

Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im internationalen Vergleich

Andrea Szukala

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Szukala, Andrea, ed. 2023. Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im internationalen Vergleich. Hildesheim: Georg Olms. <https://doi.org/10.17879/92049653785>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-SA 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

CC-BY-NC-SA 4.0: Creative Commons: Namensnennung - Nicht kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>



Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im internationalen Vergleich

Andrea Szukala (Hrsg.)



Andrea Szukala (Hrsg.)

**Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen
Zusammenhalt im internationalen Vergleich**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VII

Band 32

Andrea Szukala (Hrsg.)

**Governance der politischen Bildung für
einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im
internationalen Vergleich**



Georg Olms Verlag

Hildesheim · Zürich · New York

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster
<https://www.ulb.uni-muenster.de>



Eine Publikation in Zusammenarbeit mit dem Georg Olms Verlag
<https://www.olms.de>

OLMS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungs-
server der WWU Münster zur Verfügung.
<https://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Andrea Szukala (Hrsg.)

„Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im internationalen
Vergleich“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VII, Band 32
Georg Olms Verlag, Hildesheim

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ ‚CC BY-NC-SA 4.0 International‘ lizenziert:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz
der Autoren oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-487-16301-7 (Druckausgabe Georg Olms Verlag)
ISBN 978-3-8405-0278-1 (elektronische Version)
DOI 10.17879/92049653785 (elektronische Version)
URN urn:nbn:de:hbz:6-92049654205 (elektronische Version)

direkt zur Online-Version:



© 2023 Andrea Szukala

Satz: Falk Leigers
Titelbild: Andrea Szukala
Umschlag: ULB Münster

Inhalt

Bürgerschaft und Zusammenhalt: Modelle und Grenzen politischer Bildung

Andrea Szukala

1. Einleitung.....	1
2. Bürgerschaft, demokratische Inklusion und die Krise der Demokratien.....	2
3. Bürgerbildung und Inklusionstypen.....	4
4. Politische Bildung und Bürgerschaft.....	7
5. Ausblick.....	10
6. Literatur.....	11

Éducation civique und das Unterrichtsfach Enseignement moral et civique (EMC) in der Sekundarstufe II in Frankreich: Eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften zur Implementierung einer umstrittenen Reform

Eva Thesling

1. Problemstellung.....	15
2. Beliefs.....	20
3. Die Studie.....	40
4. Das republikanische Erziehungsmodell Frankreichs.....	43
5. Qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften in Frankreich.....	67
6. Diskussion.....	100
7. Fazit und Ausblick.....	119
8. Literatur.....	124

Großbritanniens politische Maßnahmen der Prävention von Radikalisierung und Terrorismus: Eine radikalierungstheoretische Analyse der PREVENT-Strategie

Katharina Hamplewski

1. Einleitung.....	137
2. Der Untersuchungsgegenstand – Was ist PREVENT?.....	141
3. Die PREVENT-Strategie im Spiegel der Radikalisierungstheorien.....	149
4. Analyse - Prävention & Deradikalisierung mithilfe von PREVENT?.....	182

5. Fazit.....	223
6. Literatur.....	229

Politische Bildung in der kanadischen multikulturellen Demokratie

Katharina Rohm

1. Einleitung.....	239
2. Historischer Kontext des Modells.....	240
3. Citizenship und Rolle der Bildung.....	243
4. Das kanadische Bildungssystem.....	249
5. Citizenship Education im kanadischen Schulsystem.....	253
6. Residential Schools und ihre Aufarbeitung in der politischen Bildung in der Schule.....	258
7. Reformen im Bildungssystem.....	260
8. Fazit.....	264
9. Literatur.....	266

Bürgerschaft und Zusammenhalt: Modelle und Grenzen politischer Bildung

Andrea Szukala

1. Einleitung

Die seit Längerem diskutierten Probleme der demokratischen Regression (Schäfer und Zürn 2021; Appadurai u.a. 2017) und die aus ihnen erwachsenden Krisen verändern Ansprüche an politische Bildung und ihre Leistungen für die bürgerschaftliche Inklusion (Szukala 2017; Szukala 2020a; Szukala 2021). Das Münsteraner Teilvorhaben des BMBF-Projektes ZUNAMI hat sich das Ziel gesetzt, diesbezügliche Ansätze, die in nationalen Konzepten von politischer Bildung entwickelt sind, vergleichend zu untersuchen. Dies ist mit der Absicht umgesetzt, die Angebote und Programme der schulischen politischen Bildung daraufhin in den Blick zu nehmen, wie sie mit der demokratischen Krise und den auf diese kalibrierten Demokratiepoltiken verbunden sind, wie sie dabei demokratische Zusammenhaltspolitik als Legitimationsgrundlage nutzen und schließlich die politische Bildung selbst transformieren. Im Folgenden wird zunächst die Diskussion um demokratische Inklusion und Bürgerschaft skizziert und gefragt, wie die politische Bildung sich zu derzeit diskutierten Funktionsschwächen der demokratischen Inklusion positionieren könnte. Dann werden die Verbindungen der politischen Bildung zu diesen betrachtet und es wird ein Ausblick auf die versammelten Beiträge zu den Bildungssystemen Kanadas, Großbritanniens und Frankreichs gegeben.¹

¹ Folgender Text ist an einige im Kontext von ZUNAMI veröffentlichte Publikationen angelehnt, überarbeitet und erweitert (Szukala 2022, Szukala 2021; Szukala 2020a; Szukala 2020b).

2. Bürgerschaft, demokratische Inklusion und die Krise der Demokratien

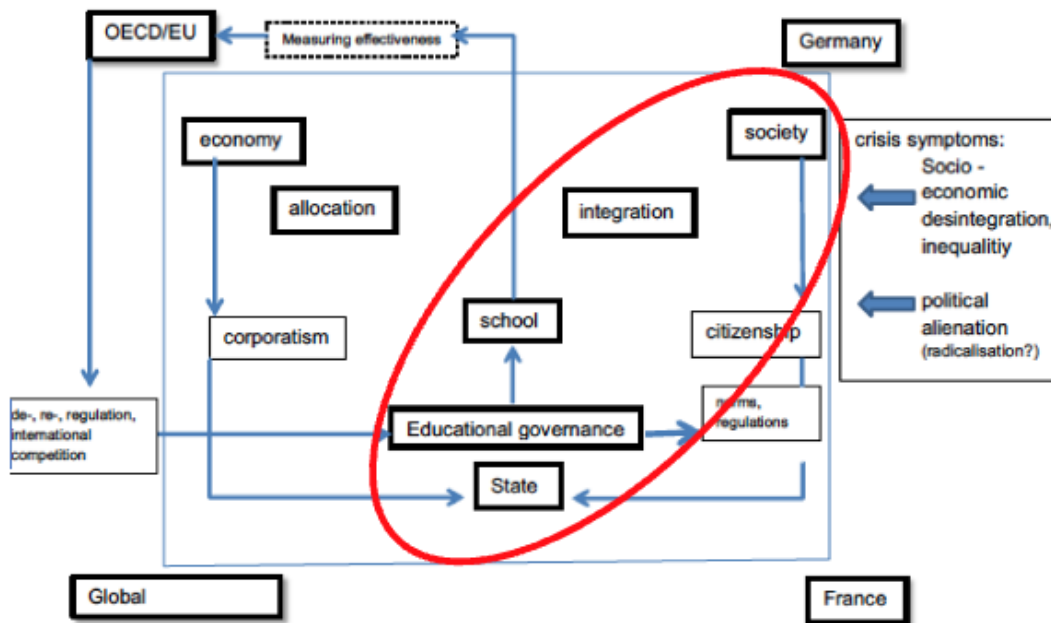
Die Verknüpfung von Integration in gesellschaftliche Teilsysteme und die demokratische Inklusion in einem sich im globalen Kapitalismus auflösenden Nationalstaat wird zunehmend prekär: Wenn die Inklusionstreiberin Demokratie unter dem Druck ökonomischer und kultureller Globalisierungsprozesse erodiert, kann sie zugleich den gestiegenen Anforderungen an demokratische Prozesse und authentische Partizipation nicht gerecht werden. Auch verliert ein zentraler politischer Konfliktregelungsmechanismus, nämlich die politische Aushandlung (wohlfahrt)staatlicher Ausgleiche von Folgen ökonomischer und ökologischer Krisen, immer mehr an Bedeutung (Blühdorn 2013; s. Abb. 1). Entkernung von Staatlichkeit hat so über den Bereich der Daseinsvorsorge und die Zukunftsgestaltung hinaus weitreichende Folgen zweiter Ordnung, wenn Bürgerinnen und Bürger durch politische Bildung auf politische Handlungsfähigkeiten, komplexe Urteilsfähigkeit und Artikulationsmöglichkeiten vorbereitet werden sollen, für die de facto sehr begrenzte demokratische Handlungs- und Gestaltungsspielräume, auf die sich diese Fähigkeiten hin artikulieren könnten, hinterlegt sind.

Obwohl auch im Feld seit Längerem über Herausforderungen der Globalisierung mit einem Blick auf die politische Bildung und inklusive Demokratie diskutiert wird (Lister 2007), scheint die Rezeption der neueren Demokratiedebatte, nämlich der Umgang mit den Antinomien der demokratischen Inklusion gegenüber der Repräsentation im politisch-bildenden Feld nicht breit genug geführt zu werden. Manow beschreibt Demokratisierung als Mechanismus, der zugleich die Ausweitung der Partizipationschancen bei gleichzeitigem „Kollaps tradierter Exklusionsmechanismen“ umfasst (Manow 2020, S. 24). Exklusionen sind in den digitalisierten Öffentlichkeiten und in den politischen Kulturen des Westens kaum mehr legitimierbar und werden nicht hingenommen: Repräsentation, so Manow, beruhe aber stets auf Exklusion. Der Prozess der Demokratisierung im Sinne einer Erweiterung eines Kreises von Berechtigten habe Ausschlüsse (z.B. von Prekären) zur Voraussetzung gehabt. Stützt sich aber die Ausdehnung einer performativen *Citizenship* (Isin 2008) auf eine allgegenwärtige Kritik an ‚zu wenig Demokratie‘ und wird zugleich das politische Handlungsfeld von Partizipation aufgrund der Entstaatlichung und weitgehenden Entstrukturierung der de-

mokratischen Öffentlichkeiten kaum mehr fasslich, verläuft bereits die pädagogische Anbahnung von politischen Handlungsfähigkeiten nurmehr ausschließlich simulativ (s. auch die zunehmende Bedeutung von Simulation und Spiel in der politischen Bildung). Wenn Bürgerschaft in den demokratischen Gesellschaften die Kraft als zentraler Antreiber von Vergesellschaftung verliert, werden demokratische Inklusions- und Exklusionsprozesse letztlich politisch intransparent. Unklar wird zudem, mit welchen Mitteln demokratische Inklusion jenseits der Elitenmodelle von Repräsentation eigentlich hergestellt werden kann. Während in diesem Bereich demokratische Möglichkeitsräume durch Experimente mit Bürgerräten und Losverfahren u.a. exploriert werden, verschärfen sich neue, zum Teil überraschende, Grenzziehungen innerhalb von Gesellschaften: Entdemokratisierung erscheint hier als paradoxer kollektiver Prozess, der durch Polarisierung und die digital getriebene Verrohung öffentlicher Diskurse zugleich Individualisierung mit Jacobinismus verbindet. So wird zwar der nationalstaatliche Debattenraum politisch wieder eingerichtet, dies aber um den Preis gleichzeitiger Schädigung der demokratischen Zivilität und Regierbarkeit. Durch politische Bildung sollen die Effekte der beschriebenen demokratischen Regression, zum Beispiel der schrumpfenden Bereitschaften, sich angesichts politischer Polarisierung und einer Verrohung des politischen Diskurses als Aktivbürgerin zu engagieren, demokratiepolitisch geheilt werden.²

² Dass solche Anfragen regelmäßig an politische Bildung gestellt werden, zeigt etwa die NRW-Enquête Subsidiarität und Partizipation (2020-21), [https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag-r20/files/Internet/I.A.1/EK/17._WP/EK_III/Abschlussbericht%20Landtag%20Bericht%20EK%20III_BF%20\(3\)_20210601.pdf](https://www.landtag.nrw.de/files/live/sites/landtag-r20/files/Internet/I.A.1/EK/17._WP/EK_III/Abschlussbericht%20Landtag%20Bericht%20EK%20III_BF%20(3)_20210601.pdf) (geprüft am 10.8.2022); aber auch die Debatte um ein Demokratiefördergesetz des Bundes (2022), <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/193484/99d3b37fcb308ba06c5fab10aefd5405/diskussionspapier-demokratiefoerdergesetz-data.pdf> (geprüft am 10.8.2022).

Abbildung 1: Globale Krisen und Desintegration



Auch politische Bildung ist aber als Teil des Bildungssystems Objekt der laufenden Transformationsdynamik. Sie ist von Kommodifizierungsprozessen von Bildung durchgehend mitbetroffen, steht in Rechtfertigungszwängen mit Blick auf ihre Effektivität und die Quantifizierbarkeit ihrer Outputs und wird zunehmend selbst zum Gegenstand politischer Polarisierungsprozesse (Proeschel und Szukala i.E.). Gleichwohl wird sie angesichts der Austrocknung zentraler politischer Arenen als demokratiepolitische Ressource in der Auseinandersetzung um diese zentrifugalen gesellschaftlichen Dynamiken gesehen. Dass eine allein durch politische Bildung angetriebene, expansive demokratische Partizipationsbereitschaft einen neuen gesellschaftlichen Zusammenhalt hervorbringen oder stabilisieren kann, wäre angesichts dieser Diagnose nicht erwartbar.

3. Bürgerbildung und Inklusionstypen

Die Ausgangssituation für eine mögliche Instrumentalisierung von politischer Bildung ist in vielen etablierten Demokratien ähnlich. Bereits historisch werden – anders als häufig behauptet – eher in Phasen der demokratischen Regression als in Phasen der demokratischen Expansion bildungspolitische Ressourcen für den Umgang mit möglicher gesellschaftlicher Polarisierung und mit den aus ihr erwachsenden politischen Konflikten (und potenzielle Radikalisierungsprozesse) mobilisiert: Agustina Paglayan zeigt, dass Bildungsanstrengungen immer dann

zunehmen, wenn Eliten um gesellschaftliche Ordnung, politische Stabilität und Machterhalt fürchten. Massen werden mit dem Ziel zum Schulbesuch verpflichtet, Gehorsam, Pflichtbewusstsein und Folgebereitschaft zu stärken, und nicht aufgrund von Einsichten in den intrinsischen Sinn von Bildung als Vorbereitung auf politische Mündigkeit (Paglayan 2022).

Wenn sich heutige politische Bildung als Instrument von Demokratiepoltik nun auf spezifische Modelle von Gesellschaft-Staat-Wirtschaft-Relationen wirksam einstellen können soll, wäre also zu fragen, wie vermieden werden kann, dass dabei immer wieder ‚nur‘ die Symptome einer viel fundamentaleren Krise der Demokratie und der Marktwirtschaft kanalisiert werden. Angesichts der historischen Vorbelastungen orientierte sich die zeitgenössische Debatte in der europäischen Bürgerschaftsforschung sehr früh auf die normative Frage, welche Art(en) von demokratischer Bürgerschaftlichkeit politische Bildung als Zielhorizont hat, und wie weit diese empirisch und systematisch mit Typen von Regierungssystemen in Verbindung stehen, bzw. ob Realtypen von Regierung mit spezifischen Bürgerschaftlichkeitsvorstellungen eher verbunden sind als mit anderen.

Die Verknüpfungswege von Bürgerschaftsmodellen mit Konzepten der Inklusion durch politische Bildung werden erst in jüngerer Zeit darüber hinaus mit Blick auf die Festigung einer demokratischen ‚Resilienz‘ und eines wirksamen gesellschaftlichen Zusammenhaltes konzeptualisiert. Die Systemintegrationsmodelle der Citizenship-Soziologie spielen hier eine besondere Rolle, denn sie beruhen auf Rekonstruktionen der einschlägigen, politisch-kulturell verfügbaren historischen Modi der sozialen Inklusion in den europäischen Nationalstaatswerdungen (Vink u.a. 2013). Diese gelten schließlich auch als Grundlage verschiedener Typologien des „good citizenship“ in der Bürgerbildungsforschung (s. Übersicht bei Keating 2014; s.a. Kerr 2012).

Während in auf den republikanischen citizen orientierten Modellen die Staatsbürgerintegration in die politische Gemeinschaft priorisiert wird, betont der konservative Kommunitarismus die Rolle kollektiver kultureller Identität, Geschichte und Moral für die Wertebildung in einer auf Nation basierten politischen Integration (s. Übersicht Abb. 2, s. Keating 2014 S. 47ff.). Der vielversprechende Inklusionsweg des sozio-ökonomischen Aufstiegsversprechens, der im liberal-voluntaristischen Modell steckt, scheint durch die krisenhafte Entwicklung der globalen Ökonomie und Ökologie erschöpft (s. Abb. 1). Multikulturalismus und die mit ihm verbundenen Konzepte der Bürgerschaft werden nurmehr de-

skriptiv für Gesellschaften mit hohen Einwanderungsraten oder für durch Separatismus segregierte Gebilde verwendet: Er gilt inzwischen nicht mehr als politisches Programm oder Inklusionstechnologie von hyperdiversen Gesellschaften (s. Beitrag zu Kanada in diesem Band). Globalistische Ansätze mobilisieren in ihrem Mainstream weithin das Recht als Inklusionsdispositiv. Der Bezug auf individuell gleiche Rechte wirkt aber alles andere als systematisch egalisierend und einschließend in Gesellschaft, denn die Durchsetzbarkeit von Rechten ist bekanntlich von sehr ungleich verteilten Ressourcen abhängig. Die aus diesen Asymmetrien erwachsenden Spannungen können gesellschaftliche Spaltungsdynamiken sogar weiter verschärfen.

Abbildung 2: Inklusionsmodelle und politische Bildung (modifiziert nach Mouritsen / Jaeger 2018)

Politisches Inklusionsmodell / Traditionelle Varianten	Identität	Werte	Kompetenzen	Curriculum
Republikanisch	Patriotismus Politische Zugehörigkeit	Gleichheit Solidarität [Säkularismus]	Bürgersinn Politische Wirksamkeit Rationalität Konventionelle Partizipation	Nationalgeschichte Institutionen / Partizipation Universelle Mission
Konservativ-kommunitaristisch	Nationale kulturelle Zugehörigkeit	Tradition Autorität [Religion]	Respekt Gruppenolidaritäten Ehrenamt/Engagement	Nationalgeschichte Staatliche Ordnung Kultur
Klassisch-Liberales	Persönliche Autonomie Zivilgesellschaft	Freiheit Reziprozität [Pluralismus]	Toleranz Politische Wirksamkeit Rationalität Interessenartikulation	Bürgerrechte Repräsentative Demokratie

Aus Sicht politischer Bildung konnte es zunächst so aussehen, als könne sich das republikanische Modell zu einer dominanten Variante für demokratisch inklusive hyperdiverse Gesellschaften in den westlichen Demokratien transformieren, auf die sich alle weiteren Entwicklungen hin orientieren würden (Joppke 2008; Mouritsen und Jaeger 2018). Das Modell schien vor allem deshalb besonders geeignet, demokratische Resilienz diverser Gesellschaften zu organisieren, weil es theoretisch die integrationsoffenste und differenzblindeste politische Vergemeinschaftungstechnologie anbietet (s. Brubaker 2009). Zweifellos hat sich aber

zwischenzeitlich die Auffassung der *citoyenne* als Wesen ohne andere Eigenschaften als die der Staatsbürgerin als eine konzeptuelle Projektion herausgestellt, die angesichts der Ansprüche an plurale Identitätsressourcen nicht haltbar scheint: Vor allem nach der bürgerschaftspolitischen Politisierung der Frage nach genauen Inhalten, Praktiken und Wissensgrundlagen des Zugehörigseins zeigte sich, dass diese „republikanischen“ Operationalisierungen regelmäßig mit ausgrenzenden Wertladungen verbunden sind (s. im Sinne einer *critical whiteness*: Beaman 2019; siehe auch den Beitrag von Eva Thesling in diesem Band). Es wurde inzwischen gelernt, dass die „klassischen“ Politiken der Staatsbürgerschaft, die aus der Phase der gewaltvollen Integration der Nationalstaaten in Europa stammen, heute wie ein weißer Eurozentrismus und insofern vor allem in Bezug auf spezifische sozio-ökonomisch marginalisierte Adressatengruppen wie Politiken der Unterdrückung einer bürgerlichen Gleichheit und Emanzipation gesehen werden (s. ausgeführt für Frankreich: Szukala 2020b). Dies gilt insbesondere dann, wenn für die Systemintegration demokratische Werte mobilisiert werden, die auf der Ebene der Sozialintegration in eklatanter Weise nicht eingelöst werden (Scherr und Inan 2018): Diese gebrochenen Versprechen und die Zurückweisung von Anerkennungsbegehren gelten als Hauptursache für gescheiterte Bürgerschaft, die sich im Extremfall in Aufständen und jugendlicher Devianz manifestiert. Die postkolonialen Forderungen nach einer Dekolonisierung des Curriculums und epistemischer Gerechtigkeit (Fricker 2009) leitet sich aus diesen Brüchen ab, die vor allem in den europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften (sowie Australien und Neuseeland) hoch konfliktiv sind und zu Gegenradikalisierungen führen, die auch auf dem Feld der Bildungspolitik ausgetragen werden (Szukala 2022). Demokratische Inklusion wird so neu ideologisiert, gerade weil Bürgerschaft nicht mehr mit stabilen, in eine koloniale Weltordnung eingebetteten Formen von (National)Staatlichkeit verbunden ist.

4. Politische Bildung und Bürgerschaft

Wie beschrieben sind typische Modelle von Bürgerschaft historische Produkte der Nationalstaatswerdung der heute etablierten Demokratien: Die mit ihnen verbundenen Bildungsmodelle adressierten stets eine nationale Ambition und Erzählung und operationalisierten dabei spezifische Programme der sozio-kulturellen Integration und Modernisierung der europäischen Gesellschaften. In den

„klassischen“ Modellen werden für verschiedene Dimensionen von Bürgerschaft Zielformulierungen für politische Bildung ausspezifiziert. Demokratische Regressionsprozesse tragen aber zu einer Politisierung des Feldes der politischen Bildung bei, sodass gefragt werden muss, ob politische Bildung nicht Teil von Lösungen der demokratischen Krise ist, sondern dem Problem inhärent. Der Ausgangspunkt dieser Überlegung sind die Schriften von James Banks, der für die multikulturelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts die bedrohlichen Effekte einer exkludierenden Inklusion, die auf sozialer Exklusion trotz demokratischer Berechtigungstitel gründet, beschreibt (Banks 2017). Er diagnostiziert die mangelnde Verbindung des in Bildungsprozessen aufgerufenen Bürgerschaftsstatus mit der realen Anerkennung als Ursache für Entfremdung und „failed citizenship“. Banks rückt damit die Diskussion um das Verhältnis von System- und Sozialintegration in das Zentrum der Debatte um demokratische Bürgerschaft in Bildungsprozessen: “Policymakers and educational leaders within nations that are grappling with diversity and citizenship need to realize that individuals and groups that are structurally excluded may not be peacefully apathetic and that structural exclusion produces alienation, resistance, and insurgency. Failed citizenship is antithetical to a fully functioning democratic, inclusive, and just nation-state” (ebd. S. 267). In seinem Stufenmodell der Inklusion durch Bürgerschaft liegt *gelingende Bürgerschaft* vor, wenn der Staat oder die Nation eine Person oder eine Gruppe öffentlich als legitimes, rechtmäßiges und geschätztes Mitglied des Gemeinwesens anerkennt und dem Einzelnen oder der Gruppe spezifische Rechte und Teilhabechancen bietet. Die tatsächliche Partizipation ist hier nicht notwendige Voraussetzung des Gelingens. Auf der nächsten Stufe, der *partizipativen Bürgerschaft*, wird von Einzelpersonen und Gruppen Partizipation laufend ausgeübt. Die *transformative Staatsbürgerschaft* markiert darüber hinaus ein demokratisches Handeln, das die Demokratie selbst im Blick hat (ebd.). Bürgerinnen aktivieren sich mit Blick auf die Umsetzung und Förderung von Strategien, Maßnahmen und Veränderungen, die Werte wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit auf der Systemebene durchsetzen. Diese Handlungsformen haben nach Banks durchgehend Protestformat und können auch an Grenzen oder über Grenzen geltenden Rechts reichen. Hier wird Bürgerschaft mit einem transformativen Anspruch auf Inklusion zu „störender“ Bürgerschaft im Prozess einer nicht-scheiternden demokratischen Inklusion.

Selbstverständlich mobilisieren zeitgenössische nationale Erziehungskonzepte, die sich auf das Gelingen von demokratischer Inklusion richten, keine „nationalen“ sondern „universelle“ Werte wie Nichtdiskriminierung, Neutralität, Toleranz, Gleichheit oder Säkularität/Laizität (s. z.B. in Großbritannien die Fundamental British Values Education und in Frankreich das EMC, Enseignement morale et civique). In den in diesem Band vorgelegten Beiträgen wird auf systemischer (KAN), curricularer (GB) und pädagogischer (F) Ebene gezeigt, in welcher Weise diese ‚Werte‘ für *spezifische* Prozesse gesellschaftlicher Integration in eine *bestimmte* Gesellschaft in Praxen transformiert werden können. Dabei wird deutlich, dass diese kulturell ausspezifiziert und pragmatisch handlungswirksam werden, aber in einer Weise, die die Anerkennungsfragen, die Banks in seinem Ansatz aufwirft, nicht schlüssig adressiert. Besonders die französischen und britischen Fälle zeigen, dass für die konkrete Situation in beiden Gesellschaften die Modelle keinen neuen gesellschaftlichen Universalismus, der de facto inklusionsoffen ist, operationalisieren (s.a. Jensen und Mouritsen 2017, S. 3ff.). Diese Entwicklung zeichnet sich in einigen europäischen Bildungssystemen als eine eher belastete Verbindung zwischen Religion, Werterziehung und politischer Bildung ab, wenn politische Bildung teilweise an die Stelle einer bisher häufig noch religiös fundierten *moral education* tritt. Dies kann in Westeuropa beispielsweise in den Bildungssystemen Luxemburgs, aber beispielweise auch in Belgien (Wallonie) nachvollzogen werden (Franken und Vermeer 2019).

Wird also in diesen sozio-kulturellen Kontexten, in denen Religion ein Integrationstreiber, auch im Rahmen von Schule, war, die Wertebildung quasi durch die Hintertür weiter säkularisiert, entstehen ganz neue Anforderungen an die Leistungen der Demokratie für alle möglichen Formen der Gemeinschaftsbildung in den hyperdiversen europäischen Systemen. Eine neue zivilreligiöse Aufladung und eine Sakralisierung der Demokratie im Klassenzimmer sind natürliche Seiteneffekte dieser Entwicklung (s. etwa die neueren Vorkehrungen der Laizitätserziehung im französischen System; Ménard 2019).

In den beiden Systemen Frankreichs und Großbritanniens, die in diesem Band durch die Beiträge von Eva Thesling und Katharina Hamplewski vorgestellt werden, wird der gesellschaftliche Zusammenhalt unter Druck stehend gesehen, weil es nicht gelingt, eingewanderte Gruppen aufgrund der oben beschriebenen massiven sozial-spatialen und schulischen Segregation so weit in eine inklusive Demokratie einzufassen, dass Alienation und Formen der Radikalisierung nicht

wirksam entgegengetreten werden kann. Die einschlägigen Verfahren der Operationalisierung im Feld der politischen Bildung (umgesetzt durch das Programm PREVENT und das EMC) sind keineswegs nur pädagogisch organisiert. Hier zeichnen sich parallele Tendenzen in der aktuellen Ausrichtung politischer Bildung in diesen Ländern, aber vor allem in Großbritannien ab, wenn politische Bildung sich angesichts der Entfremdungstendenzen einzelner Bevölkerungsgruppen immer stärker versicherheitlicht (Elwick u.a., 2019; Starkey 2018).

5. Ausblick

Wie gezeigt steht politische Bildung im bildungspolitischen Fokus, wenn es um die gesellschaftliche Bewältigung der Herausforderungen der großen Umbrüche und Konflikte geht, die in fast allen etablierten Demokratien mit protesthaftem, teilweise auch gewaltförmigem Konfliktaustrag und „failed citizenship“ verbunden sind. Indes steht in Frage, ob nicht bedacht werden sollte, dass die Bildungspolitik, die hier als zentrales Steuerungsinstrument der gesellschaftlichen Zivilisierung neu in den Blick genommen wird, nicht zugleich auch Treiberin der sozialen Spaltungen und demokratischen Ermüdung ist, welche derzeit den Umgang mit der Polarisierung erschweren, wenn in heutigen Demokratien keine nicht-ausschließenden, bürgerschaftlich-solidarischen Handlungsformen überhaupt gesucht und ausprobiert werden.

Zugleich deutet sich aber auch auf der Ebene der verfügbaren Konzepte einer zusammenhaltspolitischen Steuerung eine tiefgreifende Transformation an, die für die in der politischen Bildung adressierten Konzepte der politischen Integration moderner Gesellschaften nicht unproblematisch ist. Die in Angebote der politischen Bildung übersetzten Staatsbürgerschaftspolitiken haben alle einen universalistischen Anspruch, gleichwohl gelingt es nicht, diese so zu plausibilisieren und zu operationalisieren, dass sie in hyperdiversen Gesellschaften zugleich inklusiv und authentisch Pluralismus und Universalismus curricular so überzeugend konzeptualisieren, dass sie in schulischen Prozessen wirksam mobilisiert werden können.

Die Beiträge in dieser Publikation sind im Kontext des Projektes ZUNAMI und unter der Nutzung der Daten und Infrastrukturen des Projektes entstanden. Fördernummer: 01UG1728CA. An Recherchen, Erstellung und an Überarbeitungen einzelner Kapitel haben Samer Khader, Falk Leigers, Katarina Marej, Franka Potthoff, Sönke Westrup und Linda Wolf mitgewirkt.

6. Literatur

- Appadurai, A., Bauman, Z., Della Porta, D., Fraser, N., Illouz, E., Krăstev, I. & Nachtwey, O. (2017). *Die große Regression: Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Frankfurt.
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 2017, 46. Jg., Nr. 7, S. 366-377.
- Beaman, J. (2019). Are French people white?: Towards an understanding of whiteness in Republican France. *Identities* 26/ 5, S. 546-562.
- Blühdorn, I. (2013). *Simulative Demokratie*. Frankfurt.
- Brubaker, R. (2009). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Boston.
- Elwick, A. & Jerome, L. (2019). Balancing securitisation and education in schools: teachers' agency in implementing the Prevent duty. *Journal of Beliefs & Values*, 1/2019, S. 1-16.
- Franken, L. & Vermeer, P. (2019). Deconfessionalising RE in pillarised education systems: a case study of Belgium and the Netherlands. *British Journal of Religious Education* 41, 3, S. 272-285.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford.
- Isin, E. F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. In E. F. Isin und G. M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of citizenship*. London & New York, S. 15-43.
- Jensen, K., & Mouritsen, P. (2019). Nationalism in a Liberal Register: Beyond the 'Paradox of Universalism' in Immigrant Integration Politics. *British Journal of Political Science*, 49(3), S. 837-856.
- Joppke, C. (2008). Einwanderung und staatsbürgerliche Identität: das Paradox des Universalismus. *Staatsbürgerschaftsstudien*, 12(6), S. 533-546.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke.
- Kerr, D. (2012). Comparative and international perspectives on citizenship education. In J. Arthur und H. Cremin (Hrsg.), *Debates in citizenship education*. London, S. 17-31.
- Kymlicka, W. (1999). *Multikulturalismus und Demokratie. Über Minderheiten in Staaten und Nationen*. Hamburg.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship studies*, 11(1), S. 49-61.

- Manow, Philipp (2020). (Ent)-Demokratisierung der Demokratie. Frankfurt/M.
- Menard, C. (2019). La neutralité des enseignants français dans les collèges publics: Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves?. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, online first: 0008429819868682.
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing civic education for diverse societies*. Brussels.
- Pagalayan, A. (2022). Education or Indoctrination? The Violent Origins of Public School Systems in an Era of State-Building. *American Political Science Review*, S. 1-16.
- Proeschel, C. & Szukala, A. (i.E.): Kontroverse in Gefahr, die Gefahren der Nicht-Kontroverse: Eine deutsch-französische Reflexion. In T. Engartner, A. Szukala und B. Weber (Hrsg.): *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung*, Wiesbaden, S. 189-198.
- Schäfer, A., & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Berlin.
- Scherr, A. & Inan, Ç. (2018). Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden, S. 201-226.
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 2, S. 149-162.
- Szukala, A. (2017). Repräsentationslücke, Responsivitätsprobleme und Wahlen: Überlegungen zu den Erwartungen an eine Wahlvorbereitung in und außerhalb von Schule. *Politisches Lernen* 35, 1/2, S. 51-54.
- Szukala, A. (2020a). Politische Bildung und demokratische Spaltung. In Dies./Tonio Oeftering (Hrsg.): *Protest und Partizipation*. Baden-Baden, S. 51-68.
- Szukala, A. (2020b). Bürgerbildung für ein besseres Zusammenleben?: Zur Moral und Bürgerkunde in Frankreich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 14-15.
- Szukala, A. (2021). Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft. *Polis*, 25(1), S. 15-17.
- Szukala, A. (2022). Bürgerbildung und wehrhafter Republikanismus in Frankreich nach dem Attentat auf Samuel Paty. *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 71(1), S. 21-22.

Vink, M. & Baubock, R. (2013). Citizenship Configurations: Analyzing the Multiple Purposes of Citizenship in Europe. *Comparative European Politics* 11, 5, S. 621-648.

Éducation civique und das Unterrichtsfach Enseignement moral et civique (EMC) in der Sekundarstufe II in Frankreich: Eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften zur Implementierung einer umstrittenen Reform

Eva Thesling

1. Problemstellung

Global migration, the quest by diverse groups for equality, and the rise of populist nationalism have complicated the development of citizenship and citizenship education in nations around the world. Many racial, ethnic, cultural, linguistic, and religious groups are denied structural inclusion into their nation-state. Consequently, they do not fully internalize the values and symbols of the nation-state, develop a strong identity with it, or acquire political efficacy. They focus primarily on particularistic group needs and goals rather than the overarching goals of the nation-state. I conceptualize this process as failed citizenship (Banks 2017, S. 366)

Banks These eines *failed citizenships* stellt die Ausgangslage vorliegender Arbeit dar. Er beschreibt weltweite Herausforderungen, denen sich wohl nahezu jedes Land stellen muss. Globale Migration, das Streben nach allgemeiner Gleichheit und populistische Tendenzen fordern heutzutage jegliche Länder heraus und konfrontieren sie mit neuen Problemen. Unterschiedliche Gruppen wollen sich in die Nation eingliedern und dabei individuelle Charakteristika wie beispielweise die eigene Kultur nicht aufgeben. Es ergeben sich Konsequenzen wie, dass eben diese unterschiedlichen Gruppen die Normen und Werte der Nation nicht vollständig internalisieren; es gelingt nicht, diese Gruppen in den Staat zu integrieren. Banks bezeichnet dies mit *failed citizenship*, der gescheiterten Staatsbürgerschaft.

Mit Blick auf die Republik Frankreich stellt sich die Frage, wie sie sich solchen Herausforderungen stellt und ob auch im Fallbeispiel Frankreich von *failed citizenship* die Rede sein kann. Denn ist es doch gerade Frankreich, das das Bild einer einheitlichen Nation verkörpert, den republikanischen Werten aus der Französischen Revolution 1789 folgend. Seit der Revolution ist die Nation zum Träger der Republik geworden, schriftlich festgehalten in der Erklärung der

Menschen- und Bürgerrechte. Es besteht ein gemeinsamer Wille, der republikanische Wille, eine Republik darzustellen – in gänzlicher Unabhängigkeit von der Herkunft. So wird eine interne Kohärenz der republikanischen Einheit hervorgehoben. Diese Einheit ist für jeden unter der Voraussetzung, dass alle den gleichen Werten folgen und eine republikanische Lebensform annehmen; sich zum französisch Sein bekennen, zugänglich (vgl. Münch 1999).

Blickt man erneut auf das Zitat von Banks wird die Frage aufgeworfen, wie Frankreich mit seinem Modell nun diesen Herausforderungen gegenübersteht. Gelingt in Frankreich die Integration von Migranten unter der Prämisse, dass sie ihre Kultur aufgeben und sich vollständig der französischen Kultur anpassen, die republikanische Lebensform übernehmen? Diese Frage kann mit Blick auf die letzten Jahre schnell beantwortet werden: 2015 wurde Frankreich von schweren islamistisch motivierten Terroranschlägen getroffen, die die Nation erschüttert haben. Die Liste der Terroranschläge seit 2015 ist lang. Immer wieder wurde Frankreich zur Zielscheibe von blutigen Anschlägen – ausgeübt von in Frankreich lebenden Migranten. Die Radikalisierungszahlen sind enorm hoch und steigen immer mehr an. Banks These scheint demnach auch in Frankreich Anwendung zu finden: Ebenso Frankreich steht vor den genannten globalen Herausforderungen, vielleicht sogar mehr als andere Länder? Das zuvor kurz skizzierte Bild einer einheitlichen Republik, in der Herkunftsfaktoren ausgeklammert werden, kann unter solchen Umständen keine Form mehr behalten. Besteht das Modell einer Einheit überhaupt noch? Frankreich hält jedenfalls an seinem republikanischen Grundgedanken fest und veranlasst Maßnahmen, die gegen diese Probleme wirken sollen, die Radikalisierungen verringern sollen; Maßnahmen, die die Republik wieder zu einer Einheit führen sollen – die französische Einheit, die seit der Französischen Revolution besteht und auch bestehen bleiben soll.

Um die Maßnahmen möglichst nachhaltig und effizient zu gestalten, stellt die Schule den hauptsächlichen Ansatzpunkt dieser dar. Analog zu den Grundgedanken der Nation ruht auch das Schulsystem Frankreichs auf den republikanischen Werten. Die Schule als republikanische Schule ist der Motor der Nation, die Leitinstitution der Republik und verfügt über eine hyperdispositive Struktur. Sie gilt als die Institution, in der die Mitglieder der Nation ausgebildet werden sollen und sichert die französische Republik. Dieser Annahme folgend scheint es logisch, dass diese republikanische Schule die Grundideen, die Normen und Werte und den republikanischen Willen vermittelt. In diesem Sinne versteht sie ihre Aufgabe darin, neben der Wissensvermittlung, ihre Mitglieder zum Zusammenleben

in der Gesellschaft zu befähigen. Damit folgt sie seit Bildungsminister Jules Ferry 1882 einem republikanischen Bildungsideal, in der sie als Instrument für die Sicherung der Republik gilt. Die französische Schule ist folglich eine der wichtigsten, wenn nicht die wichtigste, Institution der Republik. Sie verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler³ gleichermaßen auszubilden und zu gemeinsamen Werten, einer gemeinsamen Sprache und einer gemeinsamen Geschichte zu führen. Auf diese Art und Weise steht der Gemeinschaftssinn über sozialer Diversität. Um Ungleichheiten in der Schülerschaft zu vermeiden, werden Unterschiede sozialer und kultureller Herkunft missachtet (vgl. Almeida 2017). Dabei ist aber mit Blick auf die Ereignisse der letzten Jahre fraglich, ob Frankreichs Strategie gegen *failed citizenship* gelingt. Zwar weist auch Banks der Schule eine wesentliche Rolle zu, um sich den Herausforderungen zu stellen; ob er damit allerdings ein Zurückberufen auf die Einheit des Landes im Sinne hat, bleibt unbeantwortet.

Zuletzt im Jahr 2015 ist die Implementation einer Maßnahme im schulischen Kontext zu beobachten. In diesem Jahr tritt ein Gesetz in Kraft, das das Ziel verfolgt, die Schule durch die Republik neu zu begründen, ebenso wie die Republik durch die Schule neu zu begründen. Die Regierung sieht die Republik in Gefahr und möchte mit dieser Maßnahme, diese erneut sichern, indem verstärkt Republikaner im schulischen System ausgebildet werden. Dazu soll ein neues Fach dienen: *Enseignement moral et civique (EMC)*. Unter dem damaligen Bildungsminister Vincent Peillon, der eine laizistische Moral zur Rückbesinnung auf die republikanischen Werte einführen will, wird das Gesetz am 08.07.2013 verabschiedet. Zum Schuljahresbeginn im September 2015 wird *EMC* in allen Schulformen unterrichtet. Zwischen Verabschiedung und Implementation wird Frankreich jedoch von dem bereits erwähnten schweren Anschlag getroffen. Am 07.01.2015 dringen zwei Brüder, die der *Al-Quaida* angehören, in die Redaktion des Satiremagazins *Charlie Hebdo* ein. Im Zuge des Anschlags werden insgesamt zwölf Menschen ermordet. Frankreich wird von diesen Ereignissen schwer getroffen. Scheinbar wird diese Trauer aber nicht von allen geteilt. Im Rahmen einer Schweigeminute in Gedenken an die Opfer werden mehr als 200 Fälle an das Bildungsministerium herangetragen, in denen Schüler die Schweigeminute absichtlich störten und boykottierten. Das Ministerium reagiert umgehend auf

³ Der Übersichtlichkeit halber wird in dem gesamten Artikel ausschließlich das generische Maskulinum genannt. Die weiblichen Formen sind implizit mitzulesen.

diese Vorfälle und nur 15 Tage nach dem Anschlag wird ein Pressedossier mit dem Namen *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, die große Mobilisierung der Schule für die Werte der Republik, veröffentlicht. In diesem heißt es, die Attentate haben auf das Herz der republikanischen Werte gezielt. Im Zuge dessen wird das bereits verabschiedete Gesetz und die baldige Implementation des neuen Fachs gelobt und zudem in den Aktionsplan der Mobilisierung aufgenommen. So zielt diese Bildungsreform, die in den *citizenship education* Bereich einzuordnen ist und durch den Aktionsplan weiter verstärkt wird, auf die Einbeziehung der Radikalen bzw. Prävention der Radikalisierung innerhalb der französischen Republik (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015).

Dabei ist aber fraglich, inwiefern das unter der republikanischen Grundidee überhaupt funktionieren kann. Zwar scheint das politische System ebenso wie das pädagogische Weltbild ein geschlossenes System zu sein, aber ist es möglich, eine Gesellschaft vollkommen in diesem geschlossenen Weltbild zu sozialisieren? Zudem stellt sich die Frage, wie die Schule dazu beitragen kann, konkret der nach Banks immens wichtige Bereich der *citizenship education*, also die Ausbildung zum Staatsbürger. Hinzu kommt die Problematik der praktischen Umsetzung einer solchen Reform. Zwar kann eine Reform theoretisch fundiert sein und sinnvoll erscheinen, so bedeutet dies aber nicht zugleich, dass die Reform wie erwünscht umgesetzt wird bzw. werden kann. Zwischen der theoretischen Konzeption und deren Umsetzung finden sich im schulischen Kontext die Lehrer, die die Bildungsreform an ihre bereits existierenden Vorstellungen adaptieren sollen. Dabei bleibt nicht aus, dass jeder Lehrer die Reform anders interpretiert, adaptiert und ausführt.

An diesem Punkt setzen *beliefs* an. Verstanden als Überzeugungen und Vorstellungen zu einem gewissen Thema – im Rahmen der Thematik um *citizenship education* – beeinflussen sie nicht nur die Persönlichkeit der Lehrer, sondern auch ihr Handeln und damit gleichsam die Implementation der Reform. Jedes Individuum pflegt *beliefs*, die für subjektiv wahr gehalten werden und nur selten verändert werden, da sie in den meisten Fällen tief verankert sind.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Bildungsreform mit der Einführung von *EMC* überhaupt im Stande ist, die erklärten Ziele zu erreichen. So werden dem Fach außerordentlich hohe Erwartungen zugeschrieben: die Nation zu sichern, die Schule sowie die Republik neu zugründen, gegen Radikalisierung zu wirken, Frankreich wieder zu einer Einheit zu formen. Dabei scheint es einen

Bruch zwischen den Schülern, die die republikanische Schule idealtypisch als republikanische Staatsbürger verlassen, und der republikanischen Gesellschaft zu geben. Die zunehmende Radikalisierung von französischen Staatsbürgern bestätigt diesen Bruch. Die Frage ist, wie dieser Bruch zustande kommt. Es soll überprüft werden, ob diese Dissonanz unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die Lehrer aufgrund ihrer stabilen Überzeugungsmuster die Reform nicht angemessen adaptieren und in den Unterricht einbringen. Dabei wird nicht die These vertreten, dass ausschließlich die Lehrer als ausführende Kräfte der republikanischen Schule und damit der Republik für die Sicherung der Nation verantwortlich sind. Auch wenn im Rahmen der Arbeit festgestellt werden würde, dass die Implementation an der Schnittstelle zwischen den staatlichen Vorgaben und der Umsetzung durch die Lehrer misslingt, bedeutet dies nicht, dass die Lehrer am Scheitern schuld sind. Vielmehr wird die Lehrerperspektive insbesondere hervorgehoben, stellt aber nur eine von vielen Perspektiven im gesamten System dar.

Es wird abschließend folgende Frage aufgeworfen: Kann die Bildungsreform und die Neueinführung *EMCs* aus professionstheoretischer Sicht die Zielsetzung, die Republik neu zu begründen bzw. erneut zu bestärken, erreichen? Dazu wird die These entworfen, dass die Bildungsreform die erklärten Ziele nicht erreichen kann, da sie *EMC* enorm hohe Erwartungen zuschreibt, die ein Fach kaum erfüllen kann. Hinzu kommt eine zweite These, die sich auf die professionstheoretische Sicht konzentriert, und davon ausgeht, dass die Implementation durch die Lehrer aufgrund ihrer *beliefs* nicht im gewünschten Sinne gewährleistet wird.

Um die Forschungsfrage und die aufgestellten Thesen zu überprüfen, wurde Anfang des Jahres 2018 eine qualitative Interviewstudie mit zwölf Lehrkräften in Südfrankreich durchgeführt. Die Studie ist eine Implementationsforschung zur beschriebenen Bildungsreform mit Fokus auf *EMC* aus Sicht der Lehrer und ist der Kern der vorliegenden Arbeit. Dazu werden zunächst *beliefs* theoretisch fundiert, mit Fokus auf Forschungsergebnisse von *beliefs* im *citizenship education* Bereich und curricularen Änderungen in diesem Bereich. Aus dem theoretischen Part werden präzise Forschungsfragen und Arbeitshypothesen generiert. Um die Studie kontextuell einzuordnen zu können, wird eine theoriegeleitete bildungssoziologische Analyse vollzogen, in der das republikanische Erziehungsmodell mit Blick auf *éducation civique* und *EMC* in den Blick genommen wird. Da die These vertreten wird, *EMC* könne kaum die Erwartungen der Regierung erfüllen,

wird die Entwicklung hin zur Reform sowie die Intentionen und Neuerungen des Fachs aufgemalt. Daran schließt sich die Beschreibung und Interpretation der qualitativen Interviewstudie an, worauf letztendlich ein Fazit die Ergebnisse der Arbeit zusammenfasst und einen Ausblick auf den Bereich von *citizenship education* in Frankreich geben wird.

2. Beliefs

Im Folgenden wird der Begriff *belief* und dazugehörig das *belief system* im schulischen Kontext erläutert. Nach der Begriffsbestimmung rücken *beliefs* im Bereich der politischen Bildung in den Mittelpunkt. Dabei werden die Unterkonzepte von *citizenship education belief* und *good citizen* in den Blick genommen und der jeweils entsprechende Forschungsstand vorgestellt.

Begriffsbestimmung *beliefs* und *belief system* von Lehrerinnen und Lehrern

Der englische Begriff *belief* wird in handelsüblichen Wörterbüchern mit „Überzeugung, Ansicht“ oder „Meinung“ übersetzt (vgl. LEO 2018; PONS 2018).⁴

Ausgangslage des psychologischen Konstrukts der *beliefs* ist die Annahme, dass Individuen *cognitive miser* sind. Der Mensch kann demzufolge als kognitiver Geizkragen bezeichnet werden, der auf bereits bekannte Überzeugungen und Ansichten zurückgreift, um effizient und mit wenig Aufwand Entscheidungen treffen zu können (vgl. Conover und Feldman 1984, S. 96).

Bildungsforscher John Hattie fand in seiner Zusammenfassung von mehr als 800 Metaanalysen zum Thema der Beeinflussung von Schülerleistungen heraus, dass der Lehrer mit all seinen Eigenschaften und Überzeugungen – sei es persönlich oder professionell – einen großen Effekt auf die Schülerleistung habe (2010). So ist es in der schulkontextualen Forschung anerkannt, dass das Denken und Verstehen von Lehrpersonen eine wichtige Komponente ihrer Praxis sei (vgl. Nespor 1987, S. 317).

Es wird angenommen, dass jeder Lehrer *beliefs* hat – über seine Arbeit als Lehrer, über die Schüler, über die von ihm unterrichteten Fächer und über seine Rolle

⁴ Um sprachliche Bedeutungsunterschiede zwischen der größtenteils englischsprachigen Literatur und der deutschen Übersetzung bzw. dem deutschen Verständnis zu vermeiden, wird im Folgenden der englische Begriff weiterhin verwandt.

und Verantwortung (vgl. Pajares 1992, S. 314). Eben abhängig von solchen *beliefs* unterrichten Lehrer in einer bestimmten Art und Weise (vgl. Jeliaskova 2015, S. 10). *Beliefs* sind bei Lehrern „(consciously or unconsciously) in their mind [...] [and] influence, to a certain extent, their (potential) behaviour as teachers“ (Markic, Eilks und Valanides 2008, S. 111). Um also zu analysieren, was, wie und warum ein Lehrer in einer bestimmten Art und Weise unterrichtet, muss man die *beliefs* der jeweiligen Lehrer verstehen, die ihre Arbeit beeinflussen (vgl. Nespor 1987, S. 323).

Ogleich von einer gewissen Popularität bezüglich des Themas die Rede sein kann, mangelt es an einem Konsens zur Begriffsbedeutung (vgl. Borg 2001, S. 186). Vielmehr herrscht Einigkeit über die Tatsache, dass es kein konsistentes theoretisches *Beliefs*-Konzept gebe (vgl. Kuhl et al. 2013, S. 5). Anderson et al. beispielsweise bezeichnen *beliefs* als Perspektiven (1997), Conover und Feldmann als Schemata (1984) und Klee arbeitet mit dem Begriff des Bewusstseins (2008). Es existieren zahlreiche verschiedene Definitionen: So sagt Carey zusammenfassend, dass „[B]eliefs [...] mentally represented propositions taken by the believer to be true“ (1999, 459-460) sind. Allenspach unternimmt ebenfalls einen Versuch der Zusammenfassung und kommt aus verschiedenen Literaturwerken zu dem Ergebnis, dass ein

Belief [...] 1) ein implizites, nicht artikuliertes, 2) für subjektiv wahr gehaltenes, 3) sich auf kognitive Komponenten stützendes und 4) aufgrund persönlicher Erfahrung konstruiertes Verständnis 5) eines idealtypischen Zustands, das 6) die Zielorientierung und das Handeln beeinflusst (2014, S. 17) ist.⁵

Ein jeder wächst mit *beliefs* auf, sie gehören zum Individuum und jeder verfügt über individuelle *beliefs* (vgl. Pajares 1992, S. 318). Dabei bemerkt der Mensch zwar, dass seine Mitmenschen andere *beliefs* pflegen; dies stört weiterhin aber nicht. An dieser Stelle besteht der Unterschied zwischen *belief* und *knowledge*, also zwischen Überzeugung und Wissen: Wissen muss in einem gewissen Sinne der Wahrheit entsprechen und auf Fakten basieren; die Überzeugung wird lediglich für subjektiv wahr gehalten, beansprucht aber keine Objektivität (vgl. Borg 2001, S. 186). Wissen ist offen für Veränderung und Kritik, *beliefs* aber nicht (vgl. Pajares 1992, S. 317). *Beliefs* sind immer gegenstandsbezogen und individuell wertebasiert. Jeder Lehrer aus jedem Fachbereich hat somit seine eigenen *beliefs* zu seinem Fachbereich. Sie können bewusst oder unbewusst sein und sind

⁵ Diese Definition wird fortan verwendet.

meist stabil und konsistent (vgl. Kuhl et al. 2013, S. 6; Brüsemeister und Eubel 2003, S. 307ff.). Je früher sie sich festigen, desto schwieriger ist es, sie zu verändern. Daraus folgt, dass eine Veränderung in den *beliefs* im Erwachsenenalter eher selten ist, da die *beliefs* bereits etabliert sind (vgl. Pajares 1992, S. 317). Demnach sind relativ neue *beliefs* weniger gefestigt und leicht änderbar. Es existieren also unterschiedliche *beliefs* unterschiedlicher Intensität (vgl. ebd., S. 318). Die Tatsache, dass *beliefs* resistent sind, bedeutet aber nicht, dass sie sich unter keinen Umständen ändern, „but that they generally do not change even when it is logical or necessary for them to do so“ (ebd., S. 317). Bei Unzufriedenheit wird der jeweilige *belief* herausgefordert, aber selbst dann ist die Änderung des *beliefs* die letzte Alternative (vgl. ebd., S. 321). *Beliefs* beeinflussen mit den genannten Eigenschaften das Denken und Verhalten (vgl. Borg 2001, S. 186); bezogen auf das schulische Feld haben sie einen enormen Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit, das Verständnis des Fachbereiches und das Unterrichten. Denn sie spielen eine wichtige Rolle in der Wissensinterpretation (vgl. Pajares 1992, S. 325).

Every teacher has a set of opinions that may clearly differ from those of his or her colleagues. This set of opinions is part of the teachers' personal subjective educational theory, which is not a collection of scientifically found insights into the pedagogical-didactic process but a collection of general knowledge, insights, and experiences gained from actual practice. In other words: the professional knowledge of teachers is primarily practical knowledge; this practical knowledge is part of their more general – personal knowledge base; and on the basis of this personal knowledge base, teachers construct their own subjective educational theories (van den Berg 2002, S. 589).

Die bereichsspezifischen *beliefs* sind in der Summe als *belief system* des jeweiligen Bereichs zu verstehen, die miteinander verbunden sind (vgl. Pajares 1992, S. 319). Dieses System ist ein verankertes Überzeugungssystem (vgl. Kuhl et al. 2013, S. 6). Derartige Systeme sind nicht an die Logik der Realität gebunden, sie beruhen nicht auf Wissen (vgl. Nespor 1987, S. 325). Es wird kein Gruppenkonsens verlangt; sogar die einzelnen *beliefs* innerhalb des Systems müssen internal nicht notwendigerweise konsistent mit dem System sein. Somit sind *belief systems* fraglich, unflexibel und wenig dynamisch (vgl. ebd.). Rokeach definiert das System „as having represented within it, in some organized psychological but not necessarily logical form, each and every one of a person's countless beliefs about physical and social reality“ (1968, S. 2). Es hilft, die Welt und sich selbst als Individuum zu verstehen (vgl. Pajares 1992, S. 325).

So müssen auch „educational beliefs [...] in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system“ (ebd.) verstanden werden. Die *Lehrerbeliefs* über ein bestimmtes schulisches Thema befinden sich also in einem System von *beliefs* „about the nature of society, the community, race, and even family“ (ebd., S. 319), die sich gegenseitig bedingen.

Bereichsspezifische beliefs von Lehrerinnen und Lehrern in der politischen Bildung: Forschungsstand

Übergeordnete Fragen nach dem Endergebnis von Bildung in der Schule und nach dem Schüler, der die Schule abschließt (vgl. Nespor 1987, S. 326), beantwortet jeder Lehrer unterschiedlich.

Wie im vorherigen Abschnitt festgestellt wurde, sind *beliefs* gegenstandsbezogen. Es ist folgend von Interesse, welche *beliefs* im Bereich politischer Bildung zu finden sind. Dazu wird der aktuelle Forschungsstand einbezogen. Zur Differenzierung werden einmal die generellen *beliefs* zu *citizenship* und *citizenship education* anhand aktueller Forschungsergebnisse erläutert. Ferner wird das mit dem *citizenship education* eng verbundene Konzept des *good citizen*, auf Frankreich bezogen des *bon citoyen*, erläutert und dazu zwei Studien vorgestellt.

Citizenship education beliefs

Bereits Aristoteles erkennt, dass über die Frage, wen man Bürger nennen kann, „manche Zweifel [bestehen] und in der Frage, wer Bürger sei, [...] nicht Alle [sic!] überein[stimmen]“ (1991). Ferner stellt er fest, dass „der Bürger in jeder Verfassung ein anderer sein“ (ebd.) muss. Eben diese Beziehung zwischen Staat und Individuum definiert *citizenship*: „Citizenship [is] about who we are, how we live together, and what kind of people our children are to become“ (Hébert und Sears, S. 2). Somit ist *citizenship* die wohl stärkste Verbindung zwischen dem Individuum und dem Staat (vgl. Zilbershats 2007, S. 689f.; vgl. Goudappel 2007, S. 21), wobei es sich um ein abstraktes und formales Konstrukt handelt (vgl. Brubaker 1992, S. 30). Letzter Teil des Zitats von Hébert und Sears knüpft an den Begriff *citizenship education* an. Dieser wird als Vorbereitung von Individuen zur Teilnahme an der Demokratie als aktive und verantwortliche Bürger definiert (vgl. Hébert und Sears, S. 1; vgl. Jeliazkova 2015, S. 15). Da Rin und Künzli gehen in ihrer Studie zur Umsetzung von politischer Bildung in der

Volksschule von einem erweiterten Verständnis von *citizenship education* aus: Sie betonen, dass eine generelle demokratische Orientierung ausgebildet wird, die in allen Lebensbereichen ansetzt und es sich „um Mitverantwortung im Zusammenleben von Individuen ganz allgemein“ (2006, S. 13) handelt. Diesen Definitionen entsprechend ist das Leitmotiv für die Gründung einer Schule geschichtlich betrachtet, ihre Schüler mit Wissen, Fähigkeiten und Dispositionen auszustatten, die zu zivilem Engagement führen. Sie sollte das Ziel verfolgen, die Schüler zu befähigen, an der Gesellschaft teilzuhaben, sie gleichzeitig zu erhalten (vgl. Schraw und Olafson 2010, S. 83) und aufgeweckte Bürger zu formen (vgl. Crémieux 2001, S. 11), also *citizenship education* zu betreiben.

Heutzutage wird dieses Motiv im Zuge globaler Herausforderungen wie „global migration, the quest by diverse groups for quality, and the rise of populist nationalism“ (Banks 2017, S. 366) zu einer komplexen Aufgabe (vgl. Hahn 2015, S. 96). Banks spricht von „failed citizenship“ (vgl. 2017) und gibt der Schule die Aufgabe, dies zu reduzieren – mithilfe von *citizenship education* (vgl. ebd., S. 374; Leenders, Veugelers und Kat 2008, S. 155). Diese Aufgabe betrifft vor allem Lehrer: Sie spielen die Hauptrolle im Prozess von *citizenship education*. Sie sind diejenigen, die dies täglich implizit oder auch explizit umsetzen (vgl. Jeliaskova 2015, S. 22) und ein Vorbild für die Schüler darstellen (vgl. Leenders, Veugelers und Kat 2008, S. 156).

An dieser Stelle knüpft der *citizenship education belief* an. Dieser beschäftigt sich nicht mit dem, was Lehrer tun sollen oder was sie ändern sollen, sondern mit der Frage danach, wie sie *citizenship education* verstehen (vgl. Jeliaskova 2015, S. 10). Denn jeder Lehrer trifft Entscheidungen und setzt das formale Curriculum anders um; abhängig von der eigenen Vorstellung von *citizenship* und *citizenship education* (vgl. Leenders, Veugelers und Kat 2008, S. 156f.). „Teaching is a matter of values. People teach because they believe in something. They have an image of the ‚good society‘“ (Woods 1997, S. 152).

Ergebnisse aus der Forschung: Typenbildung bei Lehrerinnen und Lehrern politischer Bildung

Über die Verständnisse politischer Bildung von Lehrern wurde bislang wenig geforscht. Es wurden drei Studien ausgewählt, die das hier vorliegende Forschungsinteresse in ähnlicher Weise in den Mittelpunkt stellen und im Folgenden vorgestellt werden.

Anderson et al. ermitteln in den 1990er Jahren in einer US-amerikanischen Studie mit 39 Lehrern des Fachbereichs *Social Studies* in Minnesota einer Vorstudie und 316 Lehrern der Hauptstudie vier unterschiedliche Perspektiven von Politiklehrern auf *citizenship education*. Dazu zählen der *Critical Thinker*, der *Legalist*, der *Cultural Pluralist* und der *Assimilationist*. Die Sicht des *Critical Thinkers* kann mithilfe dreier Eigenschaften charakterisiert werden. Erstens betonen Vertreter dieser Sicht, dass Schüler lernen soll, Fragen über die Schule und Gesellschaft zu stellen, anstatt lediglich den Status Quo anzuerkennen. Zweitens „disagree [these teachers] very strongly that citizenship education should teach that ‚good citizens stand in relation to their country as good children to their mother [...]‘” (Anderson et al. 1997, S. 347). Zuletzt sind *critical thinkers* der Meinung, dass *citizenship education* nicht dazu veranlassen soll, Patriotismus als unreflektierten Zusatz der Nation zu verstehen, sondern vielmehr zum Verständnis einer Mitgliedschaft in der Weltgemeinschaft (vgl. ebd.). Ziel ist also eine „wachsamen und kritische Grundhaltung gegenüber dem gesellschaftlichen und politischen Status quo“ (Allenspach 2013, S. 219).

Die *legalists* hingegen stellen beim Unterrichten Fakten und Informationen darüber, wie die Regierung funktioniert, sowie den Respekt vor dem Gesetz und individuelle Rechte in den Vordergrund. Stichworte wie „anatomy of government“, „law-abidingness“, „inform students of their civil and political rights“ (Anderson et al. 1997, S. 349) betonen die genannten Aspekte.

Die *cultural pluralists* erkennen, dass Amerika eine diverse Gesellschaft ist und hoffen, dass *citizenship education* zu einer Akzeptanz und sogar zu einer positiven Wahrnehmung von Pluralismus und Diversität beiträgt (vgl. ebd., S. 351). Wichtig ist ihnen demnach auch, dass *citizenship education* „the experiences of goals of all groups in our society“ (ebd., S. 349) widerspiegeln sollte. Es gebe keine richtige Ideologie; die Schüler sollen sich darüber bewusstwerden, dass es viele unterschiedliche Ideen gibt, die Amerikaner über Politik und Wirtschaft verfolgen. Abgelehnt wird das Unterrichten von lokalen Werten mit der Begründung, dass dabei ein dominantes Wertesystem in den Vordergrund rückt (vgl. ebd., S. 350).

Der letzte Typus ist der des *assimilationist*. Es ist der einzige, der *citizenship education* derart darstellt, dass die dominante Kultur mit ihren Werten und das patriotische Verständnis beigebracht werden sollen (vgl. ebd.). Sie stimmen zu, dass die amerikanische Flagge verehrt und respektiert werden muss und dass gute Bürger in einer Beziehung zu ihrem Land stehen wie gehorsame Kinder zu

ihrer Mutter. „Those who adopt the assimilationism perspective seem to be saying that citizenship education should teach student dominant U. S. values and understandings and should not encourage the development of separate cultural identities” (ebd., S. 350f.). Es wird also eine nationale Leitkultur vermittelt, die zu Patriotismus gegenüber dem Staat und zu einem Pflichtbewusstsein führen soll (vgl. Allenspach 2013, S. 220).

Allen gemeinsam ist, dass *citizenship education* Toleranz und Offenheit fördern, kontroverse Themen behandeln, kontinuierliches ziviles Engagement betonen soll und soziale Werte thematisiert werden sollen (vgl. Anderson et al. 1997, S. 348). Leenders, Veugelers und De Kat führten eine Studie mit 254 Lehrern der Sekundarstufe II in den Niederlanden zu *citizenship education* durch (vgl. 2008). Auch sie konnten mithilfe von Clusteranalysen unterschiedliche Verständnisse von *citizenship education* ermitteln: *adapting citizenship*, *individualistic citizenship* und *critical democratic citizenship* (vgl. 2008, S. 159). *Adapting citizenship* zielt auf Wertevermittlung wie Disziplin, Gehorsamkeit, harte Arbeit, Integrität, Respekt und Verantwortlichkeit ab. Die Aufgabe des Lehrers in diesem Verständnis ist es, Wissen zu vermitteln und fixierte Werte zu überbringen, also die richtige Botschaft zu unterrichten. Kritisches Denken der Schüler wird wenig gefördert, ebenso wenig wie deren autonome Identitätsentwicklung (vgl. ebd., S. 157).

Sowohl *individualistic* als auch *critical democratic citizenship* stellen autonome Varianten von *citizenship* dar; die Perspektive ist aber unterschiedlich: *Individualistic citizenship* fußt auf einer individuellen Perspektive, *critical democratic citizenship* auf einer sozialen Perspektive.

Individualistic citizenship fokussiert „value communication, and it stresses communication skills such as critical reflection and rational discussion“ (2008, S. 157). In diesem Verständnis ist die Identitätsentwicklung von Bedeutung; Unabhängigkeit, Selbstregulierung und persönliche Autonomie sind erklärte Bildungsziele des Verständnisses. Der Lehrer betreut dabei den Schüler auf seinem individuellen Lernweg; der Blick ist also auf den einzelnen Schüler gerichtet. Soziale Verpflichtung und Entwicklung sind in einem solchen Verständnis kein explizites Ziel (vgl. 2008, S. 157f.).

Das Verständnis von *critical democratic citizenship* legt Wert auf kritisches Denken, Acht- und Sorgsamkeit und Solidarität, wobei Disziplin eher in den Hintergrund tritt (vgl. ebd., S. 163). Vertreter dieser Auffassung betonen demnach das „involvement with others“ (2008, S. 158). Die Aufgabe des Lehrers ist hier, die Rolle des Mediators der demokratischen Werte und Normen und den

Teilnehmern in dem interaktiven und dialogischen Prozess zu übernehmen, in dem die Schüler lernen, den Werten Bedeutung zu geben (vgl. 2008, S. 158). Die aktuellste Studie wurde in der Schweiz durchgeführt. Allenspach befragte mithilfe von Interviews 16 Lehrer, die in Deutschschweizer Kantonen in der Sekundarstufe I im Bereich der politischen Bildung unterrichten. Es wurden drei Typen ermittelt: Die Kommunitaristen, die Demokraten und die Funktionalisten. Kommunitaristen wollen mithilfe von *citizenship education* „ein[en] kritische[...][n], reflektierende[...][n] und sozial engagierte[...][n] Jugendliche[...][n]“ (vgl. 2014, S. 23), der neugierig ist und Zusammenhänge erkennen kann, ausbilden. Mittels der Neugierde soll er erkennen, dass soziales Engagement von Bedeutung ist und die Gesellschaft weiterbringt, hingegen Egoismus der Gesellschaft schadet. Dazu gehört ein Abwägen und Reflektieren der eigenen Handlungen, aber auch der Handlung Anderer. Ansichten sollen also nicht einfach übernommen, sondern immer kritisch hinterfragt werden, um eine eigene fundierte Meinung bilden zu können (vgl. 2014, S. 23).

Die Vertreter der Demokraten verlangen ein demokratisches Bewusstsein und eine demokratische Haltung. Unerlässlich dabei sind Werte „wie Toleranz, Respekt und gegenseitige Rücksichtnahme sowie die Erkenntnis, dass die eigenen Anspruchshaltungen und hedonistisches Verhalten gegenüber dem Mehrheitsprinzip zurückgestellt werden müssen“ (2014, S. 24). Die politischen Partizipationsmöglichkeiten sehen die Demokraten als Recht, aber auch als Pflicht, um gegen totalitäre Strömungen vorgehen zu können (vgl. 2014, S. 24).

Die Funktionalisten setzen bei einem umfangreichen staatskundlichen Wissen an und stellen Fleiß, Anstand und Pünktlichkeit mehr in den Vordergrund. „Mithilfe dieser Tugenden sollen die Jugendlichen von einem «chaotischen Haufen» zu einer «homogenen, funktionierenden Gruppe» geformt werden“ (2014, S. 25). Dies sollte im Alter von 18 Jahren erreicht sein, um von einer gesetzlichen Mündigkeit sprechen zu können (vgl. 2014, S. 25).

Die Vorstellung der Studien zeigt deutlich, dass, obgleich die Forschungsorte die USA, die Niederlande und die Schweiz waren, ähnliche Typen ermittelt wurden. Tabelle 1 fasst die Ergebnisse der Studien skizzierend zusammen.

Tabelle 1: Vergleich der Studienergebnisse von Anderson et al., Leenders et al., Allenspach

Anderson et al.	Leenders und Veugelers	Allenspach
<i>Critical Thinker</i>	<i>Adapting citizenship</i>	<i>Kommunitaristen</i>
<i>Legalist</i>	<i>Individualistic citizenship</i>	Demokraten
<i>Cultural Pluralist</i>	<i>Critical democratic citizenship</i>	Funktionalisten
<i>Assimilationist</i>		

Die Studien ermitteln ähnliche Ergebnisse und werden folgend miteinander verknüpft. Die verwendeten Oberkategorien implizieren nicht, dass jeder Aspekt eines Typs zweifelsohne in die Oberkategorie passt, sondern vielmehr tendenziell die Typen der unterschiedlichen Studien kategorisiert werden.

Alle drei Forschergruppen finden heraus, dass ein Typ existiert, der das Wissen über das jeweilige Land in den Vordergrund stellt: Anderson et al. sprechen von einer nationalen Leitkultur (*assimilationist*) oder Respekt vor dem Gesetz (*legalists*), Leenders et al. von Wertevermittlung wie Disziplin und Gehorsamkeit (*adapting citizenship*) und Allenspach von einem umfangreichen Wissen über den Staat (Funktionalisten). Anderson et al. nehmen innerhalb dieser Oberkategorie noch eine Teilung vor, indem sie die *legalists* derart beschreiben, dass Fakten und Informationen über die Regierung im Fokus des Unterrichts stehen und bei den *assimilationists* mehr Fakten über das eigene Land und die Werte erlernt werden.

Ebenso Übereinstimmungen finden sich in der übergeordneten Kategorie des kritischen Blicks bezüglich *citizenship education*: Dem *critical thinker*, dem *critical democratic citizenship*, in Teilen dem *individualistic citizenship* und den Kommunitaristen werden ähnliche Eigenschaften zugeschrieben. Sie werden von Anderson et al. als Bürger beschrieben, die Fragen stellen und den Status quo nicht unreflektiert akzeptieren; Leenders et al. betonen das kritische Denken, ebenso wie Allenspach, der von einem kritischen Jugendlichen spricht. Die Forschungsgruppe um Leenders differenziert in ihrer Studie in genannter Oberkategorie zwischen *individualistic citizenship* und *critical democratic citizenship*, die beide eine kritische Haltung verlangen, die Perspektive aber individuell bzw. sozial ist.

Die Autorengruppe um Anderson ermittelt zusätzlich den *cultural pluralist*, der von einer diversen Gesellschaft ausgeht. Diesen benennen die anderen Autoren in dieser Art und Weise nicht. Kleinere Übereinstimmungen lassen sich zwischen dem *cultural pluralist* und dem *critical democratic citizen* finden, geht

man davon aus, dass Leenders et al. in diesem Typus die Rolle der Anderen betonen und zwischen dem Individuum und den Anderen einen dialogischen Prozess beschreiben.

Allenspach ermittelt zusätzlich den Typ des Demokraten, der über ein demokratisches Bewusstsein und eine demokratische Haltung verfügt. Auch diese Typologie steht mit dem *critical democratic citizen* von Leenders et al. in Einklang, da beide Typen die demokratischen Werte und Grundprinzipien in den Vordergrund stellen.

Eine Übersicht der Bilanz aus den jeweiligen Ergebnissen und Zusammenfassung derer stellt folgende Tabelle dar.

Tabelle 2: Zusammenfassung der Studien von Anderson et al., Leenders et al., Allenspach (eigene Darstellung nach Anderson et al. 1997; Allenspach 2014; Leenders, Veugelers und Kat 2008)

Modelzusammenfassung	Beschreibung
<i>Adapting citizenship education belief</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nationale Leitkultur - Wertevermittlung von bspw. Disziplin, Gehorsamkeit, Integrität und Verantwortlichkeit - Fakten und Informationen über das Funktionieren der Regierung und über fixierte Werte (staatskundliches Wissen) - Patriotismus gegenüber dem Staat und Pflichtbewusstsein, Respekt vor dem Gesetz - Ausbildung einer homogenen Gesellschaft
<i>Critical citizenship education belief</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Neugierde - Kritisches Denken: Fragen stellen, keine bloße Akzeptanz von Sachverhalten - Unabhängigkeit, Selbstregulierung - Einbeziehung der Anderen
<i>Cultural pluralist citizenship education belief</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Diverse Gesellschaft - Positive Wahrnehmung von Pluralismus und Diversität - Keine „richtige“ Ideologie - Solidarität - Dialogischer Prozess
<i>Democratic citizenship education belief</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Demokratisches Bewusstsein und demokratische Haltung - Politische Partizipationsmöglichkeiten als Recht und Pflicht - Demokratischen Werten und Normen Bedeutung geben

Good citizen – bon citoyen

Citizenship education belief und die Vorstellung eines *good citizen* sind eng miteinander verbunden: Eine bestimmte Auffassung von *citizenship education* hat auch ein bestimmtes Bild eines *good citizen*. *Citizenship education* ist seit Einführung und Umsetzung in jeglichen Ländern mit einem republikanischen Model verbunden und verfolgt das Ziel, „useful citizens“ (Mouritsen und Jaeger 2018, S. 5) oder auch

„good citizens“ (ebd., S. 1) zu kreieren. Dabei wird *citizenship education* zum „heart of national sovereignty and identity“ (ebd., S. 3) gezählt. Ferner dient es dazu, den Schülern ihre Rolle und ihre Verantwortlichkeit als demokratische Bürger in der Gesellschaft bewusst zu machen (vgl. Schraw und Olafson 2010, S. 84). Gleichwohl ein gewisser Minimalkonsens besteht, welche Art von Bürgern durch die Schule ausgebildet werden sollen, wie beispielsweise ein Bürger, der Gleichheit toleriert und den Regeln seiner Gesellschaft folgt, fällt bei detaillierter Betrachtung der einzelnen Ländern und ihrer *citizenship education* Lehrpläne auf, dass jedes Land seinen eigenen Vorstellungen von dem folgt, was ein guter Bürger ist (vgl. Mouritsen und Jaeger 2018, S. 1ff.; vgl. Westheimer und Kahne 2004, S. 237). Es variieren aber nicht nur die verschiedenen Lehrpläne zwischen unterschiedlichen Ländern, sondern auch innerhalb der Länder existieren unterschiedlichste Varianten der Vorstellung von einem guten Bürger. Auf Ebene der Lehrer bestehen wie obig erläutert unterschiedliche *beliefs* (vgl. ebd.). Eben diese beeinflussen in hohem Maße „the kind of society we ultimately help to create“ (vgl. ebd., S. 265).

Ergebnisse aus der Forschung: Konzeptionen zum good citizen

Es werden zwei theoretische Konzepte vorgestellt, die sich mit der Frage *What is a 'good citizen'?* beschäftigen.

Mouritsen und Jaeger unterscheiden zwischen dem *civic republican citizen*, dem *communitarian-national citizen*, dem *intercultural citizen*, zusätzlich in einer kosmopolitischen Version, dem *classical liberal citizen*, weiter ausdifferenziert in einer egalitären Version und dem *economic neoliberal citizen*. Ein Überblick über die Merkmale der einzelnen Typen ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: *What is a 'good citizen'?* nach Mouritsen und Jaeger (eigene Übersetzung nach Mouritsen und Jaeger 2018, S. 12).⁶

Model	Beschreibung
Zivil-republikanischer Bürger	<p>Werte wie Gleichheit und politische Autonomie (Säkularismus)</p> <p>Tugenden wie politische Effizienz, öffentliche Vernunft und partizipative Fähigkeiten</p> <p>Identität des zivilen Patriotismus</p> <p>Wissen über politische Geschichte und teilnehmende Institutionen</p>

⁶ Dieses Modell ist nicht als statisch zu verstehen; kein Land und kein Schulsystem verfolgen ausschließlich ein Modell, vielmehr gibt es Überschneidungen und Mischformen der einzelnen Modelle vgl. Mouritsen und Jaeger 2018, S. 12.

Das zweite Konzept wurde von Westheimer und Kahne entworfen: Sie beschreiben drei verschiedene Typen von Bürgern, die sie *personally responsible citizen*, *participatory citizen* und *justice-oriented citizen* benennen. Tabelle 4 stellt seine Konzeption schematisch dar.

Tabelle 4: Kind of citizens nach Westheimer und Kahne (eigene Übersetzung nach Westheimer und Kahne 2004, S. 240).⁷

Model	Beschreibung	Kernannahme
Persönlich-verantwortlicher Bürger	<p>Handelt verantwortlich in seiner/ihrer Gemeinschaft</p> <p>Arbeitet und zahlt Steuern</p> <p>Gehorcht dem Gesetz</p> <p>Recycelt, spendet Blut</p> <p>Ehrenamtliche Helfer in Krisenzeiten</p>	<p>Um soziale Probleme zu lösen und die Gesellschaft zu verbessern, müssen Bürger einen guten Charakter haben; sie müssen ehrlich, verantwortlich und gesetzestreu Mitglieder der Gesellschaft sein.</p>
Partizipativer Bürger	<p>Aktives Mitglied in Organisationen der Gemeinschaft und/oder Verbesserungsbemühungen</p> <p>Organisiert Bemühungen für die Gemeinschaft für Menschen in Not, befördert ökonomische Entwicklung, oder räumt die Umgebung auf</p> <p>Weiß, wie die Regierungsämter funktionieren</p> <p>Kennt Strategien, um kollektive Aufgaben zu erfüllen</p>	<p>Um soziale Probleme zu lösen und die Gesellschaft zu verbessern, müssen Bürger aktiv teilnehmen und Führungspositionen innerhalb von etablierten Systemen und Gesellschaftsstrukturen übernehmen.</p>
Justiz-orientierter Bürger	<p>Schätzt kritisch soziale, politische und ökonomische Strukturen ab, um hinter oberflächliche Gründe zu schauen</p> <p>Findet und richtet sich an Gebiete der Ungerechtigkeit</p> <p>Weiß über demokratische soziale Bewegungen Bescheid und weiß, wie man eine systemische Änderung veranlasst</p>	<p>Um soziale Probleme zu lösen und die Gesellschaft zu verbessern, müssen Bürger Fragen stellen, debattieren und etablierte Systeme und Strukturen, die Muster von Ungerechtigkeit über die Zeit reproduzieren, verändern.</p>

⁷ Auch dieses Konzept geht nicht von einer klaren Differenzierung aus, wie sie die Tabelle vermuten lassen kann. Dennoch betonen die Autoren, es sei wichtig, solche Abgrenzungen vorzunehmen, um Unterschiede herausstellen zu können vgl. Westheimer und Kahne 2004, S. 241.

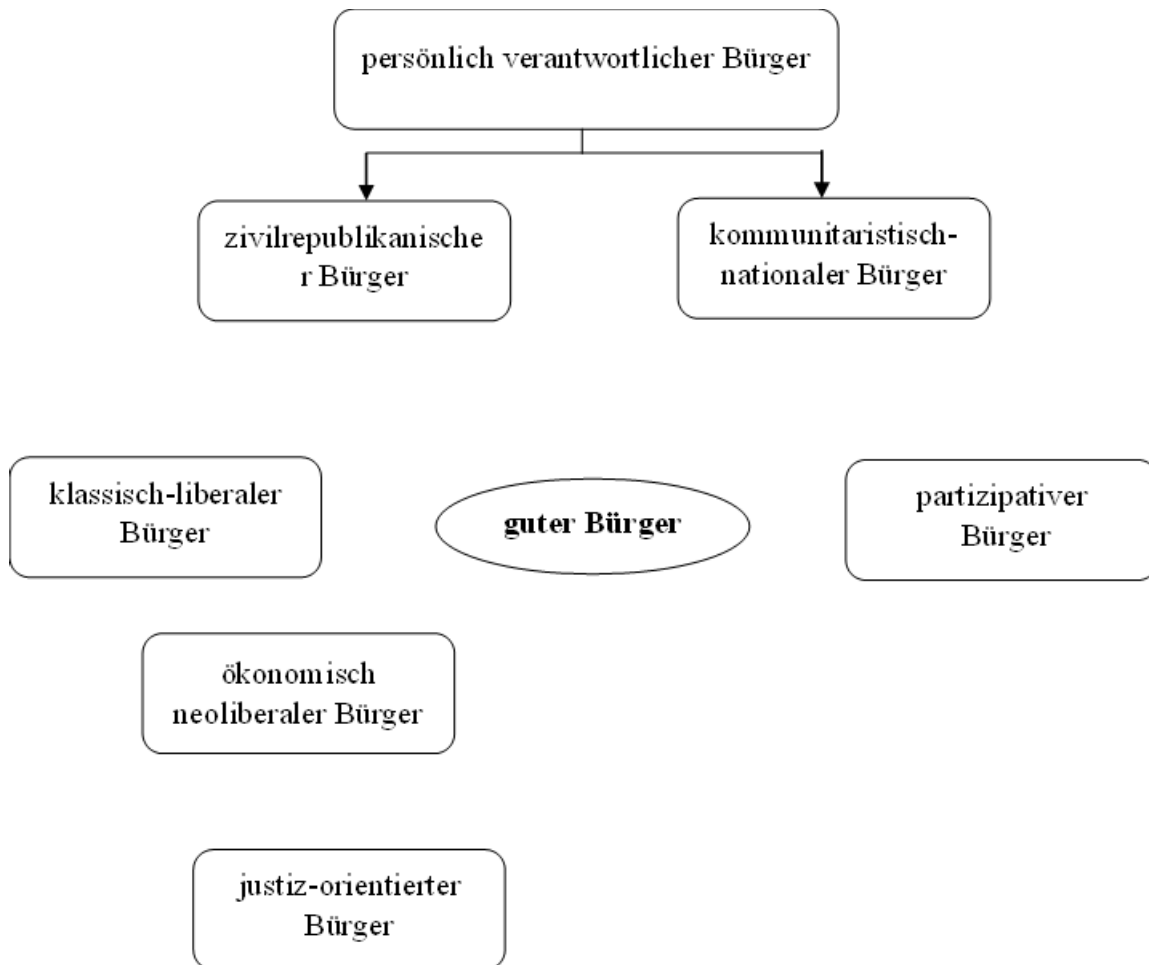
Bei derartigen Clustern darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Zielerreichung von unterschiedlichen kontextuellen Variablen abhängig ist.

These include the school itself as well as broader developments in the political culture, levels of trust, and opportunity structure young people encounter in society at large. Particularly as civic education becomes more politicized, it is important that educators and politicians recognize the tensions that sit at the heart of this field and refrain from overzealously promoting a single model of citizenship in the belief that it could somehow encompass everything of value (Mouritsen und Jaeger 2018, S. 22).

Konzeptionen, über welche Eigenschaften ein guter Bürger verfügen soll, werden immer zur Diskussion stehen. Es ist zu erwarten, dass sich keine Formulierung aufgrund von unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven jemals durchsetzen wird (vgl. Westheimer und Kahne 2004, S. 238).

Vergleicht man die vorgestellten Konzeptionen, sind einige Gemeinsamkeiten zu nennen. Mouritsen und Jaeger wählen ein differenzierteres Vorgehen als Westheimer und Kahne, dennoch lassen sich zwei seiner Typen als Ausprägungen zu Westheimer und Kahn's persönlich-verantwortlichem Bürger zuordnen: Handelt dieser verantwortlich, hält sich an die Gesetze und ist ehrlich, so finden sich sowohl der zivil-republikanische als auch der kommunitaristisch-nationale Bürger in diesem Idealbild wieder. Der zivil-republikanische Bürger weist einen zivilen Patriotismus auf und kennt sein Land und die dazugehörige Geschichte. Er nimmt an der Gemeinschaft teil und folgt der öffentlichen Vernunft. Der kommunitaristisch-nationale Bürger passt insofern zum persönlich-verantwortlichen Bürger, als dass er Respekt vor Autorität hat, zivilgesellschaftliche freiwillige Aktionen startet, wie beispielsweise das Blutspenden. Die übrigen aufgestellten Typen der Autoren sind zwar nicht gegensätzlich, fokussieren aber unterschiedliche Schwerpunkte. Somit ergeben sich in Abbildung 1 folgende Typen von *good citizen*:

Abbildung 1: Zusammenfassung 'Guter Bürger' (eigene Darstellung)



Frankreich nimmt bezüglich des Idealbildes eines guten Bürgers eine offenbar deutliche Stellung ein: Es werden Werte wie beispielsweise Gleichheit, Autonomie und Säkularismus an die Schüler vermittelt (vgl. Mouritsen und Jaeger 2018, S. 1), im Zentrum stehen dabei seine Hauptprinzipien von ‚liberté, égalité, fraternité‘ (vgl. Johnson und Morris 2012, S. 291). „Education in France is a state responsibility and a matter of national pride“ (Bell 2002, S. 157). Die demokratischen Werte der französischen Gesellschaft stehen demnach bei der Bürgerbildung deutlich im Vordergrund (vgl. Claes 2008, S. 12). Damit ist die französische Schule zugleich die Schule der Bürger und der Nation (vgl. Schnapper 2006, XVI). Die Nation ist der fixe Bezugspunkt für die Identität der französischen Bürger (vgl. Sontheimer 1990, S. 196; vgl. Brubaker 1989, S. 5). *Citizenship* in Frankreich „has been firmly established for many decades and citizenship education essentially aspires towards ‚integration into the Republic““ (Starkey 2000, S. 48). Ausgehend davon, dass die Schule „un vecteur fort de la formation du citoyen“ (*ein starker Träger der Staatsbürgerausbildung*) (Lenoir, Xypas und

Jamet 2006, S. 242) ist, wird sie auch als „institution de la citoyenneté par excellence“ (*Institution der Staatsbürgerschaft par excellence*) (Schnapper und Bachelier 2001, S. 154) bezeichnet. In der Schule soll ein nationales Bewusstsein gefördert werden, welches eine Trennung zwischen den nationalen Bürgern und den Ausländern garantieren soll (vgl. Déloye 1994, S. 23). Migranten, die in Frankreich die Schule besuchen, sollen in die französische Gesellschaft einschmelzen (vgl. Cole 2013, S. 210; vgl. Bozec 2017a, S. 185) und auf diese Art zum *bon citoyen* werden. Ziel ist demnach eine Vereinigung in der Republik, die unabhängig von der Herkunft ist (vgl. Münch 1999, S. 19f.; vgl. Laborde 2001, S. 719; vgl. Roebroek und Guimond 2015, S. 22). Denn „citizens are French before anything else“ (Zivny 2016, S. 24). Den Typologien folgend verkörpert der französische *bon citoyen* den persönlich-verantwortlichen Bürger, genauer den zivil-republikanischen Bürger mit Aspekten des kommunitaristisch-nationalen Bürgerbildes.

Änderungen auf der policy-Ebene im Feld der politischen Bildung: Curriculare Neuerungen und citizenship education beliefs von Lehrerinnen und Lehrern

Jedem Schulfach liegt als Basis ein Curriculum zugrunde. Curricula werden von der Regierung vorgegeben und können als „policy documents“ (Hahn 2015, S. 99) definiert werden. Sie beinhalten im Normalfall Inhalte und Ziele vom jeweiligen Unterrichtsfach sowie Anweisungen zu Lehrbüchern, Lern- und Testaufgaben und Evaluations- und Prüfungsmodi (vgl. Künzli et al. 2013, S. 15). Damit richten sie sich an die Lehrer und geben ihnen in gewisser Weise einen Rahmen für ihre unterrichtliche Tätigkeit vor (Plöger 2011, S. 291).

Curriculare Änderungen ergeben sich in vielen Fällen aus „gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, [...] technisch zivilisatorischen Veränderungen, gesellschaftlichem Wertewandel und kultureller Traditionsstiftung“ (vgl. Künzli et al. 2013, S. 14). Bei der Aneignung des neuen Curriculums „kommt auch jener professionelle *Curriculare Common Sense* zum Tragen, der ein wesentlicher Wirksamkeitsfaktor von Lehrplänen ist und der sich in Ausbildung, Weiterbildung, praktischer Arbeit und Erfahrung ausgebildet und gefestigt hat“ (ebd., S. 184).⁸ Falls eine Reform zu einer Veränderung dieses *Common Sense* bei den Lehrern

⁸ Der Begriff des *Curriculare Common Sense* kann an dieser Stelle als Unterbegriff der *beliefs* definiert werden.

führt, so ist dies die wohl nachhaltigste und zugleich stärkste Wirkung von curricularen Reformen (vgl. ebd., S. 185). Da jede Neuerung auf etwas bereits Bestehendes trifft, muss die Neuerung sich zunächst Anerkennung bei den praktizierenden Lehrern verschaffen (vgl. ebd., S. 186). Somit tritt zwischen die Reform auf *policy*-Ebene und ihre Umsetzung „eine aktive Deutung und adaptive Ausgestaltung des Auftrages“ (ebd., S. 185). Genau an diesem Punkt setzen die beschriebenen *beliefs* der Lehrer an. Der Blick auf die *beliefs* hilft „to cast light on how and why the emphases of some government or policies are implemented or not“ (Fouts und Lee 2005, S. 10).

Gleichwohl jede Reform individuellen Charakter besitzt – bezüglich des Landes, bezüglich des Inhalts, der Richtung und der Umsetzungsgeschwindigkeit – haben alle schulischen und curricularen Reformen fünf gemeinsame Eigenschaften: Erstens werden Reformen vorgegeben, weil die Regierung glaubt, dass sie mit einer Intervention die Lernbedingungen der Schüler ändern, sie Verbesserungen beschleunigt hervorrufen, den Leistungsstandard anheben kann und dabei auf gewisse Art und Weise die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit erhöht. Zweitens decken Reformen implizit Sorgen der Regierung auf, die eine Fragmentierung von persönlichen und sozialen Werten in der Gesellschaft betreffen. Drittens fordern sie gleichzeitig die Lehrer und ihre bereits bestehenden Praktiken heraus. Dies resultiert in mindestens zeitlich begrenzten Phasen der Destabilisierung, in der die Lehrer sich neu orientieren müssen. Viertens bedeuten Reformen für die Lehrer mehr Arbeit und fünftens achten die Reformgeber nicht immer auf die Identitäten der Lehrpersonen, was die Wirksamkeitseffizienz, Zufriedenheit im Job und Effektivität beeinflusst (vgl. Day 2002, S. 679). Änderungen auf der *policy*-Ebene werden den obigen Merkmalen folgend also nicht abildgetreu in den Unterricht eingebracht und damit auch nicht in die Lernumgebung der Schüler integriert (vgl. Connelly, Clandinin und He 1997, S. 674), vielmehr findet zwischen der Änderung und der Umsetzung noch „a series of ,mediations““ (McNess, Broadfoot und Osborn 2003, S. 246) statt.

Der Lehrer steht also zunächst nach einer curricularen Reform als Schlüsselvariable im Vordergrund:

Reforms have an impact upon teachers' identities and because these are both cognitive and emotional, create reaction which are both rational and non rational. Thus, the ways and extent to which reforms are received, adopted, adapted and sustained or not sustained will be influenced by the extent to which they challenge existing identities (Day 2002, S. 683).

Anwendung finden diese Zuschreibungen natürlich auch bei curricularen Änderungen bezüglich *citizenship education*. Insbesondere dieser Bereich gestaltet sich bereits auf *policy*-Ebene als komplexe Ebene. Es besteht die Annahme, dass das Staatsbürgerschaftsregime eines Landes „by the curricula of the country’s educational institutions“ widergespiegelt wird (Schlueter, Meuleman und Davidov 2013, S. 672). Aber „what does democracy look like when translated into a common curriculum? It is essential that teacher educators find curricula to help students understand that civic education is not a list of mechanical skills for a test“ (Schraw und Olafson 2010, S. 84f.). Es geht vielmehr darum, ein Curriculum zu erstellen, welches hilft, die Schüler zu Bürgern auszubilden (vgl. ebd., S. 85). Patrick hat drei Komponenten bestimmt, die den Rahmen eines Curriculums in *citizenship education* liefern können. Dazu gehören *civic knowledge*, *civic dispositions* und *civic skills* (vgl. 2002, S. 7). Ein solcher Lehrplan ist folglich sowohl rational als auch emotional aufgeladener als beispielsweise das mathematische Curriculum, da in *citizenship education* die *beliefs* besonders unterschiedlich sein können. Die zuvor genannten Eigenschaften passen in diesem konkreten Fall: Eine Änderung auf *policy*-Ebene lässt vermuten, dass die Regierung glaubt, den wichtigen Bereich von *citizenship education* betonen zu müssen, um die Situation zu verbessern aus der Sorge heraus, dass die Gesellschaft keine Einheit mehr darstellt und *citizenship education* dem behelfen kann. Gleichzeitig werden die Lehrer aber enorm herausgefordert, da ihre *citizenship education beliefs* bereits etabliert sind und eine curriculare Änderung diese *beliefs* stört. Da die *beliefs* aber meist nicht beachtet werden, wirkt sich die Änderung auf die Lehrerpersönlichkeit aus, was wiederum die Wirksamkeitseffizienz, die Zufriedenheit im Job und Effektivität sowie Qualität des Unterrichts beeinflusst. Sind mit der Reform also beispielsweise Werte verbunden, die im Curriculum verankert sind, die gegen die *citizenship education beliefs* der Lehrer sprechen, ist es schwierig Arbeitsmuster und neue Rolle anzunehmen (vgl. Woods 1997). Auf diese Art und Weise entsteht „a gap between the formal curriculum and the actual practices of citizenship education“ (Bozec 2017a, S. 193). Denn Lehrer spiegeln nicht bloß wider, was auf *policy*-Ebene intendiert und versucht wird, umzusetzen. Sie ändern die Reform, indem sie diese ihrer Persönlichkeit und ihren *beliefs* anpassen (vgl. Connelly, Clandinin und He 1997, S. 674).

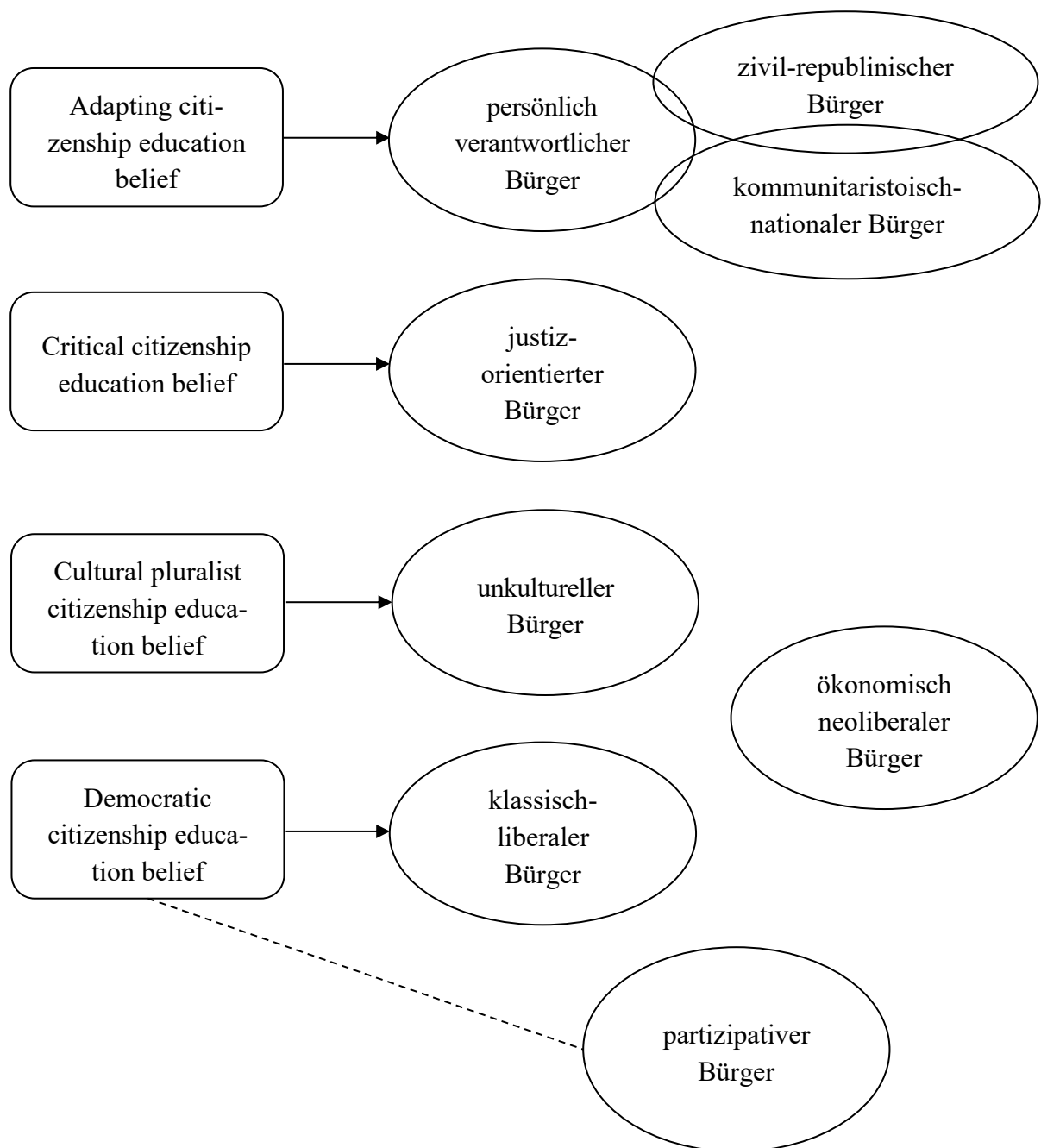
Zwischenfazit

Abschließend sollen die Erkenntnisse aus den vorherigen Ausführungen zusammengeführt werden. Nach Erläuterung der beiden Begrifflichkeiten *beliefs* und *belief system* wurde der Fokus auf *citizenship education* gelegt. Wie bereits oben angedeutet, erscheint es logisch, dass jeder *citizenship education belief* eine ihm ähnliche und dazu passende Vorstellung eines *good citizen* hat. Im Folgenden wird versucht, die unterschiedlichen Konzepte der vorgestellten Studien in Einklang zu bringen. Dabei ist zu beachten, dass eine Zusammenführung stark simplifiziert und einige Aspekte außer Acht gelassen werden müssen. Dennoch kann eine derartige Zusammenführung einen positiven Effekt auf die Übersichtlichkeit haben. Es werden die Tabelle 2 und Abbildung 1 verwendet, um die Konzepte miteinander zu vereinbaren.

Die Merkmale der Kategorie des *adapting citizenship education beliefs* und das Konzept des persönlich-verantwortlichen Bürgers mit seinen Unterkategorien des zivil-republikanischen und des kommunitaristisch-nationalen Bürger lassen zahlreiche Übereinstimmungen erkennen. Stichpunkte wie Gehorsamkeit, Patriotismus, Tradition und Werte, sowie das Wissen über Fakten und Informationen des Landes passen zum *citizenship education belief* als adaptive Variante, ebenso wie zum *good citizen*, der verantwortlich ist und sich mit seinem Land verbunden fühlt. Die kritische Perspektive steht im Einklang mit dem justiz-orientierten Bürger, der kritisch auf die Gesellschaft schaut und Sachverhalte nicht ohne Nachfragen akzeptiert.

Wird *citizenship education* so verstanden, dass die kulturell-pluralistische Perspektive wichtig ist, so passt dazu das Bild des interkulturellen Bürgers: Dieser ist stolz auf die Diversität, die er in seiner Gesellschaft anerkennt und respektiert das Andere, ebenso wie es der *cultural pluralist citizenship education belief* aussagt. Zuletzt kann der *democratic citizenship education belief* dem klassisch-liberalen Bürgermodell zugeordnet werden, da Demokratie und demokratische Handlungen in beiden Konzepten als wichtig erachtet werden. Gleichwohl die Ausprägung der Partizipation im beschriebenen Bürgermodell von größerer Bedeutung ist als beim *belief*, können auch in dieser Kombination Überschneidungen genannt werden. Der partizipative Bürger nimmt aktiv teil und versucht mit Aktionen, die Gesellschaft zu verbessern. Der *democratic citizenship education belief* thematisiert auch die politische Partizipationsmöglichkeit, stellt diese aber nicht im gleichen Maße in den Vordergrund. Abbildung 2 stellt die Ausführungen schematisch dar.

Abbildung 2: Zusammenführung der Konzepte von *citizenship education belief* und *good citizens* (eigene Darstellung)



Diese *beliefs* sind Teil eines großen *belief systems*, welches um den Bereich von *citizenship*, *citizenship education* und *good citizens* kreist. Sie basieren auf persönlichen Komponenten, wie Erfahrung und Wissen. Zu diesen persönlichen Komponenten kommen die *policy*-Dokumente der Curricula hinzu, die die *beliefs* beeinflussen. Da *beliefs* relativ resistent und stabil sind, stellt sich die Frage, ob und wie eine Reform im Curriculums auf die *beliefs*, die bei praktizierenden

Lehrern bereits etabliert sind, wirkt. Denn gibt Banks (2017) der Schule die Aufgabe, an *failed citizenship* zu arbeiten und diesem entgegenzuwirken, rücken an dieser Stelle die Lehrer in ihrer Hauptrolle in dem Prozess von *citizenship education* in den Mittelpunkt.

3. Die Studie

Nach kurzer Skizzierung des kontextuellen Rahmens der Studie, werden folgend die Fragestellungen, Arbeitshypothesen und das methodische Vorgehen, sowie die Operationalisierung der durchgeführten Studie vor dem Hintergrund der vorgestellten Theorie erläutert.

Kontextueller Rahmen der Studie

Die Studie behandelt das Fallbeispiel Frankreich. Im Jahr 2015 wurde in Frankreich, nur 15 Tage nach dem islamistisch motivierten Anschlag auf die Redaktion des Satiremagazins, *Charlie Hebdo*, von der damaligen französischen Bildungsministerin Najat Vallaud-Belkacem eine Bildungsreform verkündet, die in den Bereich von *citizenship education* zu verorten ist. Im Rahmen der *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, der großen Mobilisierung der Schule für die Werte der Republik, wurden elf Punkte als bildungspolitische Maßnahmen vorgestellt. Diese Maßnahmen verfolgen gemeinsam das Ziel, soziale Ungleichheit zu bekämpfen und die Werte der Republik in der Schule derart zu stärken, dass ein Zugehörigkeitsgefühl zur Republik entsteht und der nationale Charakter wiederhergestellt werden kann. Zu den Maßnahmen gehört auch die Einführung des neuen Unterrichtsfachs *Enseignement moral et civique (EMC)*, das allerdings bereits seit 2013 geplant und vorbereitet wurde und ohnehin zum Schulanfang 2015 eingeführt werden sollte. Es ersetzt das zuvor bestehende Fach *Instruction civique* in der Grundschule, *Éducation civique* im *Collège* und *Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)* im Gymnasium (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015).⁹

Diese Reform stellt den kontextuellen Rahmen der Studie, die im Januar und Februar 2018 in zwei französischen Gymnasien mittels leitfadengestützter Interviews mit Lehrern im Bereich politischer Bildung durchgeführt wurde.

⁹ Für weitere Ausführungen, s. Kapitel „Die Studie“.

Fragestellungen

Aus dem vorgestellten Theoried Hintergrund und dem kontextuellen Rahmen Frankreichs, in dem die Studie stattgefunden hat, werden folgende Forschungsfragen aufgeworfen:

1. Welche Sicht haben die befragten Lehrer zweieinhalb Jahre nach Implementation der Bildungsreform auf *citizenship education* in Frankreich?
2. Was ist für die Lehrer zum Zeitpunkt der Befragung ein *bon citoyen*?
3. Finden die antizipierten Ergebnisse aus den vorgestellten Studien bei den befragten Lehrern Anwendung
 - 3.1. im *Citizenship education belief* und
 - 3.2. im *Good citizen*?
 - 3.3. Ist die in Abbildung 2 vermutete Kombination von *citizenship education belief* und *belief* zum *good citizen* auf die Studienergebnisse anwendbar?
4. Sind bei den Lehrern aus der Bildungsreform resultierende Auswirkungen auf die *beliefs* und die *belief systems* zu beachten?
 - 4.1. Hat die Bildungsreform also Konsequenzen für das Unterrichten und wenn ja, welche?
 - 4.2. Sprechen die Lehrer von einem Wandel?
5. Was für eine Position nehmen die Lehrer zu dem durch die Reform neu eingeführten Fach ein?

Als explorative Fragestellung – ohne Arbeitshypothese – wird folgende Frage gestellt:

6. Besteht zwischen den jeweiligen *beliefs* und der Position zu *EMC* ein Zusammenhang?

Arbeitshypothesen

Basierend auf den theoretischen Überlegungen werden folgende Arbeitshypothesen zu den aufgeworfenen Fragen aufgestellt:

1. Die Sicht der Lehrer zweieinhalb Jahre nach Implementation der Bildungsreform auf *citizenship education* in Frankreich entspricht bei dem Großteil der Befragten der Vorstellung eines *adapting citizenship education*.

2. Ein *bon citoyen* ist zum Zeitpunkt der Befragung für die Lehrer ein persönlich verantwortlicher Bürger mit einer starken Ausprägung der zivil-republikanischen Komponente.
3. Die antizipierten Ergebnisse aus den vorgestellten Studien finden bei den befragten Lehrern Anwendung für die *citizenship education beliefs* und den *beliefs* zum *good citizen*, die Kombination beider tritt aber nicht in Regelmäßigkeit auf.
4. Bei den Lehrern sind wenig bis keine Auswirkungen auf die *beliefs* und die *belief systems* zu erkennen. Damit hat die Bildungsreform wenig bis keine Konsequenzen gehabt und es wird von keinem Wandel gesprochen.
5. Die Lehrer stehen dem durch die Reform neu eingeführten Fach kritisch gegenüber.

Methodisches Vorgehen und Operationalisierung

Zur Beantwortung der obig entwickelten Fragestellungen folgt zunächst im Kapitel „Die Studie“ eine theoriebasierte bildungssoziologische Analyse des republikanischen Erziehungsmodell Frankreichs mit Fokus auf dem im Jahr 2015 neu eingeführten Fach *EMC*. Diese verfolgt das Ziel, die Intentionen der curricularen Änderung auf *policy*-Ebene darzulegen, um anschließend diese Ergebnisse mit den Resultaten der Studie in Relation setzen zu können.

Für die Studie wurde ein qualitatives Forschungsdesign ausgewählt. In diesem Rahmen haben leitfadengestützte Interviews mit zwölf Lehrern zwei verschiedener Gymnasien in Frankreich stattgefunden. Die befragten Lehrer sind im Fachbereich der politischen Bildung zu verorten. Zeitlich variierten die Interviews von einer Dauer von ca. 30 Minuten bis zu 1h15 und wurden mit einem Aufnahmegerät dokumentiert. Operationalisiert wurden die theoretischen Konstrukte anhand des Leitfadens bestehend aus zwölf Fragen und Anregungen, die rund um das Thema von *citizenship education* in Frankreich und der Reform aus dem Jahr 2015 kreisen.¹⁰ Die Fragen basieren auf dem Theoriedesign und zielen darauf ab, die *beliefs* der Lehrer in ihrem Fachbereich, besonders aber auf das Fach *EMC*, zu analysieren.¹¹

¹⁰ Siehe anliegender Leitfaden.

¹¹ Für die genaue Studienbeschreibung, s. Kapitel „Qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften in Frankreich“.

4. Das republikanische Erziehungsmodell Frankreichs

Das französische Schulsystem ist gekennzeichnet von der Vorstellung einer einheitlichen republikanischen Schule. Somit kommt der Grundidee der Republik mit ihren dazugehörigen Grundprinzipien im Schulsystem Frankreichs eine maßgebliche Rolle zu. Im Folgenden werden diese Grundprinzipien unter dem Fokus der republikanischen Schule erläutert. Aus dieser Perspektive wird anschließend *éducation civique* im politischen und im schulischen System Frankreichs beleuchtet, um abschließend die Reform, die dem Bereich *éducation civique* zuzuordnen ist, aus dem Jahr 2015 mit der Neueinführung des Fachs *EMC* zu betrachten.

L'École républicaine – die Grundprinzipien der republikanischen Schule

L'éducation est la première priorité nationale. [...] Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité (MEN 2013).

Bildung ist die erste nationale Priorität. Neben der Vermittlung von Wissen, fixiert die Nation als erste Mission für die Schule, die Werte der Republik an die Schüler zu vermitteln. Der öffentliche Dienst der Schule bringt allen Schülern den Respekt gegenüber der gleichen Würde der Menschheit, der Gewissensfreiheit und der Laizität bei.

Die zitierte Passage aus dem *Code de l'éducation* des französischen Bildungsministeriums, einer Sammlung der französischen Schulgesetze, verdeutlicht die Position von Bildung in Frankreich: Bildung steht allein in der Verantwortlichkeit des Staates (vgl. Bell 2002, S. 157) und ist eine nationale Angelegenheit. Dabei gilt das französische Bildungsministerium als zentrales Steuerungsorgan des französischen Bildungssystems (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007, S. 120). Neben der Vermittlung von Wissen macht sich die Nation zur obersten Priorität, den Schülern die Werte der Republik zu vermitteln, ebenso wie Respekt gegenüber der Würde aller Menschen, der Gewissensfreiheit und

Laizität.¹² Dazu gehören die Hauptprinzipien von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit ebenso wie Sicherheit (vgl. Haut Conseil à l'intégration 2011, S. 2). Steht also jede Gesellschaft vor der Aufgabe, ihre Mitglieder zum Zusammenleben in der Gesellschaft zu befähigen, so sind es in Frankreich traditionell die Schulen im Auftrag des Staates, die sich dieser Aufgabe annehmen (vgl. Bömers 1989, S. 1f.). Traditionell bedeutet für das französische Fallbeispiel eine Tradition seit Ende des 19. Jahrhunderts, als die republikanische Schule unter dem Bildungsminister Jules Ferry eingeführt wurde. 1882 veranlasste er ein Gesetz für die Schulpflicht aller Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren, nachdem er 1881 die Unentgeltlichkeit des öffentlichen Grundschulwesens eingeführt hatte. Diese Gesetze gelten als Meilenstein für einen breiteren Bildungszugang aller Bevölkerungsschichten und werden „als wichtiger Schritt im Aufbau eines republikanischen Schulwesens“ (Almeida 2017, S. 17) bezeichnet. Ferner nahm Ferry religiösen Amtsträgern ihre bisherigen Mitwirkungsmöglichkeiten im öffentlichen Schulwesen, säkularisierte in Teilen die Lehrpläne, indem er den bis zu diesem Zeitpunkt unterrichteten Religionsunterricht abschaffte und ihn durch *Instruction morale et civique* ersetzte. In diesem Fach sollte eine säkulare Moral gleichwertig neben einer staatsbürgerlichen Erziehung unterrichtet werden (vgl. ebd.). Ferry konstruierte damit das republikanische Bildungsideal, das bis heute Anwendung findet, wie der damalige französische Staatspräsident Hollande im Januar 2015, nach den Anschlägen auf das Satiremagazin *Charlie Hebdo*, verdeutlicht: „La mission de l'école est de transmettre la force de nos valeurs, les valeurs de discussion, de compréhension, d'argumentation, de libre arbitre, de raison. Les valeurs d'égalité, de laïcité, de liberté“ (Hollande 2015) (*Die Mission der Schule ist es, die Stärke unserer Werte zu vermitteln, die Werte der Diskussion, des Verständnisses, der Argumentation, des freien Willens, der Vernunft. Die Werte von Gleichheit, der Laizität und Freiheit*). Die staatliche Schule in Frankreich gilt weiterhin „als das zivile Instrument, mit dem die nationale Einheit verwirklicht werden“ (Dleory-Momberger 2012, S. 19) soll und den Schülern hilft, „good republicans“ (Osler und Starkey 2001, S. 287) zu werden. Sie hat somit eine politische Geschichte, die unlösbar vom republikanischen Regime ist (vgl. Gaudin 2017, S. 95). Immer wieder bestätigt sie die nationale Einheit

¹² Eine kollektiv anerkannte Definition der französischen Laizität existiert nicht. Sie ermöglicht unterschiedliche Lesarten. Im Rahmen der Arbeit wird Laizität als Entkonnfessionalisierung staatlicher Institutionen verstanden. Dies gilt als Minimaldefinition und lässt unterschiedliche Deutungen des Konzepts zu (vgl. Almeida 2017).

Frankreichs durch ihr republikanisches System (vgl. Steinberg 2015, S. 54), denn „L'école de Jules Ferry a été un instrument politique au service de la construction de la République“ (Schnapper und Bachelier 2001, S. 154) (*Die Schule Jules Ferrys war ein politisches Instrument im Dienste des Aufbaus der Republik*). Damit ist die Schule viel mehr als eine einfache Institution (vgl. Obin 2000, S. 3).

Indem die Schüler durch die Schullaufbahn lernen, die Grundprinzipien zu akzeptieren und anzuwenden, wird die französische Nation gesichert (vgl. Roebroeck und Guimond 2015, S. 23). Idealtypisch werden alle Schüler in gleichem Maße ausgebildet, haben die gleichen Voraussetzungen im späteren Leben; Unterschiede sozialer oder kultureller Herkunft werden nicht beachtet, um keine Ungleichheiten zustande kommen zu lassen. Dies fördert den Gemeinschaftssinn, der über die soziale Diversität hinausgeht (vgl. Laborde 2001, S. 719). Aufgabe der Schule ist es also, eine politische und kulturelle Einheit herzustellen, die „von gemeinsamen Werten, einer gemeinsamen Sprache, Geschichte und eines gemeinsamen Wissens getragen wird“ (Dleory-Momberger 2012, S. 23).

Dieser Idee folgend baut die republikanische Schule Frankreichs auf den Grundpfeilern eines universalistischen und rationalen Modells auf, welches wiederum auf einem Homogenitäts- und Einheitsprinzip fußt. Somit ist nationale Identität aus französischer Sicht kein biologisches, sondern ein politisches Konstrukt. Französisch ist man durch das Beherrschen der französischen Sprache, durch das Kultur- und Wertelernen, sowie durch den Wunsch, am politischen und ökonomischen Leben teilzunehmen (vgl. Schnapper 1991, S. 63). „A une communauté une - il n'y a en France, constitutionnellement ni peuple corse ou breton, ni communauté musulmane, juive ou catholique – répond une école une“ (Frelat-Kahn 2010, S. 49) (*Auf eine Gemeinschaft - in Frankreich gibt es verfassungsrechtlich weder ein korsisches oder bretonisches Volk, noch eine muslimische, jüdische oder katholische Gemeinschaft – antwortet eine Schule*). Die republikanische Schule dient als demokratischer Raum, in dem die Schüler lernen, im Kollektiv zu leben, gemeinsame Werte zu teilen, um sich anschließend zu einem politischen Individuum in der Nation zu entwickeln; also zu einer Einheit werden. Dieser Raum, in welchem die Schüler ihre ersten Erfahrungen im kollektiven Zusammensein machen müssen, mit den dazugehörigen Regeln, Rechten und Pflichten, wird als geschützt betrachtet (vgl. Bergounioux, Loeffel und Schwartz 2013, S. 25; vgl. Bozec und Duchesne 2007, S. 99). Die Schule hat also die Funktion einer „Lehrerin der Nation“ (vgl. Dleory-Momberger 2012, S. 19) und

muss als Leitinstanz zur Ausbildung einer homogenen Schülerschaft die fundamentalen Werte der Republik an die Schüler beitragen.

Erklärtes Ziel der republikanischen Schule ist somit die Integration der zukünftigen Bürger in die Nation (vgl. ebd., S. 23). Mit diesem Ziel versteht sich die französische Bildungspolitik viel mehr als Gesellschaftspolitik, indem durch verbindliche, curriculare Vorgaben Identität gestiftet wird (vgl. Zettelmeier 1999, S. 141). Dass diese Aufgabe der Integration und der Formung französischer Bürger keine einfache ist, gilt als unumstritten (vgl. Bozec und Duchesne 2007, S. 95). Unumstritten ist ebenfalls, dass die Welt von 1883 nicht mehr der heutigen Welt entspricht. Gleichwohl Frankreich ein altes Einwanderungsland ist, stößt das Land mit seinem republikanischen Integrationskonzept an seine Grenzen.

Die Vorstädte (*banlieues*) sind soziale Brennpunkte, in denen soziale Ausgrenzung herrscht. Die Migranten, die aus Schwarzafrika, dem Maghreb und der Türkei stammen, haben einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Arbeitslosen, ungelerten Arbeitern und einfachen Angestellten. Das ist nicht nur auf Diskriminierungen zurückzuführen, sondern auch auf den sozialen Ursprung vieler Einwanderer und auf eine mangelnde nationale sowie internationale Vernetzung der Einzelnen (Bizeul 2012, S. 249).

Ebenso die Tatsache, dass im Rahmen der Schweigeminute für die Opfer des Anschlags auf *Charlie Hebdo* mehr als 200 Vorfälle von aktiven und provozierenden Störungen seitens der Schüler gemeldet wurden (vgl. SPIEGEL Online 2015; Graveleau und Battaglia 2015), spricht gegen das vollständige Gelingen des republikanischen Erziehungsmodells. Denn die Prinzipien, denen die republikanische Schule seit Ende des 19. Jahrhunderts folgt, sind heutzutage durch die stetigen Veränderungen in der Welt und besonders in Frankreich bedroht (vgl. Banks 2017). Es stellt sich die Frage, ob dieses Modell mit dem Multikulturalismus kompatibel ist, ob man es als Modell der Homogenisierung versteht, welches der vorherrschenden Vielfalt entgegensteht (vgl. Guimond 2011). Weiterhin ist fraglich, ob die Schule überhaupt noch die Schule der Nation sein kann, wobei die Nation in dem damals verstandenen Sinne nicht mehr existiert (vgl. Schnapper 2000, S. 198). Das Modell des modernen französischen Bürgers muss demnach überdacht werden (vgl. ebd.; vgl. Le Monde 2016), da die Schule sich aufgrund stetiger Veränderungen und Herausforderungen in einer Identitätskrise befindet, die mit dem nationalen Charakter zusammenhängt (vgl. Gaudin 2017, S. 99; vgl. Banks 2017).

Éducation civique im französischen System

Éducation civique ist ein Begriff von vielen, der für den Themenbereich *citizenship education* in Frankreich verwendet wird. In der französischsprachigen Literatur werden für das Konzept unterschiedlichste Begrifflichkeiten genutzt: Von *éducation civique* (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder auch staatsbürgerliche Erziehung) (Bergounioux 2000; Lheureux 2013), *éducation à la citoyenneté* (Erziehung zur Staatsbürgerschaft) (Proeschel und Toscer-Angot impr. 2009) und *éducation du citoyen* (Bürgererziehung) (Bergounioux, Loeffel und Schwartz 2013) über die *formation du futur citoyen* (Ausbildung des zukünftigen Bürgers) (Costa-Lascourx 2000) bzw. *de l'identité civique et nationale* (Ausbildung der staatsbürgerlichen und nationalen Identität) (Déloye 1994) bis zu der *instruction civique* (Staatsbürgerkunde) (Denis und Kahn 2003) und *parcours citoyen* (Bürgerparcours) (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015) wird das Thema rund um *citizenship education* definiert. Gleichwohl die Varianz der Begriffsbeschreibung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen – zwischen dem Fokus des werdenden Bürgers und einer staatsbürgerlichen und nationalen Identität – und verschiedene didaktische Perspektiven – zwischen Erziehung und Ausbildung – auf *citizenship education* verdeutlicht, ist allen gemeinsam, dass sie das Ziel verfolgen, französische Staatsbürger auszubilden. Denn die „école en France est, depuis l'entrée dans la modernité politique, conçue comme un pivot de l'éducation à la citoyenneté“ (Proeschel und Toscer-Angot impr. 2009, S. 63) (*die Schule in Frankreich ist seit Beginn in die moderne Politik der Dreh- und Angelpunkt der Bürgererziehung*). Im Folgenden wird der Begriff *éducation civique* als Sammelbegriff für *citizenship education* in Frankreich verwendet. Die vorgestellte Vielfalt bereits verdeutlicht, den Wirkungsraum von *éducation civique*:

On demande à l'éducation civique d'assurer l'apprentissage des règles de vie en société, de comprendre les valeurs de la République et de connaître les institutions, d'aider à la défense des Droits de l'Homme, d'éduquer au développement durable, à la santé, à la sécurité routière, de favoriser l'engagement des élèves dans de multiples projets et activités (Bergounioux 2008, S. 6).

Man verlangt von éducation civique, das Erlernen der Regeln des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu sichern, die Werte der Republik zu verstehen und die Institutionen zu kennen, dazu zu verhelfen, die Droits de l'Homme zu verteidigen, nachhaltige Entwicklung zu erziehen, Gesundheit, Verkehrssicherheit, das Engagement der Schüler in vielen Projekten und Aktivitäten zu fördern.

Mit diesen Aufgaben kommt *éducation civique* in dem politischen System Frankreichs eine tragende und geschichtlich aufgeladene Rolle zu, die insbesondere in Zeiten der Veränderung bedeutsam ist. Die zuvor beschriebene Identitätskrise der Schule lenkt den Blick unverzüglich auf *éducation civique* mit der Hauptaufgabe der Ausbildung französischer Persönlichkeiten und Staatsbürger.

Éducation civique im politischen System

Mit den Gesetzen Jules Ferrys 1881/82 wurde in der Grundschule der konfessionelle Moralunterricht im Rahmen der Laizisierung der Schule durch die *instruction morale et civique* ersetzt (vgl. Almeida 2017, S. 17). Denis und Kahn bezeichnen dies als eine republikanische Innovation (vgl. 2003). Die *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789* mit ihren Menschen- und Bürgerrechten wird dabei als Gründungstext bezeichnet (vgl. Bergounioux 2000, S. 85; vgl. Costa-Lascourx 2000, S. 117; vgl. Estivalèzes 2009, S. 47). Ihr folgend wird dem Bürger eine enorme Wichtigkeit zugeschrieben, da er in der Gemeinschaft mit anderen Bürgern an die Stelle des Königs tritt, wie Artikel 3 zu entnehmen ist: „Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément“ (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*) (*Der Grundsatz der gesamten Souveränität liegt im Wesentlichen bei der Nation. Keine Körperschaft, kein Individuum kann Autorität ausüben, die nicht ausschließlich von ihr ausgeht*). Um zu garantieren, dass die Bürger der Nation dies leisten, müssen die zentralen republikanischen Werte Frankreichs der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit anerkannt werden, wozu pädagogische Maßnahmen nötig sind (vgl. Doria 2013, S. 1), die auch als „levier pédagogique“ (Pithon 2017, S. 1), als pädagogischer Hebel, verstanden werden können. Diese Maßnahmen wurden auf einem gemeinsamen Verständnis von den Rechten und Pflichten der Bürger bestehend entworfen, denen sich der Bürger bewusst werden soll (vgl. Osler und Starkey 2001, S. 290; vgl. Claes 2008, S. 12; vgl. Lheureux 2013, S. 106f.) und die das Zusammenleben in der Gesellschaft verbessern sollen (vgl. Pithon 2017, S. 1). Denn „l'école ne peut pas et n'a pas le droit d'enseigner autre chose que ce sur quoi il existe un consensus de la société“ (Rémond 2000, S. 37) (*Die Schule kann und hat auch nicht das Recht dazu, etwas anderes zu unterrichten als das, worüber ein Konsens der Gesellschaft besteht*). Diesen Gedanken fol-

gend fußt das Programm von *instruction morale et civique* auf den republikanischen Werten. Rassismus und Diskriminierung werden nicht akzeptiert (vgl. Osler und Starkey 2001, S. 287), wie auch Artikel 1 der *Déclaration* besagt: „Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune“ (*Die Menschen werden frei und im Gesetz gleich geboren und bleiben es auch. Soziale Unterschiede können nur auf dem gemeinsamen Nutzen beruhen*). Alle Menschen sind demnach gleich und bleiben auch durch die gemeinsame Erziehung zum *citoyen* gleich. Man wird nicht als Bürger geboren, sondern wird durch Erziehung dazu ausgebildet (vgl. Coy 2000, S. 50). So ermöglicht *éducation civique* die Einfügung in das „*destin commun*“ (Bergounioux 2008, S. 10) (*gemeinsames Schicksal*). Damit war und ist der gute Bürger auch heute noch das zentrale Leitbild von *éducation civique*, ebenso wie er eine Staatsidee ist (vgl. Weißeno 2012, S. 183; vgl. Osler und Starkey 2001, S. 289f.). Die zentralen Gedanken der Anfänge einer Bürgerbildung „*de former des citoyens égaux*“ (Bozec und Duchesne 2007, S. 104) (*gleiche Bürger zu formen*) bestehen auch heute noch. Der Schüler wird in diesem Bereich nicht als Schüler gesehen, dem es ausreicht, Wissen zu erlernen, sondern als aktive Person der Gesellschaft (vgl. Crémieux 2001, S. 15). Insbesondere in Zeiten der Veränderung, wie Banks (vgl. 2017) sie beschreibt, ist die Nachfrage für *éducation civique* zur Förderung des Zusammenlebens enorm (vgl. Crémieux 2001, S. 9; vgl. Pithon 2017, S. 1; vgl. Slama 2009, S. 5).

Die Grundschule verfolgt seit den Gesetzen Ferrys die Tradition, *éducation civique* zu betreiben. Erst 1945 wird es im *Collège* eingeführt, Ende der 1990er Jahre im Gymnasium. (vgl. Bozec 2017b, S. 9ff.). Gleichwohl es den Status eines „stand-alone-subject“ (Willemse et al. 2015, S. 120) inne hat, wird eine Transversalität und Interdisziplinarität verlangt, die das Fach im gesamten schulischen Fächerkanon und Leben zum Einsatz bringen soll (vgl. Bergounioux 2008). Eine spezifische Ausbildung der Lehrkräfte existiert nicht (vgl. Bozec 2017b, S. 36; vgl. Crémieux 2001, S. 101). *Éducation civique* „est conçue à la fois comme un domaine d'apprentissage spécifique et un objectif auquel participent les enseignants de différentes matières“ (Bozec 2017b, S. 29f.) (*wird einmal als eine Domäne spezifischen Lernens und als Ziel, an dem Lehrer verschiedener Fächer teilnehmen, wahrgenommen*). Damit ist Frankreich das einzige Land, in dem *citizenship education* die gesamte Schullaufbahn in Form des „*parcours citoyen*“ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015) unterrichtet wird und auf diese Art und Weise

éducation civique offiziell einen besonderen Platz zuschreibt (vgl. Bozec 2017b, S. 30ff.).

Éducation civique im Schulsystem

In der Grundschule wird *EMC*, welches zurzeit das Unterrichtsfach für *éducation civique* darstellt, eine Stunde pro Woche unterrichtet. Ab dem *Collège* wird eine halbe Stunde pro Woche eingerichtet, was häufig derart ausgelegt wird, dass im Rhythmus von zwei Wochen eine Stunde *EMC* unterrichtet wird (vgl. MEN 2015a). Im Bereich von *éducation civique* gab es immer wieder Ausdehnungen, aber auch Reduktionen in allen Schulformen – in Abhängigkeit von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ereignissen seit Jules Ferry (vgl. Pithon 2017, S. 1).¹³

Die konkrete Umsetzung der beschriebenen Rolle im politischen System von *éducation civique* wirft kritische Meinungen auf: „Il y a un paradoxe de la situation de l'éducation civique dans le débat éducatif. L'opinion est plus ou moins persuadée que peu de choses se font, dans l'Éducation nationale, pour l'éducation à la citoyenneté“ (Bergounioux 2008, S. 6) (*Es gibt ein Paradox in der schulischen Debatte der Situation von éducation civique. Die Meinung ist mehr oder weniger verbreitet, dass im Bildungsministerium für die Erziehung zur Bürgerlichkeit wenig gemacht wird*). *Éducation civique* als Unterrichtsfach wird kaum als eigenständiges Fach beschrieben (vgl. Michel 2000, S. 172). Der Status scheint in der praktischen Umsetzung fragil (vgl. Bozec 2017b, S. 5; vgl. Crémieux 2001, S. 101). Obgleich von einer Interdisziplinarität von *éducation civique* gesprochen wird, die aussagt, dass sich der Gedanke in der gesamten Schule und interdisziplinär in allen Fächern vermittelt, funktioniert diese Idee nicht (vgl. Bergounioux 2008, S. 8). Hinzu kommt, dass das französische Schulsystem ein System ist, welches von der Leistungsbewertung der Schüler und der didaktischen Unterrichtsführung des Frontalunterrichts geprägt ist (vgl. Crémieux 2001, S. 101). Die Tatsache, dass *éducation civique* nicht evaluiert werden muss und eine Note keinen Einfluss auf das Zeugnis hätte, gibt dem Fach bereits einen anderen Stellenwert als den übrigen. Zudem sieht das Fach Debatten vor, die sowohl den Lehrer als auch den Schüler in ihrer Gewohnheit des Frontalunterrichts auf für sie neuartige Methoden stoßen lassen und zuletzt ein zeitliches

¹³ Für die historische Entwicklung der Fächer um *éducation civique*, vgl. Bergounioux 2008, 2006; Pithon 2017; Almeida 2017; Bozec 2017b.

Problem darstellen (vgl. Bergounioux 2008, S. 8). So nutzen beispielsweise einige Lehrer die für *éducation civique* vorgesehenen Stunden für ihr anderes Unterrichtsfach, welches sie als wichtiger erachten (vgl. Bozec 2017a, S. 193). Damit ist die zeitliche Beschäftigung, die *éducation civique* gewidmet wird, relativ gering: „il occupe souvent seulement 10% ou 20% du temps total [...] et il n'est pas rare que les enseignants ne lui accordent que 10% du temps ou moins“ (Bozec 2017b, S. 21) (*es nimmt oft nur 10 oder 20% der gesamten Zeit in Anspruch und es ist nicht selten, dass Lehrer éducation civique nur 10% oder weniger zugestehen*). Aufgrund dieser Komplikationen, die sich bei der Umsetzung des Fachs im Schulsystem zeigen, bleibt *éducation civique* „une discipline très secondaire par rapport au français, aux mathématiques, aux langues, à l'histoire/géographie ou à l'éducation physique, malgré l'affirmation de la primauté de la formation du citoyen“ (Crémieux 2001, S. 96) (*Eine zweitrangige Disziplin im Vergleich zu Französisch, Mathematik, zu den Sprachen, zu Geschichte/Geographie oder zu Physik, trotz der Behauptung des Vorrangs der Bürgerausbildung*).

Bildungsreform 2015: Die Einführung des Fachs Enseignement moral et civique (EMC)

Nachdem die Rolle von *éducation civique* in Frankreich analysiert wurde, soll nun das dem Bereich zugeteilte neu eingeführte Fach *EMC* in den Blick genommen werden.

Das Gesetz *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* legt fest, dass ab Schulbeginn 2015 ein neues Unterrichtsfach, das Fach *Enseignement moral et civique (EMC)* eingeführt wird. Zusätzlich wurde die Neueinführung in den 2015 verkündeten Aktionsplan des Bildungsministeriums, nach den Anschlägen auf *Charlie Hebdo*, aufgenommen (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015). Die sich anschließenden Ausführungen legen die Reformumsetzung im Jahr 2015, sowie deren Intentionen und Neuerungen und die Operationalisierung des Fachs dar.

Reformumsetzung und deren Implementation im Jahr 2015

Am 05.07.2012 wurde eine *concertation* zum Thema „refondons l'École“ (*Neugründung der Schule*) unter Leitung des damaligen Premierministers Jean-Marc

Ayrault und Bildungsministers Vincent Peillon in der Pariser Sorbonne einberufen. Sie gilt als „la première étape de la fabrique de la loi que nous déposerons en octobre ou en novembre“ (Peillon 2012) (*die erste Etappe für das Gesetz, das wir im Oktober oder November einbringen*) und verfolgt das Ziel, Maßnahmen für die Neubegründung der Schule durch die Republik aufzustellen. Gleichzeitig ist diese Mission aber viel weitreichender: Nicht nur wird die Schule durch die Republik neu aufgestellt, sondern auch die Republik durch die Schule: „Refonder l'École de la République et refonder la République par l'École, c'est un seul et même mouvement. C'est une seule et même exigence“ (ebd.) (*Die Schule der Republik neugründen und die Republik durch die Schule neuzugründen, das ist ein und dieselbe Bewegung. Es ist ein und dieselbe Anforderung*). Denn um die Republik weiterhin zu garantieren, werden Republikaner benötigt. „La République doit se forger par l'individu, par l'esprit, par la conscience, par l'instruction, par le libre jugement. C'est donc, dans notre histoire, à l'École qu'il est revenu d'établir la République dans la durée par l'instruction, par l'éducation“ (ebd.) (*Die Republik muss sich durch das Individuum, durch den Sinn, durch das Gewissen, durch die Instruktion und das freie Urteilen schmieden. Es ist also im Sinne unserer Geschichte, dass der Schule die Aufgabe zukommt, die Republik zu etablieren durch die Dauer der Instruktion, durch die Erziehung*). Anfang Oktober des Jahres 2012 wurde der Abschlussbericht zur *concertation* veröffentlicht, der unter anderem den Diskurs über eine *morale laïque* in der Schule, eine laizistische Moral, aufnimmt und die Leitlinien für die angekündigte Reform liefert (vgl. Dulot et al. 2012). Peillon wiederholt sein Vorhaben am 11.07.2012 vor der *Commission des affaires culturelles de l'assemblée nationale* (vgl. Assemblée nationale 2012), sowie am 29.08.2012 in seiner *Conférence de rentrée* (vgl. MEN 2012). In einem Interview mit der Zeitung *Le journal du dimanche* am 01.09.2012 sagt er, eine laizistische Moral sei eine universelle Moral, die für alle unterrichtet werden solle (vgl. Fleury 2012). Am 12.10.2012 beauftragt Peillon bei Bergounioux, Loeffel und Schwartz einen Bericht zum Gesetzesprojekt: „C'est dans ce cadre que je vous demande de bien vouloir réfléchir aux contours d'un enseignement de la morale laïque, de l'école primaire au lycée“ (Peillon an Loeffel in: Bergounioux, Loeffel und Schwartz 2013, S. 3) (*In diesem Rahmen bitte ich Sie, gut über die Umrisse des Unterrichtens einer laizistischen Moral von der Grundschule bis zum Gymnasium nachzudenken*), der am 22.04.2013 veröffentlicht wird (vgl. ebd.). Im Januar 2013 reicht er der *Assemblée nationale* sein *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de*

l'école de la République ein, welches ab dem 11.03. im Parlament als Gesetzesentwurf debattiert wird (vgl. Peillon 2013). Nach der zweiten Lesung wird am 05.06.2013 mit 304 Stimmen das Gesetz im Parlament angenommen (vgl. Assemblée nationale), worauf es am 25.06.2013 vom Senat akzeptiert wird. Am 09.07.2013 wird das *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* schließlich verkündet, nachdem es am 08.07. in Kraft trat. Im Anhag des Gesetztes heißt es:

Enseigner et faire partager les valeurs de la République est une des missions qui incombent à l'école. L'ensemble des disciplines d'enseignement et des actions éducatives participe à l'accomplissement de cette mission. Aujourd'hui, l'instruction civique à l'école primaire, l'éducation civique au collège et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée, notamment, y concourent. Pour donner davantage de continuité et de lisibilité à cet ensemble, les principes, les modalités d'évaluation de ces enseignements ainsi que les modalités de formation des enseignants et des autres personnels seront précisés pour une mise en œuvre à la rentrée 2015.

L'enseignement de la morale laïque, tout comme l'instruction et l'éducation civiques, participe de la construction d'un mieux-vivre ensemble au sein de notre société. Ces enseignements visent notamment à permettre aux élèves d'acquérir et de comprendre l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences, mais aussi l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que les fondements et le sens de la laïcité, qui est l'une des valeurs républicaines fondamentales. Ils contribuent à former des esprits libres et responsables, aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance. [...] L'école doit assurer, conjointement avec la famille, l'enseignement moral et civique, qui comprend l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, des institutions, de l'hymne national et de son histoire, et prépare à l'exercice de la citoyenneté (République française).

Die Werte der Republik zu unterrichten und zu teilen ist eine der Missionen, die der Schule zufällt. Die Gesamtheit der schulfachlichen Disziplinen und die schulischen Aktionen tragen zur Erfüllung dieser Mission bei. Heute tragen instruction civique an der Grundschule, éducation civique am collège und éducation civique, juridique et sociale auf dem Gymnasium erheblich dazu bei. Um der Kontinuität und Nachvollziehbarkeit des Ganzen einen Vorteil zu verschaffen, werden die Prinzipien, die Modalitäten der Evaluation dieser Fächer, ebenso wie die Modalitäten der Ausbildung der Lehrer und des anderen Personals für eine Umsetzung zum Schulanfang 2015 präzisiert.

Das Unterrichten einer laizistischen Moral, gleichsam wie die instruction civique und éducation civique, tragen zur Konstruktion eines besseren Zusammenlebens im Herzen unserer Gesellschaft bei. Dieser Unterricht zielt darauf ab, den Schülern zu versprechen, die Anforderungen des Respekts der Menschheit, seiner Wurzeln und Unterschiede, aber ebenso die Gleichheit zwischen Mann und Frau ebenso wie die Grundlagen und den Sinn von Laizität, die einer der fundamentalen republikanischen Werte ist, zu erwerben und zu verstehen. Sie tragen dazu bei, einen freien und verantwortungsvollen Sinn zu formen, fähig einen kritischen Sinn auszubilden und ein reflexives Verhalten anzunehmen, geprägt von Toleranz. [...] Die Schule muss, in Kooperation

mit der Familie, EMC sichern, das das Lernen der Werte und Symbole der Republik und der Europäischen Union, die Institutionen, die Nationalhymne und ihre Geschichte, und zur Ausübung der Bürgerschaft beiträgt.

Nach Inkrafttreten gibt Peillon am 04.10.2013 dem *Conseil supérieur des programmes (CSP)* den Auftrag, *un projet de programme d'enseignement moral et civique de l'école au lycée* (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN)) zu erstellen. Das CSP nimmt den Auftrag an und ruft die „groupe d'élaboration des projets des programmes“ (vgl. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN)) (*Elaborationsgruppe der Projekte für die Lehrpläne*) unter der Leitung von Pierre Kahn, Professor an der Universität in Caen, ins Leben. Als Hauptverantwortlicher erarbeitet Kahn den Lehrplan für EMC, stellt diesen am 11.06.2005 vor, worauf am 25.06. der offizielle Lehrplan publiziert wird, der zum Schulanfang 2015 eingesetzt wird.

Dass Frankreich zwischen Verabschiedung und Implementation von schweren islamistisch motivierten Terroranschlägen getroffen wird, war zu Gesetzeszeitpunkt noch unklar. Am 07.01.2015 wird die Redaktion des Satiremagazin *Charlie Hebdo* zur Zielscheibe eines Anschlages zweier Brüder, die der *Al-Quaida* angehören, bei dem insgesamt zwölf Menschen ums Leben kommen, u.a. der Herausgeber sowie der Zeichner der Zeitschrift. Die Zeitschrift ist bekannt für ihre provokanten Mohammed-Karikaturen. Am 08.01. erschießt ein dritter Täter, der mit den Brüdern in Verbindung steht, eine Polizistin in einem Pariser Vorort. Einen Tag später tötet er in einem koscheren Supermarkt im Osten von Paris vier Menschen, weitere nimmt er als Geiseln. Schließlich gelingt es der Polizei am 09.01., die Täter zu fassen und zu töten. Frankreich wird durch die Ereignisse in seinen Grundprinzipien zutiefst erschüttert. Weltweit wird getrauert; Demonstrationen und Trauermärsche werden veranstaltet (vgl. Polke-Majewski et al. 2015; vgl. l'Espinay 2015; vgl. Gauthier 2016). Frankreichs Schulen gedenken den Opfern mit einer *minute de silence en hommage aux victimes*, einer Schweigeminute. Jedoch teilen nicht alle diese Erschütterung und Trauer. Die Schweigeminute wird von Schülerseite in mehr als 200 Fällen boykottiert (vgl. SPIEGEL Online 2015; Graveleau und Battaglia 2015); diese Schüler sympathisieren offenkundig mit den Terroristen (vgl. Busch und Morys 2016, S. 47), wie dem Bildungsministerium gemeldet wird. Das Bildungsministerium reagiert umgehend auf die Vor-

fälle. Am 13.01.2015 spricht sich die damalige Bildungsministerin Naja Vallaud-Belkacem in einer Versammlung aller Akademienrektoren¹⁴ aufgrund der tragischen Ereignisse für das im Jahr 2013 beschlossene Gesetz aus: „Ces événements tragiques confirment, s’il en était nécessaire, la justesse des ambitions portées par la loi du 8 juillet 2013 de refondation de l’École de la République“ (Vallaud-Belkacem 2015) (*Diese tragischen Ereignisse bestätigen, wenn es auch nötig war die Berechtigung des Gesetzes vom 8. Juli 2013 über die Neugründung der Schule der Republik*). Sie schreibt der Institution Schule erneut verstärkt die Aufgabe zu, die Ausbildung der Staatsbürger zu übernehmen, um so wieder ein Gemeinschaftsgefühl, ein Gefühl der Zugehörigkeit zur nationalen Gesellschaft herzustellen. Auf diese Ankündigungen folgt am 22.01.2015 ein Pressedossier in Form eines bildungspolitischen Aktionsplans, die *Grande mobilisation de l’École pour les valeurs de la République*. Dieser basiert auf folgender Annahme:

Après les attentats qui ont visé le cœur des valeurs républicaines, la mobilisation du peuple français est porteuse d’une exigence vis-à-vis de l’ensemble de la société, et singulièrement de l’École dont le rôle et la place dans la République sont inséparables de sa capacité à faire vivre et à transmettre la laïcité.

L’École est, et sera en première ligne, avec fermeté, discernement et pédagogie, pour répondre au défi républicain, parce que c’est son identité et sa mission profonde. École et République sont indissociables. Elles doivent le rester.

La grande mobilisation pour les valeurs de la République est celle de toute l’École (Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015).

Nach den Attentaten, die auf das Herz der republikanischen Werte gezielt haben, trägt die Mobilisierung des französischen Volkes zu einer Forderung nach einer Einheit der Gesellschaft bei, und ganz besonders der Schule, dessen Rolle und Platz in der Republik untrennbar von ihrer Fähigkeit ist, die Laizität leben zu lassen und zu vermitteln.

Die Schule ist und wird in erster Linie mit Nachdruck, Überlegtheit und Pädagogik da sein, um auf die republikanischen Herausforderungen zu antworten, weil dies ihre Identität und traditionelle Mission ist. Schule und Republik sind untrennbar. Sie müssen es bleiben.

Die große Mobilisierung für die Werte der Republik ist diese der ganzen Schule.

¹⁴ Das Schulsystem Frankreichs teilt das Land in 26 Akademien auf, zusätzlich befinden sich noch vier in Übersee. In jeder Akademie ist eine Administration der *Éducation nationale* vertreten. Jede Akademie verfügt über eine bestimmte Region, in der sie für die schulischen Einrichtungen verantwortlich ist (vgl. MEN).

In diesem Aktionsplan mit den obig genannten Zielen wird unter anderem die geplante Neueinführung von *EMC* aufgenommen und folgend beschrieben:

L'enseignement moral et civique doit permettre aux élèves par une pédagogie active et le recours aux supports audiovisuels, de bien comprendre le bien-fondé des règles régissant les comportements individuels et collectifs (principe de discipline), de reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions et des modes de vie (principe de coexistence des libertés), et de construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). Il favorise le respect des droits et de la loi, l'égalité considération des personnes, le refus de toute discrimination, la solidarité, l'entraide, la coopération, le sens de l'intérêt général et de la participation à la vie démocratique. Il intègre de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) 22.01.2015).

EMC muss den Schülern durch eine aktive Pädagogik und das Zurückgreifen auf audiovisuelle Unterstützung gewährleisten, die Richtigkeit der herrschenden Regeln und des individuellen und kollektiven Verhaltens (Prinzip der Disziplinarität) zu verstehen, den Pluralismus von Meinungen, Überzeugungen und Lebensarten (Prinzip der Koexistenz von Freiheiten) zu erkennen und eine Verbindung zwischen dem Sozialen und Politischen herzustellen (Prinzip der Gemeinschaft von Bürger). Es privilegiert den Respekt von Rechten und des Gesetzes, der gleichen Achtung von Personen, das Verweigern jeglicher Diskriminierung, Solidarität, Unterstützung, Kooperation, Sinn des generellen Interesses und Teilnahme am demokratischen Leben. Es integriert in transversaler Art und Weise die Problematiken des Kampfs gegen Rassismus, gegen Antisemitismus, gegen Vorurteile und gegen alle Formen der Diskriminierung, die Grundkenntnisse von Rechten und Pflichten, das Prinzip der Laizität.

Schlussendlich wird das Fach *EMC* ab Beginn des Schuljahres 2015/2016 zum 01.09.2015 in allen Schulformen in Frankreich unterrichtet. In der Grundschule ersetzt es das alte Fach *instruction civique*, im *collège éducation civique* und im Gymnasium *éducation civique, juridique et sociale (ECJS)*. Der Lehrplan sieht in der Grundschule eine Stunde *EMC* pro Woche vor, im *collège* und Gymnasium eine halbe Stunde pro Woche. Unterrichtet werden kann das Fach von jedem Lehrer jeden Fachs (vgl. MEN 2015a).

Abbildung 3: Grober Zeitstrahl der Reformumsetzung im Jahr 2015 (eigene Darstellung)



Intentionen und Neuerungen von EMC

Die Schule ist die Leitinstitution der Republik und fungiert als ihr Motor. Damit sind Schule und Republik untrennbar voneinander und treten stets gemeinsam

auf. Im Rahmen der Reform bestand das übergeordnete Ziel darin, wie vorstehendes Unterkapitel bereits aufzeigt, dieses Verhältnis erneut zu stärken.

Als Hauptintention rückte – der Gesetzesname lässt es bereits vermuten – die Neugründung der republikanischen Schule durch die Republik; gleichzeitig aber auch die Neubegründung der Republik durch die Schule in den Fokus (vgl. Dulot et al. 2012). Wichtigster Akteur dieser Intention ist die Schule selbst, der die Aufgabe zukommt, die Prinzipien und Werte ihrer Republik intensiviert an die Schüler zu vermitteln, um Republikaner auszubilden. An dieser Stelle setzt das neue Fach *EMC* ein, das eben zu dieser Aufgabenerfüllung ins Leben gerufen wurde (vgl. République française).

Der deutliche Fokus auf die republikanischen Werte soll dazu verhelfen, Frankreich wieder zu einer Nation mit gemeinsamen Werten zu machen. „Each member of the nation must be a responsible stakeholder of these values“ (Proeschel 2017, S. 65). Werden diese Werte von den Bürgern nicht akzeptiert und verinnerlicht, so erfährt nicht nur das Verhältnis von Schule und Republik einen Bruch, sondern die gesamte Republik. Dem entgegenwirkend wird die *morale laïque* – in der Tradition Jules Ferrys – für die gesamte Schullaufbahn eingeführt. Davon erhofft sich Peillon eine „morale universelle, fondée sur les idées d’humanité et de raison“ (Peillon in Fleury 2012) (*universelle Moral, basierend auf den Ideen der Menschheit und der Vernunft*).

Der gleichen Idee folgt auch zwei Jahre später die *Grande mobilisation de l’École pour les valeurs de la République*, in der in aller Deutlichkeit die Werte der Republik fokussiert werden und das Ziel gesteckt wird, diese intensiv in die Schule einfließen zu lassen, um – insbesondere im Hinblick auf die Terroranschläge – Frankreich wieder zu einer Einheit werden zu lassen. Die erneute Betonung der schulischen Aufgabe, die Ausbildung von französischen Persönlichkeiten und von Staatsbürgern in intensivierter Form zu übernehmen, stellt die hauptsächliche Intention der gesamten Reform dar.

Die Reform mit Einführung von *EMC* brachte einige Neuerungen mit sich. Zunächst ersetzte das Fach nach 133 Jahren in der Grundschule die seit 1882 bestehende Tradition eines Fachs im Bereich *éducation civique*.¹⁵ Im *collège* wurde

¹⁵ 1882 führte Ferry in der Grundschule das Fach *instruction morale et civique* ein. 1969 wurde der Themenbereich zu *activités d’éveil* zusammengefasst. Dieses umfasste zusätzlich experimentelle Wissenschaften sowie künstlerische und handwerkliche Dis-

éducation civique nach 70 Jahren im Feld zu *EMC*; *éducation civique* wurde dort seit 1945 unterrichtet. Im Gymnasium wurde im Jahr 2000 das Fach *éducation civique, juridique et sociale* eingeführt und 15 Jahre später durch *EMC* ersetzt (vgl. Béguin 2012; Bozec 2017b).

Die wohl auffälligste Neuerung neben der Bezeichnungsänderung ist, dass der Bereich von *éducation civique* durch die Reform eine Kohärenz innerhalb des französischen Schulsystems erfährt. „Pour la première fois de façon aussi claire en tout dans l’histoire de l’école en France, les enseignements relevant de ce champ sont unifiés sous un même nom: l’EMC“ (*Für das erste Mal in dieser klaren Art und Weise in der ganzen Geschichte der französischen Schule, ist das Unterrichten bezüglich dieses Fachs unter einem Namen vereint: EMC*) (Kahn 2015, S. 71f.). Diese curriculare Kontinuität und damit evozierte Einheit erlaubt die Begrifflichkeit eines *parcours citoyen*, der in dem 2015 verkündeten Aktionsplan verkündet wird. Die französischen Schüler durchlaufen ihn ab der ersten Klasse der Grundschule bis zur letzten Klasse des Gymnasiums. Zuvor lieferten die Programme aufgrund ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte keine Einheit und standen der Ausbildung einer einheitlichen Nation im Wege.

Die Einführung bzw. Rückführung der Moral in den Unterricht stellt ebenfalls eine Neuerung dar. Bereits die Fachbezeichnung von *EMC, enseignement moral et civique*, stellt die Wichtigkeit der Moral heraus. Kahn bezeichnet sie als eine „dimension à part entière“ (ebd., S. 69) (*eine eigenständige Dimension*). Dabei beinhaltet die Einführung der Moral kein „enseignement moralisateur“ (ebd., S. 70) (*moralpredigendes Unterrichten*) in dem Sinne, dass es sich nicht um das Unterrichten einer richtigen bzw. falschen Moral handelt, sondern vielmehr dem Ideal entsprechend „d’autonomie du sujet et d’égale liberté des convictions et des croyances propre à une société démocratique moderne“ (ebd.) (*der Autonomie des Subjektes und der gleichen Freiheit von Überzeugungen und eigenen Glauben an eine moderne demokratische Gesellschaft*). Eng verbunden mit der Moral sind jene Werte, die in *EMC* eine Rolle spielen, denn die „morale enseignée à l’école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique“ (ebd.) (*unterrichtete Moral*

ziplinen (vgl. MEN 1969). 1985 führte man *éducation civique* als Fach in den Grundschulen ein. Der Lehrplan des Fachs änderte sich bis 2008 inhaltlich noch zweimal bis 2008 der Bereich der Moral erneut mit dem Bereich von *éducation civique* verknüpft wurde. So wurde von 2008 bis 2015 *instruction civique et morale* unterrichtet. Ab 2015 wird dieses Fach durch *EMC* ersetzt (vgl. Bozec 2017b, S. 9f.).

in der Schule ist eine zivile Moral in enger Verbindung mit den Prinzipien und Werten der republikanischen und demokratischen Bürgerschaft).

Im Zuge der Reform wurden vier Kompetenzbereiche mit dem Fach eingeführt, die dieses strukturieren und organisieren: Zu den Kompetenzbereichen gehören die sensitive, die normative, die kognitive und die praktische Kompetenz. Die sensitive Kompetenz verlangt die Fähigkeit, Gefühle wie Wut, Empörung, Enthusiasmus und Bewunderung auszudrücken. Derartige moralische und staatsbürgerliche Gefühle sollen in EMC hervorgerufen werden, besser identifiziert und formuliert werden, um schließlich ihren Wert und ihre Legitimität in Abgleich mit den republikanischen Werten anzuerkennen (vgl. ebd., S. 73). Rechte und Regeln spiegeln die normative Dimension wider und „*vis à faire comprendre comment des valeurs s’incarnent dans des règles et trouvent en elles leur force d’application*“ (ebd.) (*zielt darauf ab, verständlich zu machen, wie die Werte in den Regeln verkörpert werden und finden in ihnen ihre Kraft der Anwendung*). Der kognitive Kompetenzbereich beinhaltet eine Art Wissensstruktur über die Regeln und Pflichten, die es in der Gesellschaft gibt und die es einzuhalten gilt. Eine gewisse Urteilskompetenz soll dann dazu befähigen, moralische Entscheidungen, die jeder individuell in seinem Leben trifft, zu verstehen und diskutieren zu können. Die Idee dahinter ist, die Schüler an die „*raisonnement moral*“ (ebd.) (*moralische Denkweise*) heranzuführen sowie einen *esprit critique* (*kritischen Sinn*) auszubilden. Zuletzt versteht sich das Engagement in der praktischen Kompetenz als Handlungskompetenz, indem sie die Schüler zu „*acteurs de leurs choix*“ (ebd., S. 74) (*Akteuren ihrer Wahl*) werden lässt und sie zu der Teilnahme „*à la vie scolaire de la classe et de l’école (ou de l’établissement) dont ils sont membres*“ (ebd.) (*am schulischen Leben der Klasse und der Schule*) motiviert.

Loin de l’imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l’enseignement moral et civique vise à l’acquisition d’une culture morale et civique et d’un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques (MEN 2015a).

Weit entfernt von der Auferlegung eines Dogmas oder von Verhaltensmodellen, zielt EMC auf den Erwerb einer moralischen und zivilen Kultur und eines kritischen Sinnes der letztendlich zu einer Entwicklung von Fähigkeiten führt, die es den Schülern erlauben progressiv ihren Verantwortlichkeiten in ihrem persönlichen und sozialen Leben bewusst zu werden. Dieses Fach artikuliert die Werte, das Wissen und die Praxis.

Mit dem erklärten Ziel, eine *culture morale et civique* bei den Schülern hervorzurufen, wird *EMC* in drei Komponenten unterteilt, die als übergeordnete Ziele zu werten sind. Dazu zählen Wissen, Werte und Praktiken. Das Wissen, das in *EMC* vermittelt werden soll, dient dazu, dass die Schüler begründet Entscheidungen treffen können. Auf diese Art und Weise wird das gesamte Konzept des Fachs bei den Schülern theoretisch fundiert. Zu den Werten gehören „la dignité de la personne humaine, la liberté, l'égalité, la fraternité, les valeurs liées à la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice et le refus des discriminations“ (Kahn 2015, S. 71) (*die Würde der menschlichen Person, die Freiheit, die Gleichheit, die Brüderlichkeit, die Werte, die mit der Laizität verbunden sind, die Solidarität, der Gerechtigkeitssinn und die Verweigerung von Diskriminierung*). An diese Werte knüpft die zuvor beschriebene *morale laïque* an, indem sie eine enge Verbindung zu den republikanischen und demokratischen Werten Frankreichs aufweist. Jene Werte sollen nicht nur wie Wissen kognitiv abgespeichert werden. Auf Initiative der Schüler sollen die Werte verinnerlicht und akzeptiert werden. Daran schließt sich die letzte Komponente der Praktiken an, die die Fähigkeit zum aktiven Handeln beinhaltet und deutlich an die praktische Kompetenz anknüpft (vgl. ebd.).

Als letzte große Neuerung wird das Laizitätsprinzip in den Programmen als zentrales Thema vorgeschrieben. Behandelt werden ihr Prinzip, ihre Geschichte, juristische Aspekte sowie die Werte, die ihr angehören (vgl. ebd., S. 75). Dabei gilt die Laizität als konstitutioneller Rahmen des gesamten Fachs. Jedwede Kompetenzen und Ziele sind im Rahmen der Laizität zu erlernen. Eben damit wird auch das „enseignement laïque de la morale“ (Bergounioux, Loeffel und Schwartz 2013, I) (*laizistische Unterrichten der Moral*) begründet: Es wird keine richtige oder falsche Moral gefordert, sondern eine universelle Moral. Aufgrund des Laizitätsverständnisses werden Religionen bei der Moral ausgeschlossen, es geht vielmehr um eine zivile Moral der französischen Republik, die unabhängig von jeglichen religiösen Aspekten ist.

Die erneute Bestärkung des Verhältnisses von Schule und Republik soll durch die eingeführte Kohärenz im *citizenship education*-System gewährleistet werden. Mittels dieser durch die Republik geführte, einheitliche Ausbildung werden Republikaner ausgebildet, die die Nation der Republik sichern sollen. Der Moral einen derartigen Stellenwert im neuen Fach zuzuweisen, verdeutlicht, dass dadurch die mit ihr verbundenen Werte der Republik intensiv vermittelt werden

sollen, um deren Akzeptanz und Verinnerlichung zu gewährleisten. All dies findet in einem laizistischen Rahmen statt.

Operationalisierung von *EMC* durch andere Schulfächer

EMC als Unterrichtsfach verfügt, wie jedes andere Fach, über einen eigenen Lehrplan. In diesem wird expliziert, welche Themen im jeweiligen Schuljahr zu behandeln sind. Dabei sind diese Themen relativ weit gefasst und liefern zwar einen Rahmen für das Unterrichtsfach, geben den Lehrern aber gleichzeitig auch viel Freiraum bei der Gestaltung (vgl. Husser 2016). Wenngleich Frankreich eine autonome Form für das Unterrichtsfach im *citizenship education* Bereich ausgewählt hat und *EMC* auf den ersten Blick als eigenständiges Fach aufzutreten scheint, lässt bereits das geringe Stundenvolumen von einer halben bis zu einer vollen Stunde pro Woche, je nach Schulform, vermuten, dass *EMC* eine gesonderte Stellung neben den üblichen Fächern einnimmt. Dafür spricht nicht nur der freiere Lehrplan, sondern auch die ausbleibende Evaluation sowie Leistungsbeurteilung. Ein weiteres Indiz für die Sonderstellung ist, dass es keinen Studiengang für angehende Lehrer gibt; es existiert demnach kein spezifischer Abschluss, der das Unterrichten von *EMC* ermöglicht, sondern alle Lehrer mit bestandener *CRPE* bzw. *CAPES*¹⁶ haben die Erlaubnis, das Fach zu unterrichten. Dahinter findet sich aber nicht nur eine lediglich rechtliche Erklärung, sondern eine Idee: Der Bereich von *éducation civique* mit *EMC* soll eben nicht als normales Fach unterrichtet werden, sondern in der gesamten Schule vermittelt und operationalisiert werden. Jedes Fach soll die Prinzipien des Fachs vermitteln, weswegen auch jeder Lehrer in der Pflicht steht, sich *EMC* in seinem Unterrichtsfach, neben der expliziten zugeordneten Stundenanzahl für *EMC*, zu widmen:

L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement (MEN 2015a).

¹⁶ Der *concours de recrutement de professeurs des écoles* für angehende Grundschullehrer und das *certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* für angehende *collège-* und *Gymnasiallehrer* sind die nötigen Wettbewerbe zur Erlangung des akademischen Grades eines Grundschul- bzw. weiterführenden Lehrers (vgl. MEN).

EMC muss eine gesonderte Stunde haben. Aber es darf sich nicht darauf reduzieren, ein unterrichteter Inhalt „neben“ den anderen zu sein. Jedes Fach jeder Schule muss dazu beitragen, indem es die emanzipatorischen Kompetenzen und die Sozialkompetenzen des schulischen Lernens auf sich zieht, alle getragen von derselben Forderung des Humanismus. Alle disziplinären Domänen ebenso wie das schulische Leben tragen zu dem Fach bei.

Auf diese Art und Weise wird das gesamte System mit allen Teilnehmenden, den Schülern ausgenommen, in die Verantwortung gezogen. So „*accompagnent [tous] les mesures de refondation de l'école [...]*“ (République française) (*begleiten [alle] die Maßnahmen der Neugründung der Schule*). Auf diese Art und Weise sollen Transversalität sowie Interdisziplinarität innerhalb des gesamten Schullaufbahn, ebenso zwischen allen unterrichteten Fächern etabliert werden, um den Schülern ein „*bagage commun*“ (MEN 2014, S. 23) (*gemeinsames Gepäck*) geben zu können.

Obgleich das Verständnis von *EMC* keinen Fachlehrer am Unterrichten *EMCs* hindert, existieren Fächer, die mehr „*civic-related*“ (Hahn 2015, S. 97) sind als andere. So lassen sich viele Relationen zwischen dem französischen Fach *histoire/géographie* sowie zwischen *sciences économiques et sociales (SES)* und in Teilen zwischen *philosophie* und *EMC* herstellen, die folgend tabellarisch kurz skizziert werden.¹⁷

Tabelle 5: Operationalisierung von *EMC*. Beispiele aus den Lehrplänen

Schulklasse/n	Auszüge und Übereinstimmungen aus den Lehrplänen	
	<i>Histoire/géographie</i>	<i>EMC</i>
Klasse 5 der Grundschule	<p>„Le temps de la République“ (MEN 2015b, S. 176)</p> <p>„Mieux habiter. » Favoriser la place de la « nature » en ville. » Recycler. » Habiter un écoquartier“ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2015b, S. 180)</p>	<p>„La sensibilité: soi et les autres. Identifier les symboles de la République présents dans l'école“ (MEN 2015a)</p> <p>„L'engagement: agir individuellement et collectivement [...]</p>

¹⁷ Auch zu anderen Fächern, wie Französisch und Kunst, können Relationen hergestellt werden, die allerdings weniger evident sind als in den genannten Fächer. Die Arbeit beschränkt sich aus ökonomischen Gründen auf *histoire/géo*, *SES* und *philosophie*. Dies soll aber die Idee, dass jeder Lehrer dieses Fach unterrichten kann, nicht negieren. Für diese Fächer werden Passagen aus den Lehrplänen unterschiedlicher Schulklassen zitiert. Im Gymnasium wird nur das *lycée général et technologique* in Betracht gezogen, ebenso wie die unterschiedlichen Schwerpunkte des Abiturs in Frankreich nicht beachtet werden. Damit beansprucht auch diese Analyse keine Vollständigkeit, sondern skizziert lediglich kurz die Zusammenhänge und Überschneidungen. Für weitere Informationen über den Aufbau des französischen Schulsystems sowie die Abiturvorgaben vgl. Schelle, Hollstein und Meister 2012.

Schulklasse/n	Auszüge und Übereinstimmungen aus den Lehrplänen	
		2. Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique“ (ebd.)
Klasse 9 des <i>collèges</i>	„Françaises et Français dans une République repensée“ (MEN 2015b, S. 316)	„Le droit et la règle: des principes pour vivre avec les autres. 2. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques“ (MEN 2015a)
Klasse 10 des Gymnasiums	„Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine. Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle“ (MEN 2010a, S. 5)	„Égalité et discrimination. Une analyse historique pour montrer les liens entre la démocratie et la conquête de l'égalité: „nuit du 4 août“ [...]“ (MEN 2015a)
	Sciences économiques et sociales¹⁸	EMC
Klasse 11/12 des Gymnasiums	„Groupes réseaux et sociaux. Quelles sont les formes institutionnelles de l'ordre politique?“ (MEN 2010b)	„Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne. Voter : citoyenneté, nationalité et souveraineté populaire ; le droit de vote ; les modalités du vote ; éléments de comparaison entre différents régimes démocratiques“ (MEN 2015a)
	Philosophie¹⁹	EMC
Klasse 12 des Gymnasiums	„La morale - La liberté - Le devoir - Le bonheur“ (MEN 2003)	„Biologie, éthique, société et environnement. Identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu“ (MEN 2015a)

Übersetzungen

Schulklasse/n	Auszüge und Übereinstimmungen aus den Lehrplänen	
	Histoire/géographie	EMC
Klasse 5 der Grundschule	„Die Zeit der Republik“ (MEN 2015b, S. 176) „Besser wohnen Den Platz der Natur in der Stadt fördern. Recyceln. In einem ökologisch nachhaltigen Viertel wohnen“ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2015b, S. 180)	„Die Sensibilität: das Selbst und die Anderen. In der Schule prä-sente Symbole der Republik identifizieren“ (MEN 2015a) „Engagement: individuell und kollektiv handeln. 2. Aspekte des gemeinsamen Lebens und der Umwelt wahrnehmen und ein bürgerliches, soziales und ökologisches Gewissen entwickeln“ (ebd.)
Klasse 9 des <i>collèges</i>	„Französinen und Franzosen in einer durchdachten Republik“ (MEN 2015b, S. 316)	„Das Recht und die Regel: Prinzipien, um mit anderen zu leben. 2. Prinzipien und Werte der französischen Republik und demokratischer Gesellschaften verstehen“ (MEN 2015a)

¹⁸ SES wird in Klasse 11 und 12 unterrichtet.

¹⁹ Philosophie wird ausschließlich in Klasse 12 unterrichtet.

Schulklasse/n	Auszüge und Übereinstimmungen aus den Lehrplänen	
Klasse 10 des Gymnasiums	„Revolutionen, Freiheiten, Nationen zu Beginn der zeitgenössischen Epoche. Freiheiten und Nationen in Frankreich und in Europa in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“ (MEN 2010a, S. 5)	„Gleichheit und Diskriminierung. Eine historische Analyse, um die Verbindungen zwischen Demokratie und Eroberung der Gleichheit: „Nacht des 4. August“ [...]“ (MEN 2015a)
	<i>Sciences économiques et sociales</i> ²⁰	EMC
Klasse 11/12 des Gymnasiums	„Netzwerke und soziale Gruppe. Was sind die institutionellen Formen der politischen Ordnung?“ (MEN 2010b)	„Seine Bürgerlichkeit in der französischen Republik und in der europäischen Union ausleben. Wählen: Bürgerlichkeit, Nationalität und Souveränität des Volkes, das Wahlrecht, die Modalitäten des Wählens, Elemente des Vergleichs zwischen verschiedenen demokratischen Regimen“ (MEN 2015a)
	<i>Philosophie</i> ²¹	EMC
Klasse 12 des Gymnasiums	„Die Moral - Die Freiheit - Die Pflicht - Das Glück“ (MEN 2003)	„Biologie, Ethik, Gesellschaft und Umwelt. Die ethischen Werte und die zivilen Prinzipien im Einsatz identifizieren und erklären“ (MEN 2015a)

Kategoriensystem vor der Analyse

K1: <i>Citizenship education belief</i>	K2: <i>Good citizen</i>	Einstellung zu und Verständnis von EMC
K1.1 <i>Adapting citizenship education belief</i>	K2.1 persönlich-verantwortlicher Bürger K2.2.1 zivil-republikanischer Bürger K2.2.2 kommunitaristisch-nationaler Bürger	K3.1 Kompetenzbereiche K3.1.1 Sensitiv K3.1.2 Normativ K3.1.3 Kognitiv K3.1.4 Praktisch
K1.2 <i>Critical citizenship education belief</i>	K2.2 klassisch-liberaler Bürger	K3.2 Komponenten K3.2.1 Wissen K3.2.2 Werte K3.2.3 Praktiken
K1.3 <i>Cultural pluralist citizenship education belief</i>	K2.3 ökonomisch neoliberaler Bürger	K3.3 Einstellung zur Moral K3.3.1 Positive Einstellung K3.3.2 Negative Einstellung

²⁰ SES wird in Klasse 11 und 12 unterrichtet.

²¹ Philosophie wird ausschließlich in Klasse 12 unterrichtet.

K1: <i>Citizenship education belief</i>	K2: <i>Good citizen</i>	Einstellung zu und Verständnis von <i>EMC</i>
K1.4 <i>Democratic citizenship education belief</i>	K2.4 justiz-orientierter Bürger	K3.4 Einstellung zur Laizität K3.4.1 Positive Einstellung K3.4.2 Negative Einstellung
	K2.5 interkultureller Bürger K2.6 partizipativer Bürger	K3.6 Operationalisierung durch jeweiliges Fach K3.6.1 <i>Histoire/géographie</i> K3.6.2 <i>SES</i> K3.6.3 <i>philosophie</i>

Es lassen sich etliche Querverbindungen feststellen, die die ursprüngliche Idee, *EMC* transversal und interdisziplinär zu vermitteln, unterstreichen.

EMC wird in einer Idealvorstellung durch das gesamte Schulsystem operationalisiert, es finden sich mehr oder weniger Übereinstimmungen in den jeweiligen Lehrplänen. Insbesondere in der Fächerkombination von Geschichte und Geographie können zahlreiche Verbindungen festgestellt werden. Aus diesem Grund sind es auch traditionell die Lehrer dieses Fachbereiches, die *EMC* unterrichten (vgl. Bozec 2017b, S. 21).

Zwischenfazit

Die curriculare Änderung resultiert, wie die theoriebasierte bildungssoziologische Analyse des republikanischen Erziehungsmodell Frankreichs mit dem Fokus auf im 2015 neu eingeführten Fach *EMC* verdeutlicht, aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen, die insbesondere die republikanischen Werte betreffen. Die Reform kann als Antwort auf eine bestehende Unzufriedenheit auf Seiten der Regierung gedeutet werden. Bereits die Bezeichnung des Gesetzes verdeutlicht, dass die Identitätskrise der französischen Schule wahrgenommen wird und mithilfe der Reform versucht wird, diese zu bekämpfen. Damit entspricht die Reformumsetzung den im Kapitel „Beliefs“ beschriebenen Eigenschaften: Die Regierung war der Meinung, durch eine solche Reform etwas verbessern zu können. Gleichzeitig werden auch Bedenken und Sorgen der Regierung aufgedeckt, die eindeutig die Nation und ihre sich fortsetzende Fragmentierung betreffen. Ziel war es, Schule und Republik wieder in höherem Ausmaß miteinander zu verknüpfen, um ihren elementaren Zusammenhalt zu stärken. Dass damit der Bereich von *citizenship education* in den Fokus

gerät, ist wenig verwunderlich. Die republikanische Schule sieht sich, ebenso wie die Republik, in ihren Grundprinzipien geschwächt, was zur Gefährdung der französischen Gesellschaft führt. Schlägt Schnapper vor, dass das Modell des modernen französischen Bürgers überdacht werden muss, so ist die Einführung des Fachs *EMC* als Maßnahme dafür zu verstehen. Der Anschlag auf *Charlie Hebdo* scheint sich zwar zufällig kurz vor der Phase der Implementation der Reform ereignet zu haben, wertet die Wichtigkeit eines neuen Modells aber enorm auf. Fraglich ist jedoch, wie der Bereich von *éducation civique* in der Lage ist, dies aufzufangen.

Die Darstellungen der Inhalte und Neuerungen von *EMC* schlagen gewisse *citizenship education beliefs* vor: *EMC* ist aufgrund der Wertehervorhebung deutlich in den Bereich des *adapting citizenship education beliefs* einzuordnen, ebenso aufgrund des angestrebten *esprit critique* in den *critical citizenship education belief*. Soll der Schüler sich der Demokratie, in der er lebt, bewusst werden, so steht auch die Vorstellung des *democratic citizenship education beliefs* im Raum. Mit den Vorgaben *EMCs* soll ein zivil-republikanischer, ein kommunaristisch-nationaler ebenso wie ein kritischer Bürger erzogen werden. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie sich die konkrete Reformumsetzung zu den übrigen drei vorgestellten Eigenschaften einer Reform verhält: Werden die Lehrer durch die Reform herausgefordert und gab bzw. gibt es eine Phase der Destabilisierung? Wird den Lehrern mehr Arbeit zugemutet durch die Reform? Beeinflusst die Reform ihre Zufriedenheit in der Ausübung ihres Berufs? Gibt es überhaupt Konsequenzen auf ihr Lehrerhandeln?

Einerseits kann die Idee der Operationalisierung durch das gesamte Schulsystem und den gesamten Fächerkanon dazu beitragen, die gesetzten Ziele zu erreichen. Andererseits zeigt aber die Darstellung der Rolle im politischen und schulischen System, dass Theorie und Praxis kein einheitliches Bild wiedergeben.

5. Qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften in Frankreich

In der Forschung gibt es bislang wenige Erkenntnisse über die *beliefs* von Lehrern aus dem Bereich von *citizenship education*. Das in dieser Arbeit in den Blick genommene Fallbeispiel Frankreichs ist aufgrund seiner Grundprinzipien und der engen Verbindungen von Republik und Schule, die in dieser Form in keinem Land zu finden sind, von besonderem Interesse. Aufmerksamkeit zieht in diesem

Zusammenhang folglich die beschriebene Reform aus dem Jahr 2015 auf sich. Unklar ist dabei aber die Reaktion der Lehrer.

In der Studie wurde versucht, die *beliefs* zum Thema *citizenship education und good citizen* von Lehrern, die in Frankreich ein *civic-related* Fach unterrichten, zu ermitteln. Auf diese Art und Weise sollen Einblicke in die Struktur der *beliefs* gegeben werden. Zur Beantwortung obig aufgeworfener Fragen wird folgend die durchgeführte Studie erläutert. Anschließend werden ihre Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

Methodisches Vorgehen

Für die Studie wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Folgende Kapitel beschreiben kurz Forschungsdesign und -methode, sowie die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Durchführung. Ebenfalls vorgestellt wird Auswertungsmethode der Studienergebnisse.

Forschungsdesign und Forschungsmethode

Das beschriebene Forschungsinteresse legt ein qualitatives gegenüber einem quantitativen Forschungsdesign nahe. Ausgangspunkt der Forschung war die subjektive Wahrnehmung der Forschenden im schulischen Umfeld Frankreichs im Bereich von *citizenship education*. Die aufgeworfenen Fragestellungen erfordern Daten, die tiefgründig analysiert werden können, um die bestehenden *beliefs* der Lehrer aufdecken zu können. Der Lehrer muss in diesem Kontext in seiner Ganzheit verstanden werden und nicht lediglich in einer ausgewählten Variable (vgl. Schumann 2018, S. 149), denn das Ziel der Forschung bestand nicht darin, statistische Zusammenhänge zu erschließen, sondern darin, Kausalmechanismen herstellen zu können (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 28). Damit steht die Einzelanalyse und nicht die Analyse von Massendaten im Fokus. „Es wird Wert darauf gelegt, dem jeweils untersuchten Subjekt in seiner Komplexität und möglichst umfassend gerecht zu werden (holistische Sichtweise)“ (Schumann 2018, S. 149). Die Lehrer und ihre Lebenswelt sollen im Zentrum der Forschung stehen und nicht nur als Mittel zum Zweck für das Forschungsinteresse dienen (vgl. ebd., S. 155).

Um diesen Intentionen gerecht zu werden, wurde als Forschungsmethode das leitfadengestützte Interview gewählt.

Durch Leitfaden strukturierte Interviews sind geeignet, wenn alltägliches und wissenschaftliches Wissen zu rekonstruieren ist und dafür eine große Offenheit gewährleistet sein soll – aber gleichzeitig auch die vom Interviewer eingebrachten Themen den Erhebungsprozess strukturieren sollen (Niebert und Gropengießer 2014, S. 122).

Leitfadeninterviews strukturieren und gestalten mit einem vorab erstellten Leitfaden den Ablauf (vgl. Helfferich 2014, S. 560; vgl. Heinze 2013, S. 232), gleichwohl gilt: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014, S. 560). Die Items des Leitfadens strukturieren das Gespräch und geben einen Themenbereich vor, sollen den Interviewten aber dennoch die Freiheit geben, zu berichten, was sie für wichtig erachten (vgl. ebd.). Zudem erhöht der Leitfaden die Vergleichbarkeit der Interviews, da sich die Erhebungssituationen ähneln (vgl. ebd., S. 565). Hinzu kommt, dass dadurch „ein systematische[s] Vorgehen entlang der vorab als relevant ermittelten Themenkomplexe“ (Heinze 2013, S. 232) gesichert wird.

Der Leitfaden der konkreten Studie wurde in Form eines problemzentrierten Interviews mit dem Ziel der Abfrage von Alltagsvorstellungen in Form von *beliefs* strukturiert (vgl. Witzel 1985). Die Problemzentrierung orientiert sich in diesem Fall an der Reform 2015 und der allgemeinen Thematik von *citizenship education* in Frankreich. Die Fragen zu diesem Thema fokussierten die eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Reflexionen der Lehrkräfte, ohne dabei aber explizit von einem Problem zu sprechen. Auf diese Weise wurde stets die Lebenswelt der Lehrer miteinbezogen (vgl. Niebert und Gropengießer 2014, S. 125), denn „Interviewing is a powerful way to gain insight into educational and other important social issues through understanding the experience of the individuals whose lives reflect those issues“ (Seidman 2006, S. 14).

Erhebungssituation und Stichprobe

Im Rahmen eines halbjährigen Arbeitsvertrages als Lehrkraft an verschiedenen südfranzösischen Schulen, konnte die Forschende das schulische Umfeld Frankreichs reflektiert wahrnehmen, woraus das Erkenntnisinteresse der Arbeit entstand. Die Studie wurde Anfang des Jahres 2018 an zwei öffentlichen Gymnasien durchgeführt. Es wurden eben diese Gymnasien ausgewählt, weil dort be-

reits durch das Arbeitsverhältnis Kontakte und Zugang hergestellt werden konnten.²² Aufgrund der Größe beider Schulen, des relativen kurzweiligen Arbeitsverhältnisses und der Arbeit im Sprachunterricht bestand keine enge Verbundenheit zu den befragten Lehrern, womit die Rolle als Forschende verhältnismäßig objektiv bleiben konnte.

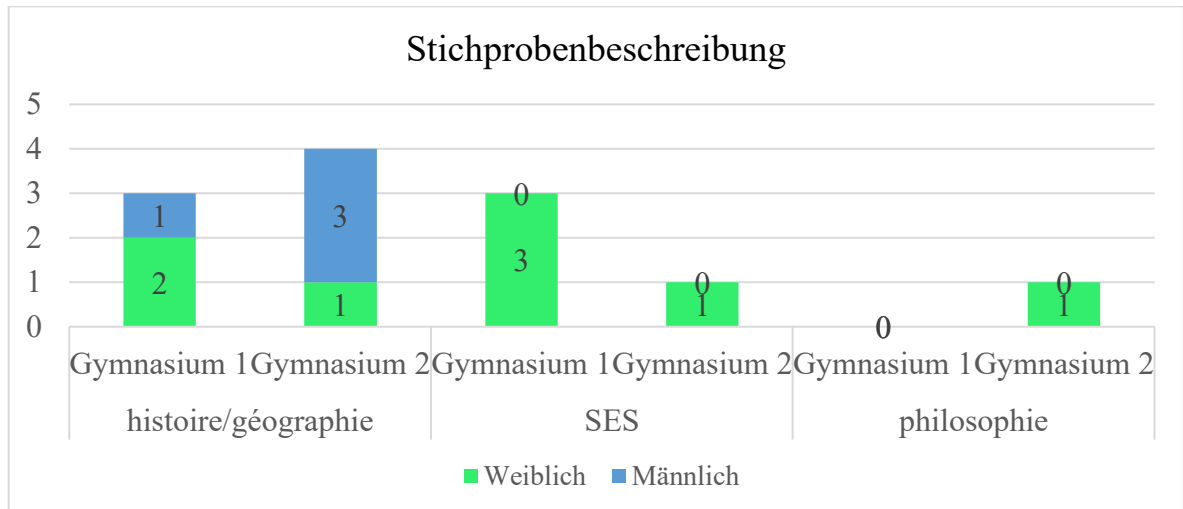
Zu beachten ist, dass die Gymnasien unterschiedlich einzuordnen sind. Eines genießt einen äußerst privilegierten Status, der sich sowohl in der Lehrer- als auch in der Schülerschaft widerspiegelt. Die Bewerbungslisten auf Schülerseite sind lang. Der Anteil ausländischer Schüler ist verschwindend gering. Ebenso lokal privilegiert liegt es mitten in der Stadt neben touristischen Attraktionen. Das Angebot der Schule in jeglichen Themenbereichen ist vielfältig. Das andere teilnehmende Gymnasium befindet sich am Rande der Stadt. An dieser Schule ist der Ausländeranteil sehr hoch und das schulische Angebot im Verhältnis zu Gymnasium 1 eher gering.

An der Studie nahmen insgesamt zwölf Lehrkräfte teil. Alle Lehrer unterrichten *civic-related* Fächer. Befragt wurden *histoire/géographie*, *SES* und *philosophie* Lehrer an zwei verschiedenen Gymnasien. Acht der befragten Lehrkräfte sind weiblich, vier männlich. Von den zwölf Lehrern sind elf französischer Nationalität, eine Lehrkraft ist deutsch. Das Alter variiert zwischen 29 und 57 Jahren. Jeweils sechs Lehrkräfte unterrichten an Gymnasium 1 und sechs an Gymnasium 2 im Süden Frankreichs. Von diesen zwölf Lehrkräften unterrichten sieben *histoire/géographie*, drei an Schule 1 und vier an Schule 2; vier Lehrer unterrichten *SES*, drei an Schule 1, einer an Schule 2 und eine Lehrkraft unterrichtet *philosophie* an Schule 2. Abbildung 4 stellt die Stichprobe grafisch dar.

Die Auswahl der Teilnehmer erfolgte innerhalb der zwei bekannten Gymnasien. Es wurden Lehrkräfte der genannten Fächer angesprochen oder per Mail angeschrieben und gefragt, ob sie bereit seien, an der Studie teilzunehmen. Da die Schulen beide über ein enorm großes Kollegium von mehr als 150 Lehrern verfügten, war die Auswahl weniger gezielt, sondern ergab sich im Laufe der Anfragen.

²² Der allgemeine Zugang zu französischen Schulen gestaltet sich schwierig, da die Schulen streng kontrolliert werden und man als Außenstehender eine französische Schule nicht ohne weiteres betreten darf.

Abbildung 4: Stichprobenbeschreibung



Erhebungsinstrumente und Durchführung

Als Erhebungsinstrument dient der erstellte Leitfaden für die Interviews. Der Leitfaden besteht aus insgesamt zwölf Items und existiert in sowohl deutscher als auch französischer Sprache. Die Items in Form von offenen Fragen sind derart strukturiert und organisiert, dass der Interviewte seine Überzeugungen und Meinungen zu Themen wie *éducation civique* generell, zu dem *good citizen* sowie zu dem neuen Unterrichtsfach *EMC* kundgeben kann. Zudem ermöglicht die Struktur des Leitfadens den Lehrern, sich zu Beginn des Interviews mit einer offenen Frage zu ihrer eigenen unterrichteten Disziplin so frei wie möglich zu äußern (vgl. Helfferich 2014, S. 566).

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und fanden in Räumen der Schulen statt, in dem die Forschende mit den Interviewten ungestört und alleine war. Sie dauerten zwischen 32 Minuten und 1h05.

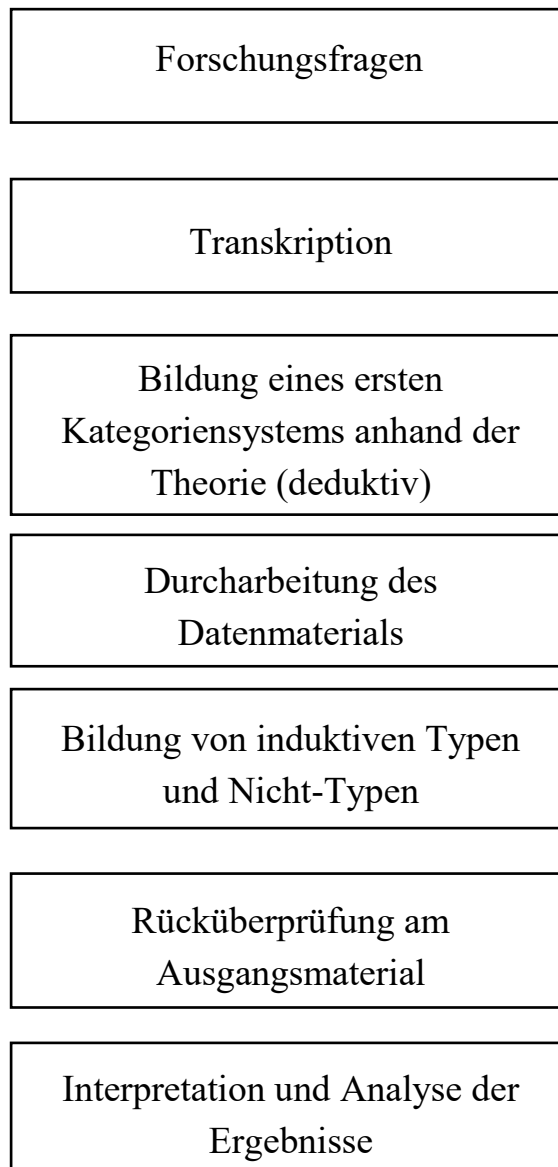
Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews stützt sich auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die Interviews werden als Daten in Form von Texten verstanden (vgl. ebd., S. 559), die systematisch und regelgeleitet bezüglich der aufgeworfenen Fragestellungen vor dem bestehenden Theoriehintergrund ausgewertet und interpretiert werden (vgl. Mayring 2010). „Die qualitative Inhaltsanalyse stellt [...] einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung

auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird“ (Mayring 2000). Zur Analyse stellt Mayring drei Analysetechniken auf: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Technik der Zusammenfassung zielt auf Reduktion des Korpus ab; die Explikation stellt unverständliche oder diskrepante Textstellen in den Vordergrund und die Strukturierung sieht ein gewisses Filtern einer bestimmten Struktur vor mit der Erstellung eines Kategoriensystems. Dabei schließen sich die unterschiedlichen Techniken allerdings nicht gegenseitig aus (vgl. Ramsenthaler 2013, S. 30ff.; vgl. Mayring 2010, S. 65ff.).

Die Daten der durchgeführten Interviewstudie werden mithilfe der Analysetechnik der Strukturierung in Form eines Kategoriensystems ausgewertet, da es nicht von Interesse ist, den Korpus zu reduzieren oder Diskrepanzen herauszustellen, sondern inhaltlich tiefgehend mit dem Material zu arbeiten. Bei der Strukturierung ist erneut zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 92ff.). Aufgrund des inhaltlichen Interesses der abgefragten Themen liegt der Studie eine inhaltliche Strukturierung zugrunde, die „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2010, S. 98) versucht. Die Kategorien des Kategoriensystems können entweder induktiv oder deduktiv hergeleitet werden. Induktiv bedeutet, dass das Material zunächst zusammengefasst wird und Kategorien aus dem Sinngehalt der Textstellen abgeleitet werden. Deduktiv hingegen „beginnt mit der Definition von Kategorien [...] und wendet dieses vorab gebildete Kategoriensystem“ (Ramsenthaler 2013, S. 29) an. Für die Interviewstudie wurde ein deduktives-induktives Vorgehen gewählt, denn die induktive Kategorienbildung ist nicht ausgeschlossen, reichen die deduktiv gebildeten Kategorien zur Analyse nicht aus (vgl. Ramsenthaler 2013, S. 29f.). In welchem Fall ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, gilt es, durch eine genaue Definition der Kategorien, durch Ankerbeispiele und Kodierregeln festzulegen. Abbildung 5 zeigt das Ablaufmodell der Auswertung in Anlehnung an Mayring.

Abbildung 5: Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring



Zunächst wurde der Text also auf Basis der Theorie deduktiv hergeleiteter Kategorien analysiert.²³ Nach wiederholter Analyse des Textmaterials, erneuter Verifizierungen des Kategoriensystems und zusätzlich induktiver Kategorienherleitung ergibt sich folgender in Tabelle 6 tabellarisch dargestellter Kodierleitfaden.

²³ Siehe Analyse.

Tabelle 6: Kodierleitfaden der Qualitativen Inhaltsanalyse

Kategorienbezeichnung	Definition/Kodierregeln	Ankerbeispiel
K1 <i>Citizenship education belief</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu eigenen Überzeugungen bezüglich <i>citizenship education</i> .	
K1.1 <i>Adapting citizenship education belief</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zum <i>adapting citizenship education belief</i> .	« Devenir un citoyen, conscient, conscient des valeurs de la République, conscient des inégalités etc. »
K1.2 <i>Critical citizenship education belief</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einer <i>Critical citizenship education belief</i>	« Et les faire réfléchir, c'est un moment où ils réfléchissent. C'est pas moi, qui dit, voilà, c'est comme ça. C'est eux qui, ils partent de leur idée et voient par rapport au document je leur donne et si ça va dans le sens de ce qu'ils ont pensé ou si effectivement pour y penser autrement. »
K1.3 <i>Cultural pluralist citizenship education belief</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem <i>Cultural pluralist citizenship education belief</i> .	« C'est vivre ensemble en respectant la loi et en respectant la diversité, ce qui est assez compliqué. »
K1.4 <i>Democratic citizenship education belief</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem <i>Democratic citizenship education belief</i> . ²⁴	« Pour moi, c'est l'éducation civique c'est plutôt éducation politique. C'est comprendre ou sont les lieux des pouvoirs, qui prend les décisions, quels sont les démarches de manœuvre, des uns et des autres, les élus et comprendre les grandes idées, les grands débats idées qui traversent le monde. »
K2 <i>Good citizen</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu der Vorstellung eines guten Bürgers.	
K2.1 persönlich-verantwortlicher Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem persönlich-verantwortlichen Bürger.	« Qui respecte les valeurs. On va pas dire, un bon citoyen, pour moi par exemple, il doit payer ses impôts. Pourquoi il doit payer ses impôts ? Parce que derrière, plus au moins, la valeur solidarité, c'est important. »
K2.1.1 zivil-republikanischer Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem zivil-republikanischen Bürger.	« Un bon citoyen c'est celui qui a conscience, qui comprend ses valeurs de la République et qui respecte ses valeurs, donc la liberté, l'égalité, voilà. »

²⁴ Für das Verständnis von den jeweiligen citizenship education beliefs, s. Unterkapitel „Ergebnisse aus der Forschung: Typenbildung bei Lehrerinnen und Lehrern politischer Bildung“.

Kategorienbezeichnung	Definition/Kodierregeln	Ankerbeispiel
K2.1.2 kommunitaristisch-nationaler Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem kommunitaristisch-nationalem Bürger.	„Naja, ein guter französischer Bürger ist halt schon jemand, der diese republikanischen Werte vertritt, der, ja, wie kann man das sagen, der das auch schätzt, dass Frankreich seine alte Demokratie hat.“
K2.3 justiz-orientierter Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem justiz-orientierten Bürger.	« Il y a des choses qui ne vont pas mais on est capable de mener des actions pour changer ce qu'il va pas. Pour moi un bon citoyen c'est quelqu'un qui a la capacité d'améliorer la société dans laquelle il vit. »
K2.4 interkultureller Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem interkulturellen Bürger.	„Wenn man Bürger der EU ist, muss man auch wissen, welche verschiedenen Systeme es gibt und welche Tendenzen.“
K2.5 partizipativer Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem partizipativen Bürger. ²⁵	« On a la citoyenneté de manière plus général, la participation à la vie politique. »
K2.6 kritischer Bürger	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu einem kritischen Bürger, der einen kritischen Sinn entwickeln soll und autonom ist.	« C'est quelqu'un qui a un regard critique, à se renseigner, s'informer »
K3 Einstellung zu und Konzepte von EMC	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu Einstellungen zu EMC und Konzepten von EMC der Lehrer	
K3.1 Subjektive zugewiesene Rolle von EMC	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu der subjektiv zugewiesenen Rolle der Lehrer von EMC.	
K3.1.1 Status des Fachs	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zum Status des Fachs.	
K3.1.1.1 EMC als nicht autonomes Fach	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen dazu, ob EMC als eigenständiges Fach charakterisiert wird.	« Non, pas de matière. »
K3.1.1.2 Ziel von EMC	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu den erklärten Zielen von EMC.	« On peut leur apporter des savoirs supplémentaires, des connaissances supplémentaires, mais c'est plutôt un moment où voilà ils réfléchissent sur une notion sur ce qu'ils en pensent. »

²⁵ Für das Verständnis der jeweiligen *good citizen*, s. Unterkapitel „Ergebnisse aus der Forschung: Konzeptionen zum good citizen“.

Kategorienbezeichnung	Definition/Kodierregeln	Ankerbeispiel
K3.1.1.3 Rahmen von <i>EMC</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zum offiziellen Rahmen <i>EMCs</i>	« Il y a un programme en EMC, un programme, mais avec un cadre assez souple. »
K3.1.2 Interdisziplinarität des Fachs	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zur Interdisziplinarität des Fachs.	« C'est partout où on fait l'EMC . »
K3.1.3 Problematiken des Fachs	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu möglichen Problematiken des Fachs.	« C'est pas pris au sérieux. »
K3.2 Kompetenzbereiche	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu den Kompetenzbereichen von <i>EMC</i> .	
K3.2.1 Normativ	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zum normativen Kompetenzbereich.	« Ce sont plus des réflexions sur la société, sur le vivre ensemble, comment arriver à vivre ensemble, comment respecter les idées des autres, comment écouter que quelqu'un d'autre ne pense pas comme soi. »
K3.2.2 Praktisch	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zum praktischen Kompetenzbereich.	« Là, il s'agit plus d'un travail sur, un travail de réflexion avec les élèves, mais davantage un travail de mise en pratique, de mettre les élèves en réflexion concrète. »
K3.3 Komponenten	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zu den Komponenten von <i>EMC</i> .	
K3.3.1 Wissen	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zur Wissenskomponente.	« Il faut regarder les programmes. On a par exemple la justice, les discriminations, la laïcité forcement, les biotechnologies. »
K3.3.2 Werte	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zur Wertekomponente.	« Les valeurs, donc les principales valeurs, les questions institutionnelles et la troisième partie des questions plus d'actualité ou des questions plus sociales. »
K3.3.3 Praktiken	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zur Praxiskomponente.	« Pour l'EMC, je fais beaucoup de jeux drôles. »

Kategorienbezeichnung	Definition/Kodierregeln	Ankerbeispiel
K3.4 Einstellung zur Moral	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen zur Einstellung der Moral im Fach.	
K3.4.1 Positive Einstellung zum Moralbegriff	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen einer positiven Einstellung gegenüber der Moral.	« Si on accepte le terme morale comme moi, l'éducation morale et civique c'est, ça pose pas de problème. »
K3.4.2 Negative Einstellung zum Moralbegriff	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen einer negativen Einstellung gegenüber der Moral.	« Je n'aime pas trop. La morale ça fait très de dix-neuvième siècle. »
K3.5 Einstellung zur Laizität	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen einer positiven Einstellung gegenüber der Laizität in Verbindung mit dem Fach.	
K3.5.1 Positive Einstellung zur Laizität	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen einer positiven Einstellung gegenüber der Laizität.	« Parler du fait religieux, moi, en cours, c'est tout à fait favorable. C'est un élément clé pour comprendre la vie des hommes. »
K3.5.2 Negative Einstellung zur Laizität	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen einer negativen Einstellung gegenüber der Laizität.	« Tu peux pas parler d'islam sans être, si tu critique l'islam, tu es islamophobe. »
K3.6 Operationalisierung durch jeweiliges Fach	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen über die Operationalisierung des Fachs.	
K3.6.1 <i>Histoire/géographie</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen über <i>EMC</i> und <i>histoire/géographie</i> .	« Oui, bien sûr. Les thématiques qu'on a en histoire et géo, à un moment donné, rejoignent les thématiques des enjeux qu'on a en EMC. »
K3.6.2 <i>SES</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen über <i>EMC</i> und <i>SES</i> .	« Oui, alors, j'essaie dans l'heure de l'EMC, j'essaie de raccrocher des thèmes du programme de SES. »
K3.6.3 <i>philosophie</i>	Antworten in dieser Kategorie enthalten Aussagen über <i>EMC</i> und <i>philosophie</i> . ²⁶	« Mais effectivement, ça a une place dans mon enseignement aussi, parce que les notions qui sont en programme en EMC en Terminales sont des notions qui rejoignent le programme de philosophie. »

²⁶ Für das Verständnis der jeweiligen Begrifflichkeiten.

Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie den Oberkategorien folgend deskriptiv dargestellt.²⁷

K1: Citizenship education belief

In der ersten Oberkategorie werden die *beliefs* der befragten Lehrer zu *citizenship education* abgefragt. Es konnten Zuordnungen zu den Unterkategorien *adapting citizenship education belief*, *critical citizenship education belief*, *cultural pluralist citizenship education belief* sowie zum *democratic citizenship education belief* vorgenommen werden.²⁸ Vier *histoire/géographie*-Lehrkräfte beschreiben ausschließlich den *adapting citizenship education belief*, eine *histoire/géographie*-, eine *SES* und eine *philosophie*-Kraft nur den *critical citizenship education belief*, eine *histoire/géographie*-Lehrkraft einzig den demokratischen. So tritt bei einem *SES*-Lehrer die Kombination von *adapting* und *critical citizenship education* auf, eine andere *SES*-Lehrkraft erweitert diese Kombination um den *cultural pluralist citizenship education belief*, eine weitere *SES*-Kraft nennt Aspekte des *adapting* und *cultural pluralist citizenship education belief*, ein *histoire/géographie*-Lehrer *critical* und *cultural pluralist*.

K1.1: Adapting citizenship education belief

In diese Unterkategorie können Aussagen von sieben Lehrkräften eingeordnet werden. Diese entsprechen den Aspekten der im Unterkapitel „Ergebnisse aus der Forschung: Typenbildung bei Lehrerinnen und Lehrern politischer Bildung“ erstellten Zusammenfassung des *adapting citizenship beliefs*. Eher allgemein gehaltene Aussagen, wie „former des citoyens“ (*Bürger ausbilden*) (LK01, S1, F1) spiegeln bereits die Grundidee wider. Es sollen mithilfe einer bestimmten Überzeugung Bürger geformt werden:

Alors, système scolaire français, c'est pour l'idée c'est que l'ensemble des élèves aient les mêmes valeurs, les valeurs de la République, l'égalité, la fraternité, l'idée c'est ça, on l'a créé pour ça. Et tu dois le savoir, on l'a créé suite de l'attentat de Charlie Hebdo.

²⁷ Die Lehrkräfte werden mit LK und fortlaufenden Zahlen codiert, mit der Schule (S1 oder S2) und ihrem Fach (F1= *histoire/géographie*, F2 = *SES*, F3= *philosophie*).

²⁸ Wie bereits in der Theorie dargelegt, dürfen die aufgestellten Modelle nicht als statisch verstanden werden. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte im Interview Aussagen zu unterschiedlichen *beliefs* treffen.

Donc, l'idée c'est que les élèves adhèrent aux mêmes valeurs, aux valeurs de la République, c'était ça au départ. (LK02, S1, F2)

Also, das französische Schulsystem steht für die Idee, dass die Gesamtheit der Schüler die gleichen Werte hat, die Werte der Republik, Gleichheit, Brüderlichkeit, das ist die Idee, dafür hat man es gemacht. Und du musst wissen, es wurde nach den Attentaten von Charlie Hebdo gemacht. Also die Idee ist, dass alle Schüler an den gleichen Werten festhalten, an den Werten der Republik, das war es zu Beginn.

Die Lehrkraft benennt mehrmals die Werte der Republik, die als nationale Leitkultur verstanden werden, und deren Vermittlung in den Aufgabenbereich der Schule fällt. Ziel ist dabei, die Ausbildung einer homogenen Gesellschaft – eine Gesellschaft mit einer gemeinsamen Wertebasis, den Werten der Republik. LK01, LK04, LK05, LK07 und LK08 stimmen dieser nationalen Leitkultur mit dem Ziel einer Gemeinschaft überein. Denn eine Gemeinschaft könne nicht funktionieren, „si on n'a pas les mêmes valeurs“ (*wenn man nicht die gleichen Werte habe*) (LK02, S1, F2). Deswegen sollen die Schüler davon überzeugt werden, die Werte zu akzeptieren (LK04, S1, F1). In diesem Verständnis von *citizenship education* steht die Wertevermittlung deutlich im Vordergrund. Diese Aspekte sind allerdings nicht nur erklärtes Ziel von *citizenship education*, sondern auch, laut LK05, von dem, was die Schule generell als Institution vermitteln soll.

Ebenso benannt wird von LK01, LK05 und LK09 das staatskundliche Wissen über die Republik, wie beispielsweise LK01 aussagt: „conscient du fonctionnement de la République, comment fonctionne la République, les institutions de la République“ (*bewusst über das Funktionieren der Republik, wie die Republik funktioniert, die Institutionen der Republik*) (LK01, S1, F1).

K1.2: Critical citizenship education belief

Dem Bereich dieser Unterkategorie werden sechs Aussagen zugeordnet. Auch an dieser Stelle sind Übereinstimmungen mit dem aufgestellten Modell zu finden. LK11 benutzt das Stichwort der „Éducation à la critique“ (*Erziehung zum Kritischen*) (LK11, S2, F1). LK03 fasst die Aspekte des *critical citizenship education belief* zusammen, indem sie in *citizenship education* die Aspekte der Neugierde und des kritischen Denkens, sowie die Einbeziehung der Anderen und die Autonomie des Schülers verankert:

C'est sortir de sa petite boule égoïste, individualiste au sens péjoratif. C'est lever la tête de l'eau, tu vois. Lever la tête de l'eau et de dire voilà : qu'est-ce qui se passe, en

quelle société je suis, est-ce je décide vraiment, est-ce que je suis vraiment libre dans cette société ou pas. C'est quoi les autres possibles tu vois. [...] Je le relis beaucoup à des individus un peu plus éclairés, un peu plus éveillé, et non pas à des individus qui vont juste appliquer des règles, voilà, les devoirs. (LK04, S1, F2)

Es ist aus seiner egoistischen Blase herauskommen, individualistisch im negativen Sinne. Den Kopf aus dem Wasser heben, weißt du. Den Kopf aus dem Wasser heben und sagen: Was passiert, in welcher Gesellschaft bin ich, entscheide ich wirklich, bin ich wirklich frei in dieser Gesellschaft oder nicht? Wer sind die Anderen, weißt du? [...] Ich verbinde es sehr mit Individuen, die ein bisschen offener, wacher sind und keine Individuen, die nur Regeln anwenden, voilà, die Pflichten.

Auch die übrigen Lehrkräfte stellen solche Aspekte in den Fokus ihres Verständnisses. Für sie ist das Anregen zum Denken das Herzstück von *citizenship education* (LK01, LK02, LK06, LK07, LK12). Es gehe darum die Schüler „faire réfléchir“ (*zum Denken zu bringen*) (LK02, S1, F2) und ihnen eine Ausrüstung zu geben, „qui permet ensuite de justement de s'approprier les questions politiques, de se forger un avis qui est construit réfléchi“ (*die schließlich genau verspricht, sich politischer Fragen anzueignen, sich eine Meinung zu bilden, die überlegt ist*) (LK12, S2, F3). Dies führe dazu, dass die Schüler einen kritischen Sinn entwickeln, der sie befähige, „de dire qu'ils sont pas d'accord avec quelque chose“ (*zu sagen, dass sie mit etwas nicht einverstanden sind*) (LK06, S2, F1). Somit habe ein Fach im *citizenship education* Bereich keine „réponse attendue“ (*erwartete Antwort*) (LK07, S2, F2). LK06 betont zudem, dass der entwickelte kritische Sinn letztendlich dazu führen soll, dass die Schüler ein Normverständnis erreichen, mit dem sie gesellschaftlich das Zusammenleben sichern.

K1.3: Cultural pluralist citizenship education belief

In den Bereich des *cultural pluralist citizenship education belief* werden drei Lehreraussagen eingeordnet. Dabei werden die Aspekte der Theorie lediglich thematisch angeschnitten. LK05 spricht vom Zusammenleben in der Gesellschaft und hebt hervor, dass die Diversität respektiert werden müsse. Den dialogischen Prozess benennt LK07, indem sie sagt: „On est toujours sur l'acceptation de l'autre, l'acceptation de différence, le vivre ensemble“ (*Man ist immer bei der Akzeptanz des Anderen, die Akzeptanz der Differenz, das Zusammenleben*) (LK07, S2, F2). LK06 geht von einem historischen Ansatz aus und betont, dass der frühere Sinn von *citizenship education* darin bestand, Frankreich als seine Heimat zu verherrlichen: „c'était une réception très restrictive de la citoyenneté“

(Das war eine sehr eingeschränkte Wahrnehmung der Bürgerlichkeit) (LK06, S2, F1). Heutzutage, so sagt sie, sei der Bürger ein weltlicher Bürger.

K1.4: Democratic citizenship education belief

Dieser Unterkategorie wird eine einzige Aussage einer Lehrkraft zugeordnet, die die Grundidee des demokratischen Aspekts in *citizenship education* aufgreift. Für LK10 ist es von Bedeutung, dass der Schüler versteht, wo die Orte der Macht liegen, wer Entscheidungen trifft, wer gewählt wird etc. Ziel ist es also, „les grandes idées, les grands débats, idées qui traversent le monde“ (die großen Ideen, die großen Debatten, die die Welt durchdringen) (LK10, S2, F1) zu verstehen.

K2: Good citizen

In der zweiten Oberkategorie werden die *beliefs* der befragten Lehrer zum *good citizen* zusammengefasst. Hier konnten Vorstellungen der Unterkategorien des persönlich-verantwortlichen Bürgers, mit der Ausprägung eines zivil-republikanischen, sowie eines kommunitaristisch-nationalen Bürgers, der justiz-orientierte, der interkulturelle, der partizipative und der kritische Bürger festgestellt werden. Auch an dieser Stelle gilt es, dass die theoretischen Modelle als Modelle mit wenig deutlichen Grenzen verstanden werden müssen und Lehrkräfte in einem Interview mehrere Verständnisse eines guten Bürgers ansprechen. So wird der persönlich-verantwortliche Bürger von einer *SES*-Lehrkraft beschrieben, der zivil-republikanische von insgesamt vier Lehrkräften, drei *histoire/géographie* und einer *SES*-Lehrkraft, der kommunitaristisch-nationale von einer *histoire/géographie*-Kraft, der justiz-orientierte von zwei Lehrern, einmal *histoire/géographie* und einmal *philosophie*, interkultureller von einem *histoire/géographie*- und einem *SES*-Lehrer, der partizipative von zwei *histoire/géographie* Lehrern und einer *SES*-Kraft und der kritische von drei *histoire/géographie* Lehrern und einer *SES*-Kraft.

K2.1: Persönlich-verantwortlicher Bürger

Der persönlich-verantwortliche Bürger wurde von einer Lehrkraft als guter Bürger beschrieben. LK02 nennt ein explizites Merkmal dieses Modell, indem sie

sagt: „un bon citoyen, pour moi, doit payer ses impôts“ (*ein guter Bürger, für mich, muss seine Steuern zahlen*) (LK02, S1, F2).²⁹

K2.1.1: Zivil-republikanischer Bürger

In diese Unterkategorie des persönlich-verantwortlichen Bürgers werden vier Lehrkräfte mit ihren Aussagen zugeteilt. Insbesondere treten die Werte der Republik in den Vordergrund; bereits jede einzelne Aussage in dieser Kategorie enthält das Wort der *valeurs* (LK01, LK02, LK04, LK08).

C'est quelqu'un qui est en face avec les valeurs de la République. Avec ce que nos ancêtres, nos dignes ancêtres, républicains jusqu'à aujourd'hui, avec des évolutions jusqu'à aujourd'hui, ce n'est pas inscrit dans le marbre, c'est des principes et qui conduisent à des choix encore aujourd'hui. Liberté, égalité, fraternité, ça peut rester des mots, mais ce sont des enjeux d'aujourd'hui, des vieilles lunes ou des jeux principe qui va pas bouger, pas du tout. (LK08, S2, F1)

Es ist jemand, der den Werten der Republik gegenübersteht. Mit unseren Vorfahren, unseren heiligen Vorfahren, Republikaner bis heute, mit den Evolutionen bis heute, es ist nicht in Stein gemeißelt, es sind die Prinzipien und diese führen heute noch zu unseren Entscheidungen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, das können Wörter bleiben, aber es ist vielmehr ein Einsatz heute, alte Monde oder Prinzipien, die sich nicht bewegen, gar nicht.

Damit beschreibt LK08 einen guten Bürger als jemanden, der die Werte der Republik verinnerlicht, über eine Identität des zivilen Patriotismus verfüge, sowie jemand, der über die politische Geschichte informiert sei. LK04 fügt den Aspekt der Wahlbeteiligung hinzu, der als partizipative Fähigkeit aufgefasst werden kann: „C'est quelqu'un qui va voter, et quand même un gros problème en France, c'est quelqu'un qui respecte les valeurs de la tolérance, la laïcité“ (*Es ist jemand, der wählen geht, und auch wenn es ein großes Problem in Frankreich ist, es ist jemand, der die Werte der Toleranz und der Laizität respektiert*) (LK04, S1, F1).

K2.1.2: Kommunitaristisch-nationaler Bürger

Dem kommunitaristisch-nationalen Bürger wird eine Aussage von LK09 zugeordnet, die sagt, dass

²⁹ Zugleich verdeutlicht dieses Interview den engen Zusammenhang zwischen dem persönlich-verantwortlichen und dem zivil-republikanischen Bürger, da die Aussagen von LK02 ebenso mit diesem übereinstimmen, wie folgendes Kapitel darstellt.

ein guter französischer Bürger [...] halt schon jemand [...] [ist], der diese republikanischen Werte vertritt, der, ja, wie kann man das sagen, der das auch schätzt, dass Frankreich seine alte Demokratie hat. [...] Ein guter französischer Bürger nach dem Programm ist halt auch jemand, der laizistisch eingestellt ist. Ja, also, der Religion eigentlich im öffentlichen Leben keinen besonderen Stellenwert zumisst. [...] Ich glaube nicht, dass das so offiziell als zum französischen Bürger gehörig bezeichnet wird, aber ich erkläre den Schülern halt immer, dass es eigentlich Frankreich gewesen ist, das die Initiative für die europäische Einigung ergriffen hat und das gehört halt auch zur Tradition dazu, zur republikanischen Tradition. (LK09, S1, F1)

Dieses Zitat verdeutlicht den Fokus auf die Identität der nationalen Zugehörigkeit, definiert auf Basis von Wissen über nationale Geschichte und Kultur und auf Werten wie Tradition und Religion bzw. im Falle Frankreich Laizität.

Justiz-orientierter Bürger

Dem justiz-orientierten Bürger können aufgrund ihrer Aussagen zwei Lehrkräfte zugeordnet werden, LK06 und LK12. Zeichnet sich dieser Bürger durch einen kritischen Blick auf soziale, politische und ökonomische Strukturen aus, so sagt LK06: „Le but de cette matière c’est de leur exercer un certain esprit critique, d’apprendre en fait, à ouvrir les yeux, et regarder un petit peu qu’est-ce qui se passe autour d’eux“ (*Das Ziel des Fachs ist es einen kritischen Sinn hervorzurufen, eigentlich zu lernen, die Augen zu öffnen und ein bisschen zu gucken, was um sich herum passiert*) (LK06, S2, F1). Dem stimmt LK12 mit der Aussage, dass ein guter Bürger sich mit Fragen beschäftigen sollte, die sich auf das Leben beziehen, überein. Eine weitere Übereinstimmung findet sich bei LK06, in der Veranlassung einer Gesellschaftsänderung durch einen Bürger: „Il y a des choses qui ne vont pas mais on est capable de mener des actions pour changer ce qu’il va pas. Pour moi un bon citoyen c’est quelqu’un qui a la capacité d’améliorer la société dans laquelle il vit. [...] C’est un citoyen actif“ (*Es gibt Dinge, die nicht gehen, aber man kann Aktionen starten, um das zu ändern, was nicht geht. Für mich ist ein guter Bürger jemand, der die Fähigkeit hat, die Gesellschaft zu verbessern, in der er lebt. Es ist ein aktiver Bürger*) (LK06, S2, F1).

Interkultureller Bürger

Einen interkulturellen Bürger als guten Bürger beschreiben zwei Lehrkräfte.³⁰ LK07 sagt, dass ein guter Bürger ein offener Bürger sei, was dem Grundkonzept eines interkulturellen Verständnisses entspricht. LK09 verortet ihren idealtypischen Bürger deutlicher in dieser Kategorie und sagt: „Also, wenn man Bürger der europäischen Union ist, gehört ja auch dazu, dass man die EU-Institutionen lernt und die europäische Integration ein bisschen. Wenn man Bürger der EU ist, muss man auch wissen, welche verschiedenen Systeme es gibt und welche Tendenzen“ (LK09, S1, F1). Aus diesem Zitat liest sich ein gewisser Stolz für die Diversität und die Gruppenidentität innerhalb der EU, wie es in der Definition des interkulturellen Bürgers beschrieben ist.

Partizipativer Bürger

Einen guten Bürger als partizipativen Bürger beschreiben drei Befragte. Die Aussagen kreisen um die generelle „participation à la vie politique“ (*Teilnahme am politischen Leben*) (LK01, S1, F1) und das Engagement. „Être citoyen, c’est s’engager, c’est aller voter, c’est s’interroger sur l’actualité, voilà, c’est ce que c’est pour moi“ (*Bürger sein heißt sich zu engagieren, wählen zu gehen, sich über die Aktualität fragen, also, das ist das für mich*) (LK05, S1, F2).

Kritischer Bürger

Das Modell des kritischen Bürgers wird von insgesamt vier Lehrkräfte betont. LK10 verknüpft einen kritischen Bürger mit einem partizipativen Bürger; auf der Annahme basierend, dass ein partizipativer Bürger nur dann sinnvoll partizipieren könne, wenn er einen kritischen Sinn ausgebildet habe:

Donc, moi, dans ma lecture, un bon citoyen c’est quelqu’un qui a un esprit critique, jugé par lui-même et donc qu’il a des connaissances pour le faire et qui a un esprit pour le faire. [...] Un bon citoyen, donc quelqu’un du coup, qui participe à la vie de la cité quoi, qui s’engage ou qui s’engage pas et il sait pourquoi il le fait. Pas quelqu’un qui est passif. (LK10, S2, F1)

Also, aus meiner Sichtweise ist ein guter Bürger jemand, der einen kritischen Sinn hat, beurteilt von ihm selbst und jemand, der die Kenntnisse hat, um dies zu machen und

³⁰ In dieser Kategorie sind die Zuordnungen weniger eindeutig als in den anderen Kategorien; tendenziell gehen die getätigten Aussagen aber in die Richtung eines interkulturellen Bürgers.

einen kritischen Sinn hat, um es zu machen. Ein guter Bürger, also irgendwie jemand, der am Leben der Stadt teilnimmt, der sich engagiert und der weiß, warum er es macht. Niemand, der passiv ist.

LK01 betont neben dem kritischen Sinn die Autonomie des heranwachsenden Bürgers, LK03 spricht von einer stets reflexiven Haltung, sowie LK11 von einer kritischen Informationssuche spricht: „C’est quelqu’un qui a un regard critique, à se renseigner, s’informer [...]. C’est quand même un enjeu de la société, où on est, ils ont donné des informations par internet, par télévision, par d’autres sources, pour savoir traiter des informations“ (*Es ist jemand, der einen kritischen Blick hat, sich Auskunft zu holen und zu informieren. [...] Es ist sogar eine Herausforderung der Gesellschaft, in der wir sind, sie bekommen Informationen über das Internet, den Fernseher, über andere Quellen, um zu wissen, wie man mit Informationen umgeht*) (LK11, S2, F1).

K1 + K2: Zusammenführung der Konzepte von citizenship education belief und good citizen

Folgende Tabelle 7 stellt das Vorkommen der beiden Oberkategorien ausdifferenziert in ihren Unterkategorien in Kombination je Lehrkraft dar. Nach Beschreibung von Kategorie 3 kann die Abbildung in Unterkapitel „Typenbildung“ um die Komponenten dieser Kategorie erweitert werden.

Tabelle 7: Zusammenführung der Konzepte von citizenship education belief und good citizen anhand der Studienergebnisse

	K1	K2
LK01	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger Partizipativer Bürger Kritischer Bürger
LK02	Adapting citizenship education belief Critical citizenship education belief	Persönlich-verantwortlicher Bürger Zivil-republikanischer Bürger
LK03	Critical citizenship education belief	Kritischer Bürger
LK04	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger
LK05	Adapting citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Partizipativer Bürger
LK06	Critical citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Justiz-orientierter Bürger
LK07	Adapting citizenship education belief Critical citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Interkultureller Bürger
LK08	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger
LK09	Adapting citizenship education belief	Kommunitaristisch-nationaler Bürger Interkultureller Bürger
LK10	Democratic citizenship education belief	Partizipativer Bürger Kritischer Bürger

	K1	K2
LK11	Critical citizenship education belief	Kritischer Bürger
LK12	Critical citizenship education belief	Justiz-orientierter Bürger

K3: Einstellung zu und Konzepte von *EMC*

In der dritten Oberkategorie werden Einstellungen zu und Konzepte von *EMC* zusammengefasst. Es konnten Zuordnungen in folgende Unterkategorien vorgenommen werden: Subjektiv zugewiesene Rolle von *EMC*, Kompetenzbereiche, Komponenten, Einstellung zum Moralbegriff und zur Laizität im Fach sowie zur Operationalisierung von *EMC*.

K3.1: Subjektiv zugewiesene Rolle von *EMC*

Die erste Unterkategorie gliedert sich erneut in drei Unterkategorien. Folgend werden Ergebnisse zum Status, zur Interdisziplinarität und zu Problematiken des Fachs dargelegt.

K3.1.1: Status des Fachs

Zum Status des Fachs hat sich jeder Lehrer geäußert. Die Aussagen können aufgrund ihrer inhaltlichen Varietät wiederum in die Unterkategorien K3.1.1.1 *EMC* als nicht autonomes Fach, K3.1.1.2 Ziel von *EMC* und K3.1.1.3 Rahmen von *EMC*.

K3.1.1.1: *EMC* als nicht autonomes Fach

Sieben Lehrkräfte sagen explizit, dass sie *EMC* nicht als autonomes Fach bezeichnen, wobei die übrigen Lehrer tendenziell diese Aussage unterstützen, es aber nicht in expliziter Form ausdrücken. *EMC* wird als „Anhängsel“ (LK09), als „complément“ (Ergänzung) (LK05), als „heure un peu à part“ (eine etwas andere Stunde) (LK06) und „plus légère“ (lockerer) (LK01) beschrieben. LK01 begründet das wie folgt:

Ce n'est pas une matière. C'est à dire qu'on ne cherche pas, les objectifs sont différents. Dans une matière comme histoire, comme les mathématiques, il y a, on envisage des connaissances, des méthodes etc. Là, il s'agit plus d'un travail sur, un travail de réflexion avec les élèves, il s'agit d'un travail certes avec un minimum de connaissances, mais davantage un travail de mise en pratique, de mettre les élèves en réflexion concrète. La preuve, vous n'avez pas au baccalauréat, il y a pas d'examen d'*EMC*. C'est plus la volonté d'agir sur la réflexion de l'élève, sur l'individu. (LK01, S1, F1)

Es ist kein Fach. Das heißt, dass man nicht danach sucht, die Ziele sind anders. In einem Fach wie Geschichte, wie Mathematik, da strebt man nach Kenntnissen, nach Methoden etc. Hier handelt es sich mehr um eine Arbeit über, um eine Arbeit der Reflexion mit den Schülern, sicher eine Arbeit mit einem Minimum an Kenntnissen, aber mehr eine Arbeit der Umsetzung in die Praxis, die Schüler zum konkreten Denken anregen. Die Note gibt es nicht im Abitur, es gibt keine Prüfung von EMC. Es ist mehr der Wille über die Reflexion der Schüler, des Individuums zu handeln.

K3.1.1.2: Ziel von *EMC*

Insbesondere die Reflexion der Schüler wird von LK02 deutlich hervorgehoben: „C’est un moment où ils réfléchissent. [...] Ils ont droit de ne pas être d’accord, on en discute, c’est plutôt un moment de réflexion“ (Es ist ein Moment, in dem sie nachdenken. [...] Sie haben das Recht, nicht einverstanden zu sein, wir diskutieren darüber, es ist mehr ein Moment der Reflexion) (LK02, S1, F2). Neben den Aspekten der allgemein differenter Zielsetzung des Fachs und der Reflexion wird die Autonomie der Schüler in der Praxis des Fachs betont. Diese wird derart verstanden, dass den Schülern thematisch und methodisch mehr Freiraum gelassen werde, was zu mehr Autonomie für die Schüler führe (LK01, LK09).

K3.1.1.3: Rahmen von *EMC*

Ermöglicht wird dies durch den ebenfalls mehrfach erwähnten „cadre assez souple“ (sehr freien Rahmen) (LK10, S2, F1) mit einer „très grande liberté pédagogique“ (mit einer sehr großen pädagogischen Freiheit) (LK08, S2, F1). Laut LK04 führe dies auch dazu, dass *EMC* als „variable d’ajustement pour les emplois du temps“ (Passungsvariable für die Stundenpläne) (LK04, S2, F1) fungiert. Gleichwohl sie sagt, dass die Inspektoren des Bildungsministeriums „le veulent évidemment“ (es auf jeden Fall haben wollen) (LK04, S1, F1) und es rechtlich eine Pflicht darstelle, sagt LK04 auch, dass *EMC* äußerst Schwierigkeiten habe, sich durchzusetzen. Dies liege auch daran, dass *EMC* nicht evaluiert werde, und „ce qui est pas évalué au bac, est forcément moins considéré“ (das, was im Abitur nicht evaluiert wird, wird zwangsläufig weniger ernst genommen) (LK09, S2, F1).

K3.1.2: Interdisziplinarität des Fachs

Zur Interdisziplinarität des Fachs äußern sich sieben Lehrkräfte. Sechs Lehrkräfte sind der Meinung, dass *EMC* nicht nur das Fach mit seiner gewidmeten Stunde umfasse, sondern dass *EMC* überall praktiziert werde, „ça circule entre les matières“ (es zirkuliert zwischen den Fächern) (LK11, S2, F1) und laut LK01

„l’environnement scolaire“ (schulische Umgebung) mit „tous les programmes de toutes les matières“ (alle Programme aller Fächer) (LK01, S1, F1) durchlaufe. LK12 geht sogar einen Schritt weiter und sagt, dass *EMC* alleine nicht ausreiche, „il faut absolument qu’elle soit mise en relation avec l’ensemble du système scolaire“ (es ist absolut notwendig, dass es mit der Gesamtheit des Schulsystems in Beziehung gesetzt wird) (LK12, S2, F3). Auch LK03 spricht von dieser Interdisziplinarität, gibt aber ihre kritische Perspektive kund, indem sie sagt, Frankreich habe „des espaces hyper cloisonnés, pas de transdiscipline“ (hyper abgetrennte Räume, keine Transdisziplin) (LK03, S1, F2).

K3.1.3: Problematiken des Fachs

Der Unterkategorie können sechs Lehrkräfte mit kritischen Aussagen bezüglich *EMC* zugeordnet werden. Drei Lehrkräfte sind der Meinung, *EMC* brauche mehr Stundenvolumen, um die erklärten Ziele zu erreichen. Nicht zuletzt aufgrund der geringen Stundenanzahl wird betont, dass das Fach kaum ernst genommen werde (LK04), wozu auch die ausbleibende Note beitrage. Die theoretischen Annahmen auf *policy*-Ebene mit der praktischen Umsetzung fallen laut LK04 weit auseinander: „Dans le discours politique, disons que c’est important de faire de l’éducation civique et tout le monde avait l’air d’être d’accord avec cette idée, et puis concrètement, pratiquement sur le terrain, c’est pas important“ (Im politischen Diskurs sagen wir, dass es wichtig ist, *éducation civique* zu machen und alle scheinen mit dieser Idee einverstanden zu sein, und dann, konkret, praktisch im Feld, ist es nicht wichtig) (LK04, S1, F1). Aufgrund dessen bringe das Fach wenig Resultate, „c’est pas suffisant“ (es reicht nicht aus) (LK10, S2, F1) und die Schüler nehmen es als Fach wahr, in dem nicht gearbeitet werde (LK04, S1, F1). LK10 beschwert sich zudem über die zugespitzte Neutralität des Fachs, die politische Debatten im schulischen Feld limitiere, „pour rester neutre“ (um neutral zu bleiben) (LK10, S2, F1). LK03 und LK04 hingegen sprechen nicht von Neutralität, sondern von einer gewissen Vorgabe Frankreichs, was es zu unterrichten gilt: „C’est un peu un enseignement hypocrite, aussi des fois, l’EMC c’est pour faire passer une certaine idée de la laïcité“ (Es ist ein bisschen ein hypokritisches Unterrichten, auch letzten Endes *EMC* ist da, um eine gewisse Idee der Laizität rüberzubringen) (LK03, S1, F2). Auch die Schüler „savent très bien que l’école attend d’eux comme discours en tant des valeurs et qu’ils sont peut-être pas absolument francs“ (wissen sehr gut, was die Schule von ihnen erwartet als Rede von den Werten und dass sie vielleicht nicht vollkommen ehrlich sind.) (LK04, S1, F1).

K3.2: Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche gliedern sich in der Analyse in die Unterkategorien der Bereiche normativ und praktisch und werden im Folgenden aus Sicht der Lehrer dargelegt.

K3.2.1: Normativ

In den normativen Kompetenzbereich kann eine Aussage von LK05 zugeteilt werden: „Ce sont plus des réflexions sur la société, sur le vivre ensemble, comment arriver à vivre ensemble“ (*es sind mehr Überlegungen über die Gesellschaft, über das Zusammenleben*) (LK05, S1, F2). Mit diesen Überlegungen verbunden ist die Implementation von Rechten und Regeln einer Gesellschaft, die das Zusammenleben sichern.

K3.2.2: Praktisch

Die Unterkategorie des praktischen Kompetenzbereiches wird von fünf Lehrpersonen thematisiert. Steht hinter diesem Kompetenzbereich die Idee, den Schüler an eine moralische Denkweise heranzuführen und ihn einen kritischen Sinn ausbilden zu lassen, so fokussieren sich die befragten Lehrer in dieser Kategorie auf die Reflexion des Schülers sowie auf seine Eigenleistung: „Es geht aber dann vor allen um die Eigenleistung der Schüler. Ich arbeite da viel mit Referaten und auch Diskussionen“ (LK09, S1, F1). Dabei kommen Debatten zum Einsatz, die den Schülern im Urteilsprozess helfen sollen: „Un accent qui est mis sur le débat argumenté, la confrontation d’opinion. Mais dans le but aussi [...] d’intégrer les connaissances, d’améliorer les arguments“ (*Ein Akzent, der auf die argumentierte Debatte gelegt wird, auf die Meinungskonfrontation. Aber ein Ziel ist es auch, die Kenntnisse zu integrieren, die Argumente zu verbessern*) (LK12, S2, F3). Andere Aspekte wie Referate, aber auch die Teilnahme an schulinternen Räten, wie dem *conseil de vie lycéenne*, „mettent en pratique l’éducation civique“ (*setzen éducation civique in die Praxis um*) (LK11, S2, F1).

K3.3: Komponenten

Im Folgenden wird die Unterkategorie der Komponenten, erneut aufgeteilt in die Unterkategorien Wissen, Werte und Praktiken, dargelegt.

K3.3.1: Wissen

In der Unterkategorie des Wissens machten alle Befragten Aussagen zu den von ihm behandelten Themen im Fach *EMC*.³¹ Elf Lehrer nennen Themen, die sich im Lehrplan für *EMC* verorten lassen. Dabei heben drei Lehrkräfte hervor, dass das Curriculum „hyper large“ (*hyper weit*) (LK03, S1, F2) sei und eine „grande liberté de réflexion sur ces thèmes“ (*große Freiheit der Reflexion über diese Themen*) (LK01, S1, F1) existiere. Eine Lehrkraft hingegen sagt: „Je suis pas les programmes. Je fais en fonction de l’actualité“ (*Ich folge den Programmen nicht. Ich mache es im Dienst der Aktualität*) (LK02, S1, F2). Vier weitere Lehrkräfte betonen dabei zusätzlich zum Lehrplan, dass die Aktualität eine Rolle spielt: „Si l’actualité concerne et ça arrive souvent des thèmes qu’on est en train d’aborder oui. On peut évidemment travailler sur l’actualité“ (*Wenn die Aktualität Themen betrifft, die wir gerade behandeln, und das passiert oft, ja. Man kann auf jeden Fall über die Aktualität arbeiten*) (LK06, S2, F1).

K3.3.2: Werte

Auf die Frage, welche Themen in *EMC* behandelt werden, werden Werte als inhaltliche Komponente explizit ausschließlich von LK11 genannt: „Les valeurs, donc les principales valeurs“ (*Die Werte, also die Hauptwerte*) (LK10, S2, F1).

K3.3.3: Praktiken

Praktiken in *EMC* werden von elf Lehrkräften erläutert. Die meisterwähnte Methode ist die der Debatte. Neun Lehrer geben an, die Debatte im Unterricht einzusetzen. Zur Organisation der Debatte gibt die Lehrkraft den Schülern Material für eine fundierte Debatte (LK02) oder die Schüler stellen eigenständig eine Informationsrecherche an (LK01, LK05, LK08). Neben der Debatte werden Rollenspiele als häufig eingesetzte Methode genannt (LK06, LK08, LK11, LK12). Zwei Lehrkräfte beschreiben eine Art von Projekten, die schulextern organisiert werden und an denen als Klassenverbund teilgenommen werden könne (LK10, LK11, LK12). Allgemein fallen Stichworte wie Gruppenarbeit (LK02), die Arbeit im *CDI*³² (LK01, LK07), womit oft eine Medienerziehung innerhalb des

³¹ Da im Rahmen der Arbeit keine Lehrplananalyse vorgenommen wird, werden die Aussagen der Lehrer zu bestimmten Themen, die sich auch im Lehrplan finden, nicht ausgeführt. Es wird lediglich beschrieben, ob die Lehrer angeben, sich am Lehrplan zu orientieren oder nicht.

³² Das CDI ist das *Centre de documentation et d’information* und die Biblio- und Mediathek in französischen Schulen.

Fachs *EMC* verbunden wird (LK01, LK08). LK12 betont den adaptiven Charakter der Methoden bezüglich der Klasse: „Alors, en *EMC*; j’ai essayé plusieurs methodes. J’essaie de m’adapter aux élèves“ (*Also in EMC habe ich mehrere Methoden ausprobiert. Ich versuche, mich an die Schüler anzupassen*) (LK12, S2, F3). Hingegen betont LK08, er habe eine Methode – die der Debatte und deren Organisation– für sich entwickelt und nutzt für diese immer wieder den gleichen Ablauf.

K3.4: Einstellung zum Moralbegriff

Ebenso abgefragt wurde die Einstellung zum Moralbegriff, die seit 2015 in der Fachbezeichnung zu finden ist. Die Aussagen der Lehrer konnten in positive und negative Einstellungen unterteilt werden. Einige Lehrer haben sowohl positive als auch negative Aspekte genannt.

K3.4.1: Positive Einstellung zum Moralbegriff

Positive Aussagen zum Moralbegriff konnten von fünf Lehrkräften konstatiert werden. Zwei Lehrkräfte betonen, dass die Moral nicht nur im Fach *EMC* stattfindet, sondern immer: „Moi, la morale je fais tout le temps“ (*Ich praktiziere die Moral immer*) (LK02, S1, F2). LK07, LK08, LK09 und LK12 verbinden mit der eingeführten Moral das Zusammenleben in der Gesellschaft: „morale c’est une règle de vivre et donc bien sûr, on est au coeur de vivre ensemble“ (*Moral ist eine Regel des Lebens und so ist man natürlich im Herzen des Zusammenlebens*) (LK08, S2, F1). So sagt LK09 verstärkend dazu:

Also ich würde nicht sagen Moral in dem Sinne, Moral, also du musst dich jetzt moralisch verhalten. Das ist eher Ethik ne. Also ich würde das eher mit Ethik übersetzen, das heißt eben das republikanische Ethos, die republikanische Ethik und dann halt auch die Ethik des Zusammenlebens, was darf man, was darf man nicht, um ein geordnetes Zusammenleben zu ermöglichen. [...] Das Ziel ist ja auch, dass man das Zusammenleben in einer Gemeinschaft erleichtern soll. In einer republikanischen Gesellschaft. (LK08, S1, F1)

Letztendlich betont LK08, dass der Eintritt der Moral in das Fach kein Problem darstelle, wenn man es auf die Art und Weise akzeptiere, wie er – als Regel des Zusammenlebens. Das Zitat von LK08 verdeutlicht zudem den Aspekt, dass sie ebenso wie LK07 und LK12 mit der Moral „plutôt une réflexion à la philosophie“ (*eher eine Überlegung der Philosophie*) (LK07, S2, F2) verbindet.

K3.4.2: Negative Einstellung zum Moralbegriff

Negative Äußerungen zum Moralbegriff wurden von zehn Lehrkräften getätigt. Mit generellen Aussagen wie „Franchement, je fais la même chose“ (*Ehrlich gesagt mache ich das gleiche*) (LK02, S1, F2), Beschreibungen wie „Etikettenwechsel“ (LK09, S1, F1) wird die Moral äußerst kritisch begutachtet. Zwei Lehrkräfte sprechen von einer Ideologie, die vermittelt werden müsse und nicht diskutabel sei: „C’est un principe, la morale c’est un peu l’idée d’un principe qui tombe du haut et qui faut pas discuter, qui faut pas négocier“ (*Die Moral ist ein Prinzip, ein bisschen eine Idee eines Prinzips, das von oben kommt und das man nicht diskutiert, das man nicht verhandelt*) (LK03, S1, F2). So versteht LK01 die Moral als eine „morale républicaine“ (*republikanische Moral*), mit der die Werte der Republik vermittelt werden – verbunden mit einer „obligation d’adhésion de diffuser une idéologie“ (*Pflicht der Zustimmung eine Ideologie zu verbreiten*) (LK01, S1, F1). Passend dazu erwähnen LK03, LK05 und LK06 die Moral des 19. Jahrhunderts, in der die Moral – in der Form, was gut und was schlecht sei, autoritär in der Schule vermittelt wurde: „Ca me fait penser au petites phrases des instituteurs au dix-neuvième-siècle [...] où chaque jour il avait la phrase du jour [...], la phrase morale du jour“ (*Es lässt mich an die kurzen Sätze der Grundschullehrer im 19. Jahrhundert denken, jeden Tag gab es einen Satz des Tage, den moralischen Satz des Tages*) (LK05, S1, F2). Damit ist man laut LK03 und LK10 nicht mehr im intellektuellen, sondern im ethischen Bereich: „On est là, pour les cours on est plus dans l’intellect, on est dans l’éthique, la morale, ce qui se fait, ce qui se fait pas“ (*Wir sind hier, bei den Kursen ist man nicht mehr im Intellekt, man ist bei Ethik, bei der Moral, was man tut und was man nicht tut*) (LK03, S1, F2). Zwei Lehrkräfte sprechen von einem Paradox, den sie innerhalb des Fachs wahrnehmen und durch die Moral verursacht wird: „est-ce que c’est éducation moral ou est-ce que c’est l’éducation à l’esprit critique?“ (*ist es eine moralische Erziehung oder ist es eine Erziehung zum kritischen Sinn?*) (LK10, S2, F1).

K3.5: Einstellung zur Laizität

Analog zum Moralbegriff werden positive sowie negative Aussagen zur Laizität in Bezug auf *EMC* kategorisiert.³³ Auch in dieser Kategorie machten Lehrkräfte sowohl positive als auch negative Aussagen im Interview.

³³ Außer Acht gelassen wird dabei, dass die Lehrer unterschiedliche Laizitätskonzepte haben, da das Laizitätsverständnis nicht im Fokus der Arbeit liegt.

K4.5.1: Positive Einstellung zur Laizität

Sieben Lehrer haben sich gegenüber der Laizität in Bezug auf *EMC* in positiver Form geäußert und kundgegeben, die Laizität verursache keine Probleme im Unterricht. LK08 stellt die Laizität als „*élément clé*“ (*Schlüsselement*) (LK08, S2, F1) dar, das zum Verstehen des menschlichen Lebens beitrage, LK07 bezeichnet sie als „*fondement de l'école*“ (*Grundlage der Schule*) (LK07, S2, F2). Vier Lehrkräfte betonen dabei die Wichtigkeit der Laizität im Curriculum in der letzten Abiturklasse (LK04, LK05, LK06, LK11). LK06 ist der Meinung, die Laizität ergebe aufgrund des präzisen Gesetzes und der Definition von Laizität, „*que la religion fait partie d'identité des individus*“ (*dass die Religion zur Identität des Individuums gehört*) (LK06, S2, F1) keine Komplikation. „*Donc, la religion n'est pas taboue en cours*“ (*Also die Laizität ist kein Tabu im Kurs*) (LK06, S2, F1). Es sei demnach möglich, über Religion zu sprechen, wenn dies in einem „*cadre laïque*“ (*laizistischen Rahmen*) (LK01, S1, F1) stattfinde. Man müsse zwar die Worte auswählen, um den laizistischen Rahmen gerecht zu bleiben, dies funktioniere aber problemlos. LK11 sagt dazu, dass auch ein großes Interesse seitens der Schüler besteht, „*de connaître un petit peu les religions, de faire les parallèles*“ (*ein bisschen die Religionen zu kennen, Parallelen zu ziehen*) (LK12, S2, F1).

K3.5.2: Negative Einstellung zur Laizität

Sechs Lehrer äußerten sich kritisch zum Verhältnis von Laizität und *EMC*. LK12 betont, dass dieses Verhältnis seit den Anschlägen auf das Satiremagazin *Charlie Hebdo* schwieriger geworden sei. Entgegensetzt der obig ausgeführten Aussagen sagt LK07, dass es schwierig sei, über Religionen zu sprechen: „*Tu peux pas parler d'islam sans être, si tu critique l'islam, tu es islamophobe. Alors qu'être islamophobe, c'est aller à l'encontre de l'individu qui aurait la religion musulmane*“ (*Du kannst nicht über den Islam reden ohne, wenn du den Islam kritisierst, bist du islamophob. Also islamophob zu sein, heißt dem Individuum widerzulaufen, das eine muslimische Religion hat*) (LK07, S2, F2). Dem stimmt LK03 insofern zu, dass sie sagt, die Laizität sei, nachdem sie mit *EMC* besonders stark revalorisiert wurde, nicht verhandelbar. Zudem führe sie dazu, dass keine thematischen Debatten um Religionen geführt werden können: „*quand j'en ai fait sur la laïcité ou sur la liberté religieuses, c'était jamais des gros débats*“ (*Als ich Debatten über die Laizität oder über die Religionsfreiheit gemacht habe, waren es nie große Debatten*) (LK03, S1, F2). LK02 fügt einen Aspekt bezüglich der Lehrerausbildung hinzu und bemängelt deren Abwesenheit zum Thema der

Laizität; sie fühle sich in der Thematik unsicher. LK11 hingegen nimmt die Schülerperspektive ein und beschreibt den Schnitt zwischen schulischer und außerschulischer Welt für die Schüler als problematisch, da in der Schule keine religiösen Zeichen gezeigt werden dürfen, „mais on peut dans la rue“ (*aber man kann es auf der Straße*) (LK11, S2, F1). Dies führe zu einer erschwerten Akzeptanz auf Schülerseite. Die befragte deutsche Lehrkraft nimmt ebenfalls eine kritische Haltung der Laizität gegenüber ein und differenziert zwischen französischer und deutscher Sicht:

Ein waschechter Franzose würde Ihnen jetzt sagen nein, ein Deutscher würde sagen ja. Für mich ist da ein Problem, denn schon das, was ich halt mache, diesen Vergleich zwischen den verschiedenen Systemen, welche Religionen, welche Stellenwerte hat die Religionen in verschiedenen Staaten, also das Verhältnis von Staat und Religion. Da bin ich schon limite, ja? Denn normalerweise, das laizistische Modell, das ist das einzig wahre und das muss den Schülern so eingetrichtert werden. Und das wird auch nicht hinterfragt, weil eben die Lehrer Franzosen sind, hier geboren sind, die haben das selber so gelernt.

K3.6: Operationalisierung durch jeweiliges Fach

Bei der Kategorie der Operationalisierung des Fachs wurden drei Unterkategorien gebildet, die den Fächern der befragten Lehrer entsprechen.

K3.6.1: Histoire/géographie

Zur Operationalisierung EMCs haben sich alle sieben befragten *histoire/géographie* Lehrer geäußert. Alle Lehrkräfte in dieser Unterkategorie nennen die Themenüberschneidung. So sagt LK10, eine Verknüpfung der Themen geschehe automatisch und LK06 dazu: „Donc, il y a des thématiques en fait, qui reviennent dans les deux matières“ (*Also es gibt Themen, die in den beiden Fächern wieder auftreten*) (LK06, S2, F1). LK01 gibt ein konkretes Beispiel und sagt, dass sie in der elften Klasse im *histoire/géographie* Unterricht die Staatsbürgerschaft behandle. LK06 spricht zwar ebenfalls von einer Themenverwandtschaft, betont aber, dass es keine direkte Verbindung zwischen den Fächern gebe und diese auch eigentlich nicht vorgesehen sei. LK08 und LK10 hingegen spannen einen größeren Bogen im Verhältnis der beiden Fächer und sagen: „Tous les programmes en histoire/géographie et de géographie sont terminés pour en gros faire un citoyen dans la France, dans l’Europe et dans le monde d’aujourd’hui“ (*Jedes Programm von *histoire/géographie* und von *Géographie* sind im Allgemeinen dafür gemacht, einen Bürger in Frankreich, in Europa und in der heutigen Welt auszubilden*) (LK08, S2, F1). Dem stimmt LK10 zu, indem sie sagt:

l’histoire/géo c’est la compréhension du monde d’aujourd’hui. Donc, forcément, c’est, fin, moi je l’envisage comme une formation de citoyen plus que sur l’idée de connaissance fondamentale uniquement historique ou géographique. [...] A partir au moment on fait l’éducation civique, on rappelle forcément à l’histoire. Tout est lié quoi (LK10, S2, F1).

histoire/géo, das ist das Verständnis der heutigen Welt. Also, zwangsläufig, ist das, ja, ich ziele mehr auf eine Bürgerausbildung als auf die Idee der ausschließlich fundamentalen historisch und geographischen Kenntnisse. Ab dem Moment, in dem man éducation civique macht, erinnert man automatisch an die Geschichte. Alles ist miteinander verbunden.

LK01 fügt noch aus Lehrerperspektive den Aspekt hinzu, dass, gleichwohl keine autonome Lehrerausbildung für das Fach *EMC* existiere, die universitäre Ausbildung des eigenen Fachs für das Unterrichten von *EMC* ausreichend sei. „C’est quelque chose en fait ou on n’est pas préparé, mais on estime que avec notre formation, on fait de l’EMC“ (*Eigentlich sind wir nicht darauf vorbereitet, aber man glaubt, dass wir mit unserer Ausbildung EMC machen können*) (LK01, S1, F1). Damit einher geht laut dieser Lehrkraft auch, dass aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen, *EMC* auf unterschiedliche Weisen unterrichtet werde, abhängig von dem Fach des jeweiligen Lehrers.

K3.6.2: SES

In die Unterkategorie *SES* können Aussagen der vier befragten *SES*-Lehrer zugeordnet werden. Auch an dieser Stelle nennen die Lehrkräfte die Themenüberschneidung der beiden Fächer. LK03 sagt sogar, sie mache „presque un mixe des deux, entre EMC et SES“ (*fast einen Mix aus beiden, zwischen EMC und SES*) (LK03, S1, F2). LK02 gibt ein konkretes Beispiel:

Oui, alors, j’essaie dans l’heure de l’EMC, j’essaie de raccrocher des thèmes du programme de SES. Exemple : La discrimination positive [...] on peut faire un débat dessus. [...] Ça ça fait partie de mon programme de SES et en EMC je vais approfondir par un débat sur la discrimination positive. (LK02, S1, F2)

Ja, also, ich versuche in der Stunde von EMC, versuche ich, die Themen vom Programm von SES anzuklammern. Beispiel: Die positive Diskriminierung [...] man kann eine Debatte darüber machen. [...] Das, das gehört zu meinem Programm von SES und in EMC vertiefe ich es mit einer Debatte über die positive Diskriminierung.

LK05 betont zusätzlich, dass die Verbindung auch aus den Programmen ersichtlich werde. LK07 spannt ähnlich wie LK08 und LK10 in der Unterkategorie *histoire/géographie* einen größeren Bogen und sagt: „Pour moi oui [...] parce qu’elle est liée à l’enseignement de SES et elle est liée à l’enseignement d’EMC, parce que nous, on a cet objectif de former un citoyen averti, capable de faire des

choix éclairés“ (*Für mich ja, weil EMC an das Unterrichten von SES angebunden ist und SES an das Unterrichten von EMC, weil wir das Ziel haben einen offenen Bürger auszubilden, der fähig ist, hellsichtige Entscheidungen zu treffen*) (LK07, S2, F2). Zusätzlich wird von LK01 der Aspekt des unterschiedlichen Unterrichts je nach Fachlehrer betont: „On fait pas la même chose“ (*Wir machen nicht das gleiche*) (LK02, S1, F2).

K3.6.3: philosophie

In die Unterkategorie *philosophie* können Aussagen der befragten Philosophielehrkraft zugeordnet werden. Sie betont die vielen Verbindungen zwischen den Programmen von *philosophie* und *EMC*:

Mais effectivement, ça a une place dans mon enseignement aussi, parce que les notions qui sont en programme en EMC en Terminales sont des notions qui rejoignent le programme de philosophie. Donc par exemple, en philosophie, on doit étudier le vivant, la matière et l'esprit, la conscience par exemple, le devoir, la morale et donc c'est juste un bref aperçu des notions qui sont relatives à un de champ de problème de l'EMC qui est la bioéthique. Après pour la deuxième champ problème en EMC, donc, la laïcité, une autre question plutôt politique, relatives la notion de religion, politique, l'état, droit, justice. Effectivement il y a beaucoup de liens à faire entre le programme de philosophie et le programme d'EMC. (LK12, S2, F3)

Aber natürlich hat es einen Platz auch in meinem Unterricht, weil die Tendenzen, die im EMC Programm sind in der zwölften Klasse sind die Tendenzen, die mit dem Programm von Philosophie übereinstimmen. Also beispielweise müssen wir in Philosophie das Lebewesen, die Masse und den Geist, das Gewissen zum Beispiel, die Pflicht, die Moral und das ist ein kurzer Überblick der Tendenzen, die mit einem Problemfeld von EMC verbunden ist, die Bioethik. Dann für das zweite Problemfeld in EMC, die Laizität, eine andere eher politische Frage, verbunden mit religiösen und politischen Notionen, der Staat, das Recht, die Gerechtigkeit. Es gibt viele Bezüge zwischen dem Programm von Philosophie und dem Programm von EMC.

Typenbildung

Wie in Unterkapitel „K1 + K2: Zusammenführung der Konzepte von citizenship education belief und good citizen“ erwähnt, wird die dort erstellte Tabelle um Kategorie 3 erweitert und charakterisiert in gewissem Maße jede einzelne Lehrkraft mit ihren *beliefs* zu *citizenship education* und dem *good citizen*, sowie ihre Einstellungen zu und Konzepte von *EMC*.

Tabelle 8: Zusammenführung der Konzepte von citizenship education belief und good citizen sowie der Einstellung zu und Konzepten von EMC anhand der Studienergebnisse

	K1	K2	K3
LK01	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger Partizipativer Bürger Kritischer Bürger	EMC als nicht autonomes Fach Interdisziplinarität des Fachs Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>
LK02	Adapting citizenship education belief Critical citizenship education belief	Persönlich-verantwortlicher Bürger Zivil-republikanischer Bürger	EMC als nicht autonomes Fach Ziel von EMC Wissenskomponente Praktische Komponente Positive Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch SES
LK03	Critical citizenship education belief	Kritischer Bürger	EMC als nicht autonomes Fach Interdisziplinarität des Fachs Problematiken des Fachs Wissenskomponente Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch SES
LK04	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger	Rahmen von EMC Problematiken des Fachs Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>

	K1	K2	K3
LK05	Adapting citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Partizipativer Bürger	<i>EMC</i> als nicht autonomes Fach Normativer Kompetenzbereich Wissenskomponente Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>SES</i>
LK06	Critical citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Justiz-orientierter Bürger	Rahmen von <i>EMC</i> Interdisziplinarität des Fachs Wissenskomponente Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>
LK07	Adapting citizenship education belief Critical citizenship education belief Cultural pluralist citizenship education belief	Interkultureller Bürger	<i>EMC</i> als nicht autonomes Fach Wissenskomponente Praktische Komponente Positive Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>SES</i>
LK08	Adapting citizenship education belief	Zivil-republikanischer Bürger	<i>EMC</i> als nicht autonomes Fach Rahmen von <i>EMC</i> Interdisziplinarität des Fachs Wissenskomponente Praktische Komponente Positive Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>

	K1	K2	K3
LK09	Adapting citizenship education belief	Kommunitaristisch-nationaler Bürger Interkultureller Bürger	<i>EMC</i> als nicht autonomes Fach Ziel von <i>EMC</i> Problematiken des Fachs Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Praktische Komponente Positive Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zum Moralbegriff Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>
LK10	Democratic citizenship education belief	Partizipativer Bürger Kritischer Bürger	Rahmen von EMC Interdisziplinarität des Fachs Problematiken des Fachs Wissenskomponente Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>
LK11	Critical citizenship education belief	Kritischer Bürger	<i>EMC</i> als nicht autonomes Fach Rahmen von <i>EMC</i> Interdisziplinarität des Fachs Problematiken des Fachs Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Werte Praktische Komponente Negative Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>histoire/géographie</i>

	K1	K2	K3
LK12	Critical citizenship education belief	Justiz-orientierter Bürger	EMC als nicht autonomes Fach Interdisziplinarität des Fachs Problematiken des Fachs Praktischer Kompetenzbereich Wissenskomponente Praktische Komponente Positive Einstellung zum Moralbegriff Positive Einstellung zur Laizität Negative Einstellung zur Laizität Operationalisierung durch <i>philosophie</i>

6. Diskussion

Folgendes Kapitel widmet sich der kritischen Diskussion der Studienergebnisse. Diese werden nach den Fragestellungen und Vermutungen aus Kapitel „Die Studie“ analytisch interpretiert. Dem schließt sich eine methodische Reflexion der Studie.

Interpretation und Diskussion der Studienergebnisse

In der vorliegenden Studie wurden zwölf in Frankreich tätige Lehrkräfte zur Implementierung der Reform von EMC in Form von leitfadengestützten Interviews befragt. Ziel war es, die *beliefs* der Lehrer im Bereich *citizenship education*, mit dem *citizenship education belief*, dem *belief* zum *good citizen* und ihre Einstellungen zum neuen Fach EMC aufzudecken. Die Auswertung der Ergebnisse hat in Bezug auf die Fragestellungen folgendes ergeben:

Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1 impliziert die Frage nach den *beliefs* der Lehrer im Bereich von *citizenship education*. Die Ergebnisse aus dem Unterkapitel „K1: Citizenship education belief“ zeigen, dass sieben Lehrkräfte eine adaptive Sicht mit *citizenship education* verbinden, sechs eine kritische, drei eine kulturell pluralistische und eine Lehrkraft eine demokratische. Gleichwohl an dieser Stelle von einer gewissen Diversität bezüglich des *citizenship education beliefs* die Rede sein kann und nur vier Lehrkräfte sich mit ihren Aussagen einer einzigen Sicht

zuordnen lassen, gilt es dennoch zu betonen, dass eben die Zuordnung der Aussagen in die adaptive Sicht im Abgleich mit der Theorie eindeutig ist. Die Qualitative Inhaltsanalyse mit der Kategorienanalyse konnte in dieser Kategorie problemlos durchgeführt werden. Das Ziel der Ausbildung einer homogenen Gesellschaft steht dabei im Mittelpunkt. Ähnlich verhält es sich mit der kritischen Sicht, in der ebenfalls die Aussagen zweifelsohne mit den Theorieergebnissen übereinstimmen. Neugierde, kritisches Denken, kritischer Sinn und allgemein die Anregung zum Denken sind genannte Aspekte in den Interviews sowie Ergebnisse des vorgestellten Forschungsstandes. Hingegen war die Zuordnung zu den Kategorien des *cultural pluralist citizenship education belief* weniger eindeutig; die theoretischen Aspekte werden thematisch nur angeschnitten. Ähnlich verhält es sich mit der demokratischen Sicht: Lässt sich hier nur eine Lehrkraft zuordnen, so steht auch diese Einordnung tendenziell in einem eher schwachen Verhältnis zu den Aspekten der Theorie. Zudem wird der *cultural pluralist citizenship education belief* kein einziges Mal alleinstehend genannt, der demokratische *belief* ein Mal.

Somit kann zwar die Arbeitshypothese, dass ein Großteil der Lehrer – versteht man unter Großteil mehr als die Hälfte der Befragten – eine adaptive Vorstellung beschreibt, verifiziert werden, dabei müssen aber Einschränkungen vorgenommen werden. Die Ergebnisse können nicht auf die Aussage reduziert werden, dass die meisten Lehrer einen adaptiven *belief* pflegen, da trotz der Mehrzahl nur ein einziges Mal weniger der kritische *belief* konstatiert wurde. Die Studienergebnisse zeigen damit, dass eine statische Zuordnung unmöglich ist. Zwar werden acht Lehrkräfte einer einzigen Ausprägung zugeordnet, gleichzeitig aber auch vier, die zwei oder drei Ausprägungen nennen. Kaum eine Kombinationsmöglichkeit von *beliefs* wird ausgelassen. Für die Befragten scheint es kein Problem darzustellen, eine adaptive mit einer kritischen Sicht oder bzw. und einer kulturell pluralistischen zu kombinieren; so nennt LK07 sogar diese drei *beliefs* in einer Kombination. Die *beliefs* schließen sich nicht gegenseitig aus, auch wenn aus theoretischer Sicht teilweise die Aspekte im Gegensatz zu stehen scheinen. Eine adaptive Perspektive heißt nicht zugleich, dass die Lehrer von den Schülern verlangen, jegliches Wissen ohne Überlegung aufzunehmen, sondern dass mit der adaptiven Sicht diverse Aspekte verknüpft werden können. Diese Ergebnisse widerlegen zwar nicht sogleich die Vermutung, dass in Frankreich die Werte die Hauptrolle in *citizenship education* spielen, dennoch muss bei derartigen Aussagen vor Generalisierung Acht gegeben werden. Das offensichtlich

voreilige Bild des französischen Republikaners, der das Endprodukt von *citizenship education* zu sein scheint, ist mit Blick auf die Studienergebnisse mit Vorsicht zu genießen. Trotzdem legen die Ergebnisse nahe, dass die beiden *beliefs* von *adapting* und *critical* bei den Befragten besonders verinnerlicht sind. Die übrigen, *cultural pluralist* und *democratic citizenship education belief*, werden erstens von weniger Personen benannt und sind zweitens thematisch scheinbar in geringerem Maße tiefgründig verankert. Obgleich jeder Lehrer *citizenship education* in unterschiedlicher Form definiert und verschiedene Foki gesetzt werden, sind die Aussagen im *adapting* und *critical citizenship education belief* auffällig konsensfähig und vereinbar mit den theoretischen Grundlagen. Die ungefähre Gleichverteilung dieser beiden Konzeptionen bestätigt die obige Aussage, dass es ein voreiliger Schluss ist, Frankreich und *citizenship education* ausschließlich in den adaptiven Bereich einzuordnen. Eine Differenzierung nach Fachlehrern stellt sich an dieser Stelle als wenig sinnvoll heraus, da die Verteilung zwischen den Lehrkräften keine Regelmäßigkeit erkennen lässt.

Dass zum Befragungszeitpunkt zweieinhalb Jahre nach Implementation des Fachs vergangen sind, scheint für die Lehrersicht auf *citizenship education* und damit auch zur Beantwortung der Forschungsfrage wenig bedeutsam. Kein Lehrer fügt einen Aspekt diesbezüglich hinzu, wie beispielsweise, dass das Programm von *EMC* bereits eine gewisse *citizenship education* Sicht vorschlägt. Keine Lehrkraft äußerte den Gedanken, dass sich ihre Vorstellungen seit oder wegen der Einführung auf diese oder jene Art und Weise etabliert haben. Zwar finden sich auch Übereinstimmungen in der Konzeption *EMCs* und den *beliefs*, was aber eher in der gesamten Entwicklung von *éducation civique* und deren Verinnerlichung zu verorten ist, denn eine Orientierung an das konkrete Fach findet offensichtlich nicht statt. Das Fehlen der Benennung solcher Aspekte weist darauf hin, dass die *beliefs* der Lehrer gefestigt und verinnerlicht sind und sich wahrscheinlich seit Implementation nicht verändert haben.³⁴ Die unterschiedlichsten Kombinationen verdeutlichen dabei, dass jeder befragte Lehrer über individuelle *beliefs* verfügt, betrachtet man die Tatsache, dass, ausgenommen von den Einzelnennungen der *beliefs*, keine Kombination mehrfach auftritt. Die vorgestellte Theorie zu den *beliefs* findet demnach in der Studie Anwendung.

³⁴ Über eine Veränderung der *beliefs* lässt die Studie keine Aussage zu, da die Forschung kein Prä-, Postdesign nutzte.

Zusammenfassend kann auf Forschungsfrage 1 geantwortet werden, dass die befragten Lehrer kein einheitliches Bild zum *citizenship education belief* abliefern. Arbeitshypothese 1 wird einschränkend verifiziert, indem zwar der Großteil der Befragten eine adaptive Sicht auf *citizenship education* darlegt, allerdings die kritische Sicht ähnlich stark vertreten ist. Eine Verifizierung würde die Ergebnisse enorm vereinfacht interpretieren. Es kann kein einheitliches Bild der Lehrer auf *citizenship education* aus den Ergebnissen evoziert werden.

Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2 verfolgt das Ziel, die *beliefs* der Lehrer zum *good citizen* aufzudecken. Mit der Ergebnisdarstellung im Unterkapitel „K2: Good citizen“ wird deutlich, dass auch in diesem *beliefs*-Bereich mit sieben unterschiedlichen Vorstellungen zum *good citizen* eine Diversität bei den Befragten festzustellen ist. Acht Lehrer skizzieren eine einzige Vorstellung aus der Theorie, vier kombinieren mehrere Vorstellungen miteinander. Am häufigsten genannt werden der zivil-republikanische und der kritische Bürger. Der zivil-republikanische wird von vier *histoire/géographie*-Lehrern und einer *SES*-Kraft genannt, womit die Mehrzahl der *histoire/géographie*-Lehrer eine Vorstellung eines zivil-republikanischen Bürgers entwirft. Dabei fällt auf, dass die Zuordnungen in die Kategorie des zivil-republikanischen Bürgers gänzlich mit den theoretischen Aspekten übereinstimmen. Schwierig gestaltet sich allerdings dabei die Abgrenzung zwischen dem persönlich-verantwortlichen und dem zivil-republikanischen Bürger. Kann der Vorstellung eines persönlich-verantwortlichen Bürgers ausschließlich eine Aussage mit einem bestimmten Aspekt zugeordnet werden, so fällt auf, dass diese Lehrkraft ebenso den zivil-republikanischen Bürger in einigen Aspekten beschreibt. Eine eindeutige Trennung zwischen diesen beiden Vorstellungen ist kaum möglich und würde eine künstliche, de facto nichtexistierende Grenze, beschreiben. Die in der Theorie vorgenommene Einteilung, den zivil-republikanischen Bürger als Unterkategorie des persönlich-verantwortlichen Bürgers zu verstehen, stellt sich also als sinnvoll heraus. Dazu kommen die Ausprägungen des kommunitaristisch-nationalen Bürgers, der zusätzlich zu den Aspekten des persönlich-verantwortlichen und zivil-republikanischen Bürgers Wert auf Tradition legt und über eine Identität der nationalen Zugehörigkeit verfügt; den Aspekten der zuvor genannten Modelle aber nahekommt. Der kommunitaristisch-nationale Bürger wird nur einmal und in Kombination mit der Konzeption eines interkulturellen Bürgers erwähnt. LK09 koppelt in diesem Zusammenhang die

Identität der nationalen Zugehörigkeit aus der Vorstellung des kommunitaristisch-nationalen Bürgers mit der Zugehörigkeit zur EU, womit sie ersteres Modell abändert, indem sie von keiner nationalen Zugehörigkeit, sondern von einer internationalen Zugehörigkeit spricht. Zwar ist die Zuordnung des interkulturellen Bürgers weniger eindeutig, erscheint aber in Kombination mit dem kommunitaristisch-nationalen Bürger sinnvoll. Sie entwirft folglich einen idealtypischen Bürger, der die gesellschaftliche Diversität anerkennt und positiv bewertet und sich dieser zugehörig fühlt; ein Zugehörigkeitsgefühl in der diversen Gesellschaft entwickelt.

Da die Vorstellung eines kritischen Bürgers erst induktiv im Zuge der Auswertung eingeführt wurde, kann an dieser Stelle zwar keine Übereinstimmung mit einer Theorie konstatiert werden, allerdings scheinen sich die Lehrer, die einen solchen Bürger beschreiben, einig zu sein: Die vier Lehrkräfte nennen den kritischen Sinn sowie die allgemein kritische Grundhaltung des Schülers. An dieser Stelle stellt sich das Problem der Abgrenzung von dem kritischen und dem justizorientierten Bürger: Scheint ein justiz-orientierter Bürger zwar ebenso über eine kritische Grundhaltung zu verfügen, so steht in diesem Modell aber die aktive Person im Vordergrund, die weiß, wie sie die Gesellschaft ändern kann und gegen Ungerechtigkeit vorgeht. So ist der kritische Bürger den Lehrern nach weniger aktiv und als Vorstufe des justiz-orientierten Bürgers, als Voraussetzung für das später aktive Handeln einzuordnen; er weiß, wie er sich informiert und, dass er Zusammenhänge hinterfragen muss.

Von Interesse ist zudem die Kombination von LK01, die den zivil-republikanischen mit dem partizipativen und dem kritischen Bürger verknüpft. Folglich hat sie ein Bild eines guten Bürgers, der die Werte der Republik respektiert, die partizipativen Fähigkeiten, die auch in dem Modell genannt werden, aber weiter ausbaut, indem er aktiv an der Gesellschaft teilnimmt und gleichzeitig dabei gesellschaftliche Prozesse kritisch reflektiert.

Der partizipative Bürger wird dreimal beschrieben und lässt sich problemlos der vorgestellten Theorie zuordnen, indem die Aussagen in dieser Kategorie um die politische Teilnahme kreisen.

Die Analyse zeigt demnach, dass zwar einige Lehrer eine relativ eindeutige Vorstellung eines guten Bürgers haben, die sich ebenso eindeutig in die Theorie einordnen lässt, dass aber auch teilweise die Zuordnungen weniger eindeutig sind bzw. Aspekte aus mehreren Konzeptionen genannt werden. Diese Kombinati-

nen entwerfen einen individuellen guten Bürger. Tendenziell werden die Forschungsergebnisse aus anderen Studien im Bereich des *beliefs* zum *good citizen* belegt, wobei eine Neumodellierung einzelner Konzeptionen zur vollständigen Einordnung sinnvoll wäre.

Nicht-Typen sind die in der Theorie vorgestellten Konzeptionen des klassisch-liberalen sowie des ökonomisch-liberalen Bürgers. Keine Lehrkraft nennt Werte wie individuelle Freiheit oder zivilgesellschaftlichen Pluralismus aus dem klassisch-liberalen Modell, ebenso wenig wie Werte wie Effizienz und Produktivität oder marktfähige Fähigkeiten. Diese beiden Modelle sind theoretisch bereits sehr abstrakt und zielen auf ein höchst eigen- und selbstständiges Wesen ab. Es ist fraglich, ob derart abstrakte Ziele in dieser Form im *citizenship education* Bereich vermittelt werden können und als Zielsetzung dienen. Zudem stellt sich die Frage, ob die Lehrer solche abstrakten Aspekte zur Staatsbürgerausbildung berücksichtigen und zudem in einem Interview benennen.

Die Arbeitshypothese, dass die Lehrer einen persönlich-verantwortlichen Bürger mit einer starken Ausprägung der zivil-republikanischen Komponente skizzieren kann insofern widerlegt werden, dass der persönlich-verantwortliche Bürger explizit wenig genannt wird. Zwar ist die Abgrenzung zwischen dem zivil-republikanischen Bürger schwierig, aber das konkrete Modell des zivil-republikanischen Bürgers findet bei den Lehrern mehr Anwendung als das des persönlich-verantwortlichen Bürgers. Von einer Einheit der Lehreraussagen kann aber nicht gesprochen werden. Der zivil-republikanische Modell wird lediglich zweimal ohne Kombination genannt. Zudem findet der kritische Bürger ebenso viel Resonanz wie der zivil-republikanische. Daraus lässt sich schließen, dass einzig ein zivil-republikanischer Bürger den Lehrern nicht ausreicht und sie das Modell um weitere Aspekte aus anderen Konzeptionen erweitern. Der Schüler wird demnach nicht als bloßes Objekt betrachtet, welches mit Wissen zur Republik gefüttert werden soll, sondern zugleich beispielweise als kritischer und partizipativer Bürger agieren soll.

Die Varianz der Aussagen zeigt, dass jeder Lehrer einen anderen *belief* zum *good citizen* pflegt, keine Kombination tritt mehrfach auf. Eben dieses Ergebnis verdeutlicht erneut, dass die Befragten individuelle *beliefs* haben, die gefestigt sind. Die Frage nach dem *bon citizen* bereitete den Lehrern bei der Beantwortung keine Schwierigkeiten; jeder Lehrer konnte seine Vorstellungen ohne Zögern in Worte fassen. Aufgrund der Ergebnisse lässt sich die Vermutung anstellen, dass die Lehrer konkrete *beliefs* verinnerlicht haben und sich eine bestimmte Person

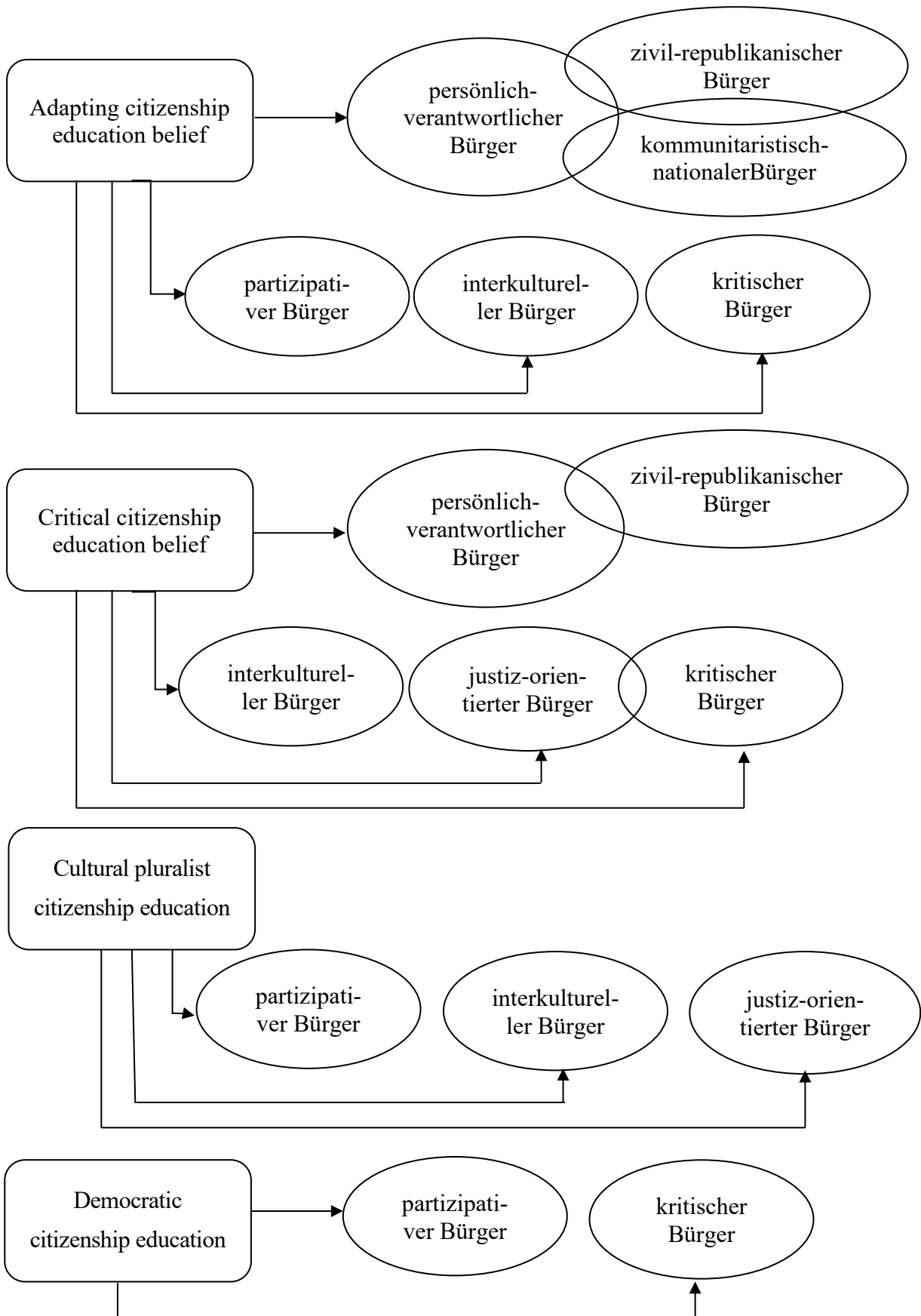
vorstellen, wenn nach dem *bon citoyen* gefragt wird. Diese Tatsache kann zu den Nicht-Typen geführt haben, die ein besonders abstraktes Bild entwerfen und mit einem konkreten Bild eines guten Bürgers nur schwierig kompatibel sind.

Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3 fragt explizit nach dem Zusammenhang zwischen den antizipierten Ergebnissen aus den vorgestellten Studien und den Studienergebnissen der im Rahmen der Arbeit durchgeführten Studie. Unterfrage 3.1 und 3.2 differenzieren erneut zwischen der Übereinstimmung der Ergebnisse im *citizenship education belief* sowie im *good citizen*. Beide Fragen können positiv beantwortet werden. Die Studie bestätigt die unterschiedlichen Konzeptionen in beiden Bereichen. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Modelle als flexible Modelle verstanden werden müssen. Gleichwohl bei einigen Lehrern nur jeweils ein Modell als *belief* charakterisiert werden kann, sind teilweise Zuordnungen weniger eindeutig oder Aussagen transversal eingeordnet worden. In diesem Zuge ist ebenfalls die Kategorie des kritischen Bürgers hinzugefügt worden, die zwar in den Modellen nicht gänzlich abwesend ist, aber explizit nicht ausgeführt wird. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse, dass die in Abbildung 1 vorgenommene Zusammenfassung der beiden vorgestellten Studien sich als sinnvoll erwiesen hat, sodass sieben Modelle kategorisiert werden konnten. Westheimer und Kahnes verhältnismäßig oberflächliche Differenzierung in nur drei Konzeptionen des guten Bürgers hätten der Analyse nicht ausreichend gedient. Mouritsen und Jagers Modell hingegen scheinen für diese Interviewstudie zu stark ausdifferenziert; zwei Typen können gar nicht zugeordnet werden, wobei die von den Forschern vorgenommene Differenzierung in kosmopolitische und egalitäre Versionen bei der Kategorienanalyse bereits nicht beachtet wurden. Obgleich sowohl die *beliefs* aus den vorgestellten Studien zu *citizenship education* als auch zum *good citizen* auf die Studienergebnisse Anwendung finden, bestünde die Möglichkeit, einzelne Konzeptionen in ihren Aspekten zu erweitern und abzuändern, um eine passgenauere Kategorisierung zu ermöglichen. Dennoch kann mit diesen Feststellungen Arbeitshypothese 3 bis hierhin teilweise bestätigt werden: Die Studienergebnisse zeigen, dass die zuvor antizipierten Forschungsergebnisse aus anderen Ländern ebenfalls in Frankreich Anwendung finden, in Anlehnung an diese allerdings eine Modellerweiterung bzw. -zusammenführung erstellt werden kann.

Die dritte Teilfrage danach, ob die in Abbildung 2 vermutete Kombination von *citizenship education belief* und *belief* zum *good citizen* auf die Studienergebnisse anwendbar ist, wird verifiziert. Abbildung 6 stellt die Kombinationen, die in der Studie genannt wurden, dar.

Abbildung 6: Ergebnisse der Zusammenführung der Konzepte von citizenship education belief und good citizen



Die Visualisierung verdeutlicht unverzüglich, dass – im Vergleich zu Abbildung 2 – eine einfache Zuteilung von *citizenship education belief* und dem *belief* zum *good citizen* nicht möglich ist. Gleichwohl vier der fünf entworfenen Kombinationen auftreten – es fehlt die Kombination aus dem demokratischen *belief* und dem klassisch-liberalen Bürger aufgrund des Nicht-Vorkommens letzteren – greift es zu kurz, eine wie in Abbildung 2 suggerierte Reduktion vorzunehmen. Somit kann auch dieses entworfene Modell als flexibel und wenig statisch charakterisiert werden.

Jedem *belief* zu *citizenship education* werden mindestens zwei *beliefs* zum guten Bürger zugeteilt. Interessant ist aber, dass die adaptive und kritische Vorstellung, die für Forschungsfrage 1 als solche *beliefs* interpretiert wurden, die besonders tief verankert zu sein scheinen, ebenso an dieser Stelle auffallen: Beiden Vorstellungen werden fünf bzw. sechs *beliefs* zum guten Bürger zugeordnet; eine beachtliche Anzahl, wird sich daran erinnert, dass insgesamt sieben Konzeptionen zum guten Bürger in der Studie skizziert werden. Diese hohe Varianz verstärkt die jeweils individuelle Interpretation jeder Lehrkraft. Ebenso erlaubt diese Tatsache eine Aussage zu dem Zusammenhang zwischen den beiden *beliefs*. Obgleich die Befragten, die sich einer adaptiven Vorstellung zuordnen lassen und mit diesem Verständnis theoretisch ein Bürgerbild impliziert ist, werden unterschiedlichste Modelle eines guten Bürgers erwähnt. Das *belief system* der Befragten scheint demnach aus theoretischer Sicht in sich nicht kohärent und nicht logisch, geht man davon aus, eine adaptive Sicht könne nur einen zivilrepublikanischen Bürger hervorrufen, was aber wiederum eine viel zu starke Vereinfachung wäre. Das heißt, dass auf eine adaptive Sicht nicht zwangsläufig ein bestimmtes Bürgerbild folgt, sondern, dass die Vorstellungen so stark variieren und unterschiedlich interpretiert werden, dass in keinem Fall von einem inhaltlich starren Zusammenhang zwischen *citizenship education belief* und dem *belief* zum *good citizen* die Rede sein kann. Zwar scheint eine adaptive Sicht, in der eine homogene Gesellschaft evoziert werden soll schwierig kompatibel mit einem Bürger, der stolz auf eine diverse Gesellschaft ist, laut Aussagen der Befragten aber möglich, was ein Indiz für die jeweils individuelle Auffassung der Lehrer ist. Denn die Kombinationen scheinen insofern möglich und realisierbar, dass die *beliefs* individuell sind und jeder Lehrer in jeweiligen Bereich weiter ausdifferenzierte *beliefs* pflegt.

In paradoxer Beziehung dazu steht allerdings folgendes Ergebnis: Bei den übrigen *beliefs*, der kritischen und kulturell pluralistischen Vorstellung, tauchen die

Konzeptionen eines republikanischen Bürgers gar nicht auf. Weder der persönlich-verantwortliche, noch der zivil-republikanische, noch der kommunitaristisch-nationale Bürger werden in Verbindung dieser Vorstellungen genannt. Diese Tatsache lässt vermuten, dass diese Verständnisse kaum vereinbar mit dem Entwurf von Bürgern mit stark ausgeprägten republikanischen Eigenschaften und Kenntnissen sind. So scheint die Auffassung aus dem kulturelle pluralistischen Bereich, dass es keine ‚richtige‘ Ideologie gebe und eine diverse Gesellschaft bestehe, ebenso wie die demokratische Grundhaltung und der Fokus auf demokratische Werte und Normen aus der demokratischen Auffassung, mit einem französischen Staatsbürger, der die republikanischen Werte an erster Stelle setzt, über ein starkes Identitätsgefühl für Frankreich verfügt ein höriges Mitglied der Gesellschaft ist, eine nicht existente Kombination zu sein. Mit diesen Ergebnissen wird der Eindruck erweckt, dass die *citizenship education beliefs* mit demokratischer und kulturelle pluralistischer Ausprägung aufgrund geringerer Kombinationen statischer und weniger flexibel sind als jene mit adaptiver und kritischer Ausprägung. Die jeweiligen *belief systems* sind in diesen Vorstellungen aus theoretischer Sicht kohärent und logisch, stehen aber im Gegensatz zu den Kombinationen der anderen beiden *citizenship education beliefs*.

Zusammenfassend kann Arbeitshypothese 3 teilweise bestätigt werden. Zwar können die antizipierten Ergebnisse auf die Studienergebnisse angewendet werden, eine Modellerweiterung würde aber eine passgenauere Analyse gewährleisten. Es wird verifiziert, dass die vermuteten Kombinationen nicht in Regelmäßigkeit auftreten – sie treten auf, aber nicht in einfachen Kombinationen, sondern kombiniert mit mindestens einer anderen Vorstellung eines guten Bürgers.

Forschungsfrage 4

Forschungsfrage 4 fragt nach eventuellen Auswirkungen, die die Bildungsreform auf die *beliefs* und auf die *belief systems* ausübt. Von Interesse sind potentielle Konsequenzen sowie, ob die Lehrer seit Implementation von einem Wandel sprechen. Einleitend zur Beantwortung der Frage kann konstatiert werden, dass die Aussagen zu EMC kein einheitliches Bild liefern. Dennoch lassen die zahlreichen negativen Äußerungen, die auf Unzufriedenheit oder sogar auf Ignoranz hinweisen, Auswirkungen, die aus der Bildungsreform resultieren, eher unwahrscheinlich erscheinen.

Der von einer Lehrkraft erwähnte große pädagogische Freiraum verlangt womöglich gar keine Notwendigkeit, die *beliefs* anzupassen. Dieser Freiraum ist so

groß, dass dadurch die Problematik der Durchsetzung des Fachs entsteht. Damit rückt die Implementation durch die jeweiligen Lehrer zunächst an sekundäre Stelle, da an erster Stelle laut Befragten der offizielle Rahmen *EMCs* präzise definiert werden müsse. Erst daran schließt sich die Umsetzung an, weswegen sich teilweise die Lehrer von dieser Neuerung kaum betroffen fühlen. So lassen Zuschreibungen für *EMC* wie Anhängsel und Ergänzung die Vermutung zu, dass die Bildungsreform zu geringer Akzeptanz seitens der Lehrer führte und nur wenig verinnerlicht wurde. Eben an dieser immens wichtigen Schnittstelle zwischen der *policy*-Ebene und der Implementation ist ein Bruch zu beobachten. Obgleich die Regierung durch die Bildungsreform eine Verbesserung anstrebt, die den Zusammenhalt der französischen Gesellschaft erneut bestärken soll, gestaltet sich deren Implementation schwierig, da sich die Lehrer dieser nicht annehmen und sie an ihre bestehenden *beliefs* adaptieren. Die befragten Lehrkräfte äußern sich explizit zu diesem Problem, indem mehrfach betont wird, dass auf theoretischer Ebene agiert wird, aber sich im praktischen Feld keine Änderung vollziehen; die Bildungsreform nur ein Etikettenwechsel sei. Auch wenn bei Unzufriedenheit die *beliefs* herausgefordert werden, sind bei den Lehrern aufgrund allgemeiner Skepsis gegenüber der Bildungsreform vielmehr Auswirkungen in Form von Ignoranz, Verweigerung oder auch Gleichgültigkeit bezüglich der Implementation zu beobachten. Eine Änderung des *Curriculaire Common Sense*, die eine nachhaltige und starke Wirkung von curricularen Reformen hervorrufen kann, kann im konkreten Rahmen kaum zustande kommen. Denn Änderung und Adaption wird nicht in Erwägung gezogen, da ihrer Meinung nach das Programm nicht ausreichend definiert und ausgereift ist.

Übereinstimmung finden sich in dem Grundgedanken von *éducation civique* allgemein. Die Befragten betonen beispielsweise, dass sich die Interdisziplinarität des Fachs im gesamten Schulsystem verwirklichte und *EMC* in gewisser Art und Weise keine Grenzen gesetzt seien; diese Idee zeugt allerdings von keiner Innovation. Wie Unterkapitel“ *Éducation civique im französischen System*“ aufzeigen konnte, ist die Interdisziplinarität sowie Transversalität ein wesentlicher theoretischer Gedanke von *éducation civique* generell, *EMC* führt diese Tradition lediglich fort. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die Frage nach der Operationalisierung durch die Fächer der Befragten konkrete Übereinstimmungen zwischen den Lehrplänen zeigt. Allerdings ist die Wirkungsrichtung bei allen Lehrern ausgehend von ihrem Unterrichtsfach. Sie nennen Themen, die

gewiss mit *EMC* verbunden sind, aber sicherlich auch in den allgemeinen Themenbereich von *éducation civique* fallen.

Der Fokus auf die Reflexion der Schüler, auf deren Autonomie und folglich die Konzeption eines Fachs, was sich von den übrigen Fächern in vielen Punkten unterscheidet, wird von vielen Befragten thematisiert, ist aber auch nicht auf die Implementation zurückzuführen, sondern auf das bereits lang existierende *belief system* im Bereich von *éducation civique*. Hingegen die in Unterkapitel „Intentionen und Neuerungen von EMC“ dargelegten Neuerungen und Intentionen, die sich mit Implementation von *EMC* vollziehen sollen, werden in geringerem Maße angesprochen. Von den eingeführten Kompetenzbereichen sensitiv, normativ, kognitiv und praktisch treten ausschließlich normativ und praktisch auf, wobei der normative Kompetenzbereich von nur einer Lehrkraft thematisiert wird und einer eher generellen Aussage über das Zusammenleben gleicht. Der praktische Kompetenzbereich wird hingegen den theoretischen Vorstellungen *EMCs* entsprechend erwähnt und demnach scheinbar verinnerlicht. Dem gilt es aber hinzuzufügen, dass der praktische Kompetenzbereich in dieser expliziten Form zwar eine Neuerung darstellt, aber die Idee der Reflexion und Autonomie aus dem *éducation civique* Bereich, die zu einem fundierten Urteil führen soll, fortführt. Das Fehlen des sensitiven Kompetenzbereiches kann durch seine wenig präzise Definition erklärt werden. Die dazugehörige Erklärung, dieser Bereich verlange von den Schülern moralische und staatsbürgerliche Gefühle zu entwickeln, enthält keine konkreten Ansätze zur Umsetzung und ist auch schwierig zu operationalisieren und in den Unterricht einzubringen. Eine mögliche Erklärung für den in der Studie fehlenden kognitiven Kompetenzbereich ist, dass gesellschaftliche Regeln und Pflichten zwar im Unterricht impliziert sind, aber nicht explizit thematisiert werden; die Befragung von Grundschullehrern könnte hier eventuell zu anderen Ergebnissen führen, da solche Regeln in der Grundschule meist tiefgründiger thematisiert werden als in weiterführenden Schulen. Anders verhält es sich in der Kategorie der Komponenten: Alle drei aufgestellten Komponenten werden von den Lehrern thematisiert. Die Wertekomponente tritt inhaltlich hinter den anderen zurück, was aber zu vernachlässigen ist, da Werte allgemein in nahezu jedem Interview eine wichtige Rolle einnahmen. Akzeptanz scheint der Lehrplan von *EMC* zu genießen; elf von zwölf Befragten orientieren sich am Lehrplan. Auch wenn dieser inhaltlich sehr flexibel ist, passen sich die Lehrer an dieser Stelle an die Neuerung an. Sie akzeptieren den Lehrplan und versuchen, ihn in die Praxis umzusetzen – mit Ausnahme einer Lehrkraft, die

den Lehrplan nicht umsetzt und aktuelle Themen behandelt, die in dieser Stichprobe damit eine Ausnahme darstellt. Diese Akzeptanz gilt aber nicht für den neu eingeführten Teil der Moral. Obgleich sich Kahn bei der Lehrplanerstellung über den kontroversen Begriff der Moral bewusst war und er betont, sie ziele nicht auf ein moralpredigendes Unterrichten ab; es handele sich um eine zivile Moral, die in enger Verbindung mit den republikanischen Werten stehe, sind einige Befragte eben aus diesem Grund unzufrieden. Zwar nennen fünf Lehrkräfte positive Aspekte zum Begriff, aber es decken auch Aussagen zehn verschiedener Lehrer Bedenken bezüglich des Moralbegriffs auf. Es werden gerade die Bedenken genannt, die Kahn ebenso thematisiert, gleichzeitig aber mit seiner Konzeption des Lehrplans widerlegen möchte. Dies scheint den Ergebnissen zufolge in der Umsetzung nicht zu funktionieren. Die Lehrer sprechen von einer Ideologie, von einer republikanischen Moral, die dem moralpredigenden Unterricht aus dem 19. Jahrhundert gleicht. Es kann also eine generell negative Sicht auf die Moraleinführung konstatiert werden. Eine Lehrkraft spricht sogar von einem Paradox zwischen dem Ziel der Entwicklung eines kritischen Sinns und der moralischen Erziehung. Somit fühlt sie sich also von der Zielsetzung EMCs in dem Sinne überfordert, dass die allgemeine Zielsetzung EMCs für sie keine Eindeutigkeit hervorruft. Zu den zwei Lehrern, die sich nicht negativ zu dem Begriff äußern, zählt ein *histoire/géographie* und ein *philosophie* Lehrer. Ersterer betont, dass er die Moral als Regel des Zusammenlebens verstehe und auf diese Art und Weise kein Problem darstelle; so stimmt er mit Kahns Intention der Moraleinführung überein. Zweiterer äußert sich vermutlich positiv zur Moral, da die damit verbundenen Themen sich in sinnvoller Weise mit seinem Unterrichtsfach Philosophie verbinden lassen.

Andere Interpretationen lassen hingegen die Ergebnisse der Abfrage zur Einstellung gegenüber der Laizität im schulischen Kontext zu: Die Revalorisierung dieser wird von sieben Lehrern als positiv wahrgenommen; sie schreiben der Laizität enorme Wichtigkeit zu. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der laizistische Rahmen, an dem die Schule sich bereits seit Ferry orientiert, in hohem Maße verinnerlicht ist und deswegen kein Problem darstellt. Dennoch äußern sich sechs Lehrer auch der Laizität gegenüber negativ. In diesem Bereich sind enorme Diskrepanzen zwischen den Lehreraussagen zu beobachten. Sagt eine Lehrkraft, man könne problemlos über Religion sprechen, so ist eine andere Lehrkraft der Meinung, eben dies sei nicht möglich. Dieses Paradox deutet auf einen gegensätzlichen *belief* im Laizitätsbereich. Beschreiben die Lehrer, die der Laizität im

schulischen Kontext positive Eigenschaften zuschreiben, das Konzept innerhalb des laizistischen Rahmens als flexibel, so stehen dem die Aussagen aus den negativen Einstellungen gegenüber, dass die Laizität nicht verhandelbar und ein starres Konzept sei. Die deutsche befragte Lehrkraft fügt diesem Paradox einen interessanten Aspekt hinzu, indem sie zwischen deutscher und französischer Sicht differenziert. Sie sagt, dass die französischen Lehrer oftmals keine Probleme im Verhältnis von Laizität und *EMC* sehen, weil sie selber in diesem laizistischen Rahmen sozialisiert worden sind. Demnach bleibt eine kritische Reflexion dessen aus. Obgleich dies eine interessante These ist, ist eine Generalisierung dieser nicht möglich, wie bereits die Ergebnisse zeigen.

Abschließend kann Forschungsfrage 4 wie folgt beantwortet werden: Sicherlich sind Auswirkungen zu beobachten, die aus der Bildungsreform resultieren. Auswirkungen auf die *beliefs* und die *belief systems* scheinen sich aber den Ergebnissen folgend nicht ergeben zu haben. Dazu empfinden die Befragten das gesamte Konzept von *EMC* nicht ausreichend präzise, sie stoßen bei dem Versuch der Umsetzung auf Schwierigkeiten. Zweifelsohne werden die *beliefs* und die *belief systems* davon getroffen, aber eine Adaption oder Änderung findet nicht statt, was vorherige Interpretationen gleichsam nahelegen. Es kann vermutet werden, dass die *beliefs* und die *belief systems* sogar verstärkt werden, indem sie herausgefordert werden, aber aufgrund Unzufriedenheit und Skepsis gegenüber den Neuerungen als sinnvoller und besser erachtet werden. Teilfrage 4.1 kann somit beantwortet folgend werden: Die Bildungsreform hat kaum Konsequenzen für das Unterrichten; vernachlässigt man evidente Konsequenzen neuer Themen aufgrund des Lehrplans etc. Natürlich ergeben sich Konsequenzen aus der Reform, diese scheinen sich allerdings eher in Form von Unzufriedenheit und teilweise Überforderung zu zeigen. Konsequenzen auf das Lehrerhandeln erwähnen die befragten Lehrer der Studie nicht, weil die Implementation durch die Lehrer nicht vollständig in den Unterricht übernommen wurde. Teilfrage 4.2 kann damit eindeutig negativ beantwortet werden – die Lehrer sprechen von keinem Wandel aufgrund der Implementation. Anhand der Ergebnisse kann Arbeitshypothese 4 bestätigt werden. Auf die *beliefs* und die *belief systems* zeigen sich aufgrund der zahlreichen Problematiken und Schwierigkeiten noch keine Auswirkungen, da nur wenige Befragte das neue Konzept wie vorgeschlagen akzeptiert haben. Die Studie erweckt den Anschein, dass die Intentionen und Neuerungen nicht bis zu den *beliefs* der Lehrer vordringen konnten. Die Aussagen beziehen sich vielmehr

auf *éducation civique*; dass ein neues Fach eingeführt wurde, ist dabei von sekundärer Bedeutung. Zudem verdeutlicht die vorherige Interpretation der Ergebnisse bezüglich des *citizenship education beliefs* und des *beliefs* zum *good citizen*, dass für die *beliefs* selber *EMC* kaum Beachtung geschenkt wird. Es wäre falsch, zu behaupten, *EMC* sei der Grund für diesen oder jenen *belief*. Lediglich die von den Lehrern negativ aufgenommenen elementaren Neuerungen wie der Moralbegriff werden kritisch begutachtet und in seltenen Fällen wie theoretisch vorgesehen angewendet.

Forschungsfrage 5

Forschungsfrage 5 fokussiert das neu eingeführte Fach *EMC*. Es wird nach den Positionen gefragt, die die Lehrer diesbezüglich einnehmen. Allgemein besteht die Grundauffassung, *EMC* sei kein autonomes Fach.³⁵

Jedoch gerade diese Sonderstellung von *EMC* im allgemeinen Fächerkanon scheint bei den Lehrern Schwierigkeiten hervorzurufen. Wird nämlich in diesem Fach nicht angestrebt, ein Maximum an Wissen zu vermitteln, ist der Lehrplan im Verhältnis zu den übrigen Fächern sehr flexibel, die pädagogische Freiheit groß und stehen andere Kompetenzen, wie beispielsweise die Urteilskompetenz im Fokus, so bemängeln die Lehrer dennoch die zugespitzte Neutralität. Diese rührt aber nicht aus *EMC*, sondern aus der Konzeption des französischen Schulsystems. Wie Unterkapitel „L'École républicaine – die Grundprinzipien der republikanischen Schule“ zeigt versteht Frankreich seine erste Mission darin, die republikanischen Werte an die Schüler zu vermitteln. Natürlich ist es nicht ausschließlich *EMC*, dem diese Mission zugeschrieben wird, aber, wie aufgezeigt, kommt dabei *éducation civique*, in Form von *EMC*, eine wesentliche Rolle zu. Wird bezüglich *EMC* aber trotz des flexiblen Rahmens von einem hypokritischen Unterrichten gesprochen, sogar von einer Ideologie, die vertreten werden sollte, so kann die Vermutung angestellt werden, dass *EMC* eben im Rahmen der Erfüllung dieser immens wichtigen Mission Frankreichs die ihm ursprünglich zugeschriebene Flexibilität verliert. Schlussfolgernd würde das bedeuten, dass es aus einer allgemeinen Sicht – thematische und pädagogische Thematiken vernachlässigend – gar keine Rolle spielt, welches Fach im *éducation civique* Bereich eingesetzt wird. Denn der Rahmen, der automatisch durch die französische Nation gesetzt wird, ist immer der gleiche und schränkt ein Fach, das sich im

³⁵ Eine explizite Aussage zum Status des Fachs findet sich in offiziellen Texten nicht.

citizenship education Bereich findet, in hohem Maße ein. Das spiegelt sich auch in den Aussagen der Lehrer wider: Es wird mehrfach betont, dass die Bildungsreform ausschließlich ein Etikettenwechsel mit Namensänderung des Fachs gewesen sei, um auf *policy*-Ebene offensichtlich tätig zu sein; in der Praxis setze sich dies aber aufgrund folgender Problematiken nicht um:

Die Lehrer beschreiben *EMC* mit Ausdrücken und Wortgruppen wie „Anhängsel“ und „Passungsvariable für die Studienpläne“, was auf eine tendenziell kritische Position *EMC* schließen lässt. Daran schließt sich eine Skepsis gegenüber der fehlenden Note und dem geringen Stundenvolumen an. Die Abwesenheit der Note evoziert bei den Schülern unverzüglich eine geringere Wertschätzung und Einschätzung der Wichtigkeit für die eigene Schullaufbahn. Daraus folgt, wie die Lehrer auch beschreiben, dass die Stunde des Fachs in einem lockeren Rahmen stattfindet, die Schüler weniger arbeiten, es damit weniger Resultate hervorbringt und es letztendlich nicht ernst genommen wird.

Diese Ausführungen entsprechen zwar dem allgemeinen Bild, das die Befragten entwerfen, es gibt allerdings auch Lehrer, die dies anders sehen. LK08 ist der Meinung, wenn man sich gänzlich an die Vorgaben halte und die Konzepte so verstehe, wie es auch vorgesehen sei, dann ergeben sich keine Probleme. Auf diese Art und Weise kann der Moralbegriff ebenso wie der Laizitätsbegriff und generell das gesamte Konzept problemlos implementiert werden. Betrachtet man die *beliefs* dieser Lehrkraft, fällt auf, dass sie auch in diesen Bereich deutliche Vorstellungen äußert und eine Einordnung simpel fällt. Sie vertritt die adaptive Sicht sowie entwirft idealtypisch einen zivil-republikanischen Bürger. Daraus resultierend kann die Vermutung angestellt werden, dass LK08 den skizzierten Rahmen der republikanischen Schule vollkommen akzeptiert und er deswegen auch keine Einschränkungen im Fach *EMC* sieht. Das kann von den anderen Lehrkräften im Umkehrschluss nicht behauptet werden.

Meist positive Einschätzungen werden über die Interdisziplinarität des Fachs gegeben; dass *EMC* aufgrund verschiedener Fachrichtungen unterschiedlich unterrichtet wird, wird nicht als negativ beurteilt. Die grundsätzlichen Ideen *EMCs* bzw. des Aufbaus von Fächern in *citizenship education* werden von den Lehrern folglich akzeptiert und implementiert.

Forschungsfrage 5 kann also abschließen insofern beantwortet werden, dass der Großteil der Lehrer eine kritische Position gegenüber dem durch die Reform neu eingeführten Fach einnimmt. Insbesondere die Neueinführung der Moral stößt

auf nur geringe Akzeptanz bei den Befragten. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die kritische Sicht auf *EMC* zugleich eine kritische Sicht auf *éducation civique*, ja sogar auf die republikanische Schule Frankreichs, impliziert. Es stellt sich die Frage, welche Ergebnisse die Studie vor Einführung des Fachs produziert hätte; ob zu einem früheren Zeitpunkt nicht eine kritische Sicht auf die damaligen Fächer im *citizenship education* Bereich aufgedeckt worden wäre. Anhand der Ergebnisse kann Arbeitshypothese 5 verifiziert werden.

Forschungsfrage 6

Die letzte Forschungsfrage in explorativer Form fragt nach einem Zusammenhang zwischen den jeweiligen *beliefs* und der Position zu *EMC*. Zur Beantwortung dieser Frage werden die Lehrer in den Blick genommen, die nur einem *citizenship education belief* sowie nur einer Konzeption eines guten Bürgers zugeordnet wurden, da es sich bei den übrigen Lehrkräften bereits schwierig gestaltet, einen Zusammenhang zwischen den beiden *beliefs* herzustellen. Somit fallen LK03, LK04, LK08, LK11 und LK12 in das Feld der Betrachtung. LK03 präsentiert sich aufgrund der Ergebnisse als äußerst kritische Lehrkraft. Sie pflegt einen kritischen *belief* im *citizenship education* Bereich, entwirft idealtypisch einen kritischen Bürger und blickt selber kritisch auf *EMC*, ebenso wie auf das gesamte Schulsystem. Sie überträgt also ihre Überzeugungen auf ihren Unterricht. Anhand dessen könnte also von einem Zusammenhang gesprochen werden. Widerlegt wird dieser aber durch LK11, der mit der gleichen Kombination charakterisiert werden kann, aber eine weniger kritische Haltung *EMC* gegenüber einnimmt. Hinzu kommt, dass LK10 zwar eine ähnlich kritische Perspektive wie LK03 auf *EMC* vertritt, aber offensichtlich andere *beliefs* pflegt. Demgegenüber steht das Ergebnis von LK12, die zwar zu LK03 gleichen bzw. verwandten *beliefs* zugeordnet wurde, aber eine allgemein positive Einstellung *EMC* gegenüber kundgibt, was nicht zuletzt an ihrem Unterrichtsfach Philosophie liegt, das von der Neuerung rund um die Moral zu profitieren vermag. LK08 wird in der Diskussion zu Forschungsfrage 5 bereits angesprochen. Auch sie scheint ein kohärentes Bild abzuliefern, das aber wiederum von LK04 trotz gleicher Kombination der *beliefs* nicht übertragbar ist.

Forschungsfrage 6 kann damit lediglich dahingehend beantwortet werden, dass anhand der Studienergebnisse kein evidenter Zusammenhang zwischen den jeweiligen *beliefs* und den Einstellungen zu *EMC* herausgestellt werden kann. An

dieser Stelle wäre es von Interesse, nach dem Zusammenhang zwischen *éducation civique* allgemein und den *beliefs* zu fragen; mit der Vermutung, dass die Lehrer ihre Überzeugungen im Bereich von *citizenship education* auf den Unterricht übertragen.

Methodische Reflexion

Ogleich die Studie interessante Ergebnisse hervorbringt und damit aussagekräftige Interpretationen zulässt, darf nicht missachtet werden, dass diese dennoch unter gewissen Limitationen zu begutachten sind.

Unabhängig von dem Design der Studie fällt bereits in Unterkapitel „Bildungsreform 2015: Die Einführung des Fachs Enseignement moral et civique (EMC)“ auf, dass die Konzeption *EMCs* generell noch lückenhaft zu sein scheint, sowie teilweise Abgrenzungen wenig präzise definiert sind. Dies gestaltete ebenso die Erstellung des Kodierleitfadens schwierig und vermag einige Kategorien aufgrund schwammiger Definitionen seitens des Verständnisses von *EMC* auszuklammern.

Zur Studie selber ist zu erwähnen, dass sie sich auf eine kleine Stichprobe beruft. Mit zwölf Befragten ist die Aussagekraft stark limitiert. Ebenso unterrichten die Befragten alle im Süden Frankreichs; diese lokale Einschränkung kann aufgrund regionaler Unterschiede ebenfalls zu Verzerrungen führen. Nicht zu vernachlässigen ist die besondere Kommunikationssituation. Zunächst sind Forschungen im schulischen Kontext Frankreichs eher selten, weswegen allgemein die Situation für die Lehrer ungewohnt war. Hinzu kommt, dass die Forschende deutscher Nationalität französische Lehrkräfte zu einem neu eingeführten Fach im *citizenship education* Bereich befragte, wobei den Franzosen in den meisten Fällen bewusst war, dass in Deutschland eine signifikant größere Forschungskultur dieser Fächer besteht; betreffe es die Didaktik oder auch deren Status. Es bestand also die Gefahr, dass der Eindruck erweckt wurde, die Forschende möchte herausfinden, wie *EMC* in Frankreich abläuft, um – simplifizierend – den im Vergleich stärkeren etablierten und erforschten Bereich in Deutschland zu loben. Ogleich solche Situationen für die Forschende kaum wahrnehmbar waren, ist dieses Risiko bei Auswertung der Ergebnisse zu beachten. Daran schließt sich das Phänomen der sozialen Erwünschtheit an, in dem die Lehrer vielmehr das äußern, was sie als richtig einschätzen, um sich besser darzustellen. Die Diskrepanz zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was getan wird, darf demnach

nicht außer Acht gelassen werden. Es konnten lediglich Äußerungen konstatiert werden, da keine Feldforschung durchgeführt wurde. Außerdem beherrscht die Forschende die französische Sprache nicht auf einem muttersprachlichen Niveau. Dabei konnte der Effekt auftreten, dass die Befragten aus Rücksichtnahme beispielsweise keine komplizierten Begrifflichkeiten nutzen.

Ein weiterer Aspekt ist das Design der Studie. Bei Beantwortung der Forschungsfragen, insbesondere Forschungsfrage 4, fällt auf, dass ein Prä-, Postdesign die Ergebnisse präzisiert hätte. Zwar kann festgestellt werden, ob Auswirkungen auf die *beliefs* der Lehrer zu beobachten sind; der nächste Schritt – die Frage danach, ob sich die *beliefs* im Zuge der Implementation verändert haben – kann lediglich vermutet, aber nicht empirisch verifiziert oder falsifiziert werden. Bezüglich des Kategoriensystems wird in der Diskussion bereits erwähnt, dass teilweise die Kategorien nicht trennscharf definiert werden konnten, was zum einen den ebenfalls etwas unpräzisen Modellen aus der Theorie geschuldet ist, zum anderen aber auch der Tatsache, dass diese Modelle zwar als Hilfe zur Dekodierung und zum Verständnis von *beliefs* sind, aber wenig statisch sind. Die Befragten vermischen in den meisten Fällen unterschiedlichste Vorstellungen, die theoretisch vielleicht wenig kompatibel sind, praktisch aber sinnvoll sind. Sinnvoll erscheint an dieser Stelle zunächst die Intercoderreliabilität, bei der weitere Forscher das Kategoriensystem und die Analyse ebenfalls durchführen und die Ergebnisse abgeglichen werden. Zudem würde eine weitere Erprobung des Kategoriensystems verhelfen. Damit könnte eine präzisere Definition der Kategorien vorgenommen werden und das Kategoriensystem auf seine Gütekriterien getestet werden.

7. Fazit und Ausblick

Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit bestand darin herauszufinden, ob die Bildungsreform und die Neueinführung *EMCs* aus professionstheoretischer Sicht die Zielsetzung, die Republik neu zu begründen bzw. erneut zu bestärken erreichen kann. Einleitend wurde die These aufgestellt, dass sie dies nicht erreichen kann, da dem Fach enorm hohe Erwartungen zugeschrieben werden, die ein Fach kaum erfüllen kann. Zwar legen die Ergebnisse der Arbeit nahe, dass die Reform die erklärten Ziele nicht erreicht, dies ist aber nicht in den zu hohen Erwartungen begründet. Es wurde ein Paradox aufgedeckt, das eine Implementation, wie theoretisch vorgesehen, unmöglich gestaltet.

EMC wird im Verhältnis zu anderen Fächern als andersartiges Fach beschrieben. Ein Fach, das über wesentlich mehr pädagogische Freiheit verfügt. Gleichwohl dieser Freiraum im Vergleich mit anderen Fächern sicherlich bestätigt werden kann, ist er aufgrund der republikanischen Grundidee, der die Schule zu folgen hat, dennoch enorm eingeschränkt. *EMC* scheint im Rahmen der republikanischen Schule jegliche Flexibilität zu verlieren. Auf diese Art und Weise entsteht folgendes Paradox: Wird *EMC* eingeführt, um die Republik neu zu bestärken und Frankreich wieder zu einer Nation wachsen zu lassen und wird es derart konzipiert, dass es die Schüler zu einem kritischen Sinn verhelfen soll, mit dem zugleich aber auch die republikanischen Werte anerkannt werden, so verliert das Fach eben im Rahmen dieser republikanischen Werte die Freiheit. Die Lehrer sprechen von einer Ideologie, von einem hypokritischen Unterrichten, welches nicht verhandelbar sei. Es ist also trotz der freien Konzeption in gewissem Maße vorgeschrieben, was, unabhängig von den Themen, unterrichtet werden muss – im Sinne der republikanischen Schule die republikanischen Werte. Insbesondere die Rückkehr bzw. Einführung der Moral, die in den meisten Fällen eben nicht so gedeutet wird, wie Kahn es ursprünglich vorsah, verstärkt diese Wahrnehmung. Die Moral wird als moralpredigend aufgenommen, bei der es sich nicht um einen kritischen Sinn handelt, sondern um die bloße Akzeptanz. Damit ruft auf professionstheoretischer Sicht bereits die allgemeine Zielsetzung *EMCs* Widersprüche hervor. Handelt es sich also um ein Fach, welches die Autonomie des Schülers und die Ausbildung eines kritischen Sinns fördern soll oder um ein Fach, welches Republikaner produziert? Für den Großteil der Lehrer lässt sich dies nicht vereinbaren.

Hinzu kommt, dass die Zuschreibungen der Lehrer wie beispielsweise „Anhängsel“ die Frage aufwerfen, wie ein ausschließlich komplementäres Fach die erklärten Ziele erreichen soll. Ebenso das Stundenvolumen lässt die gesamte Thematik fraglich erscheinen. Außerdem wird von einem Etikettenwechsel auf *policy*-Ebene gesprochen, der den Namen ändert und auf theoretischer Ebene stattfindet, jedoch keine effiziente Änderungen vornimmt. An dieser Stelle stellt sich aber die Frage, ob ein Fach im *citizenship education* Bereich jemals effiziente Änderungen vornehmen kann, wenn sich eben dieser Bereich in Frankreich derart eingeschränkt ist. Jedes Fach in diesem wird stets unter den Prämissen und Grundideen der republikanischen Schule und der französischen Republik konzipiert werden und sich damit in einem Rahmen abspielen müssen, der bereits enorm einschränkt. Daraus rührt auch die Sicht der Lehrer, die *EMC* als wenig

innovativ und wenig neu beschreiben. Denn obgleich es eine Bezeichnungsänderung gab, hat sich die Thematik und Konzeption scheinbar nur in Details geändert. Die Problematik bleibt dabei bestehen. So ist der Bruch bereits zwischen *policy*-Ebene und Umsetzung in der Praxis zu beobachten.

Die zweite aufgestellte These kann bestätigt werden und stellt eine zweite Problematik des Fachs dar. Gleichwohl sich die Implementation bereits seit Beginn aufgrund etwaiger Schwierigkeiten schwierig gestaltet, kommt erschwerend hinzu, dass die Lehrer aufgrund ihrer *beliefs* die Umsetzung nicht im gewünschten Sinne vollziehen. Würden die Lehrer im republikanischen Rahmen wie vorgesehen agieren, das heißt, würden sie das Fach wie konzipiert ausführen und keinen Widerspruch innerhalb der allgemeinen *citizenship education* Frankreichs und genannten Rahmen verspüren, so ergäbe sich keine Problematik. Dies ist aber eben nicht der Fall. Außerdem nehmen die Lehrer die Reform nicht als wesentliche Änderung wahr, womit eine Änderung der *beliefs* für nicht nötig gehalten wird. Gleichwohl mit Frankreich unverzüglich Konzepte wie Assimilation und Adaption bezüglich Integration und Staatsbürgerausbildung verknüpft werden, belehrt die Studie eines Besseren. Es wäre simplifizierend zu behaupten, die Lehrer in Frankreich verfolgen in der Gesamtheit eine adaptive Sicht mit dem Ziel eines zivil-republikanischen Bürger. Denn es ist wenig zielführend, die Lehrer lediglich als ausführende Kräfte der Republik zu verstehen und dabei jegliche Individualität zu missachten. Da kein einheitliches Bild entworfen werden konnte, wäre es zu kurzichtig von einem französischen *belief* zu sprechen. Vielmehr zeigt die vielgefächerte Ausdifferenzierung der *beliefs*, dass eine Bildungsreform, die zudem aufgrund Konzeptionsproblemen Probleme aufweist, nicht in der Lage ist, die vielfältigen *beliefs* der Lehrer zu ändern. Dies wird eindrücklich bei der Analyse der *beliefs* deutlich, da Aspekte von *EMC* nahezu gänzlich ausgeklammert werden. Die Bildungsform wird in den Unterricht nicht wie vorgesehen umgesetzt, da sich die *beliefs* der Lehrer durch *EMC* vielleicht gestört sehen, aber nicht ändern. Es wird vielmehr der Eindruck erweckt, dass sie sich dadurch noch verstärken, weil sie sich als besser erweisen als das Vorgeschlagene.

Die übergeordnete Forschungsfrage kann den Ausführungen folgend negativ beantwortet werden. Die Bildungsreform und die Neueinführung *EMCs* kann aus professionstheoretischer Sicht die Zielsetzung, die Republik neu zu begründen bzw. erneut zu bestärken nicht erreichen. Die These, dass die Erwartungen an das Fach zu hoch sind, kann jedoch nicht verifiziert werden. Es wäre sicherlich

nicht falsch zu sagen, dass die Erwartungen zu fordernd sind, aber die Problematik gestaltet sich an anderer Stelle: Das Fach kann nicht wie konzipiert implementiert werden, weil der republikanische Rahmen die Umsetzung immens eingeschränkt wird. Es gelingt nicht, durch eine Rückberufung auf die französische Einheit, die Gesellschaft homogen zu sozialisieren und auf diese Weise Radikalisierungen präventiv entgegenzuwirken. Zudem werden die *beliefs* der Lehrer kaum getroffen; es findet keine Änderung dieser statt, was eine effiziente und nachhaltige Änderung jedoch verlangen würde.

Es scheint nicht zu funktionieren, *failed citizenship* auf eine Art und Weise zu eliminieren, die wiederum den Fokus auf eine Rückberufung der französischen Einheit legt. Dieses Vorgehen gegen die eingangs genannten Herausforderungen erweist sich als wenig erfolgreich. Die Herausforderungen mit beschriebener Bildungsreform entgegenzuwirken scheitert aufgrund misslingender Implementation bislang.

Die Zusammenfassung eröffnet eine sehr viel weitere Perspektive: Es wird die These aufgestellt, dass gewissermaßen jedes Fach im *citizenship education* Bereich Frankreichs auf die Probleme stoße, denen *EMC* gegenübersteht. Natürlich müsste zur Überprüfung dieser die gesamte Studie erweitert und variiert werden. Dennoch kann es von Interesse sein, wie und ob diese Problematik lösbar ist. Es wurde aufgezeigt, wie eng das Schulsystem mit der republikanischen Grundidee verbunden ist und wie historisch aufgeladen die eigene Wahrnehmung sowie die Zielsetzung Frankreichs ist. Wenn eben in diesem Aspekt das Problem liegt, steht Frankreich vor einer noch viel größeren Herausforderung, nämlich einer Neuorientierung der Republik. Wenn jegliche Versuche scheitern, sich erneut auf die Republik zu berufen, in der ein homogenes Volk die Gesellschaft darstellen soll, stellt sich die Frage, ob dieses Modell überhaupt noch mit der heutigen Welt kompatibel ist. Es gilt die weitere Entwicklung Frankreichs zu beobachten. Möglich ist auch, dass aufgrund allgemeiner Unzufriedenheit und unzureichender Implementation, eventuell ebenso aufgrund zukünftiger politischer Ereignisse, erneut Bildungsreformen im *citizenship education* Bereich geplant und durchgeführt werden, die aber immer wieder auf die gleichen Probleme stoßen. Das Modell des französischen Bürgers muss überdacht werden, um effizient gegen die Identitätskrise der Republik vorgehen zu können.

Eine andere Perspektive nimmt die *beliefs* der Lehrer in den Blick. Wenn eine Bildungsreform erst dann nachhaltig und effizient ist, wenn sich die Überzeugungen und Vorstellungen der Lehrer ändern, muss die Frage gestellt werden,

wie eben dies erreicht werden kann. Es müssen Änderungen vorgenommen werden, die die Lehrer vielleicht trotz anfänglicher Skepsis ihren *beliefs* hinzufügen. Dies impliziert jedoch, dass die Lehrer mit dem gesamten System und der konkreten Konzeption einverstanden sind oder es für notwendig halten, etwas zu ändern, um den weltweiten Herausforderungen angemessen entgegenzutreten zu können.

8. Literatur

- Allenspach, D. (2013). Professionsverständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen der politischen Bildung. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen: Perspektiven politischer Bildung* (S. 217–228). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Allenspach, D. (2014). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012»* (S. 14–36). Zürich: Rüegger.
- Almeida, D. (2017). *Laizität im Konflikt. Religion und Politik in Frankreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anderson, C., Avery, P. G. & Pederson, P. V. et al. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal*, 34 (2), S. 333–364.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter Pisa-Teilnehmerstaaten Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. BMBF. <https://opacplus.bsb-muenchen.de/search?id=10273730&db=100>. Zugegriffen: 07. April 2022.
- Aristoteles (1991). *Politik. Buch II: Über Verfassungen, die in einigen Staaten in Kraft sind, und andere Verfassungen, die von gewissen Männern entworfen wurden und als vorbildlich gelten. Buch III: Über die Verfassung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Assemblée nationale. Analyse du scrutin n° 291. Deuxième séance du 19/03/2013. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/scrutins/jo0528.asp>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.
- Assemblée nationale (2012). Compte rendu n° 03, 11.07.2012. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr-cedu/11-12/c1112003.asp>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46 (7), S. 366–377.

- Béguin, F. (2012). 1882-2012: l'éternel retour de la morale à l'école. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2012/09/03/1882-2012-l-eternel-retour-de-la-morale-a-l-ecole_1755069_1473685.html. Zugegriffen: 09. Juli 2018.
- Bell, D. S. (2002). *French politics today*. New ed. Manchester, New York: Manchester University Press.
- Bergounioux, A. (2000). Quelle relation entre l'éducation civique et l'éducation aux droits de l'homme? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 85–90). Paris: Hachette.
- Bergounioux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La revue de l'inspection Générale*, 3, S. 54–60.
- Bergounioux, A. (2008). L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique. *Après-demain* N° 5, NF (1), S. 6–11. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=APDEM_005_0006. Zugegriffen: 07. April 2022.
- Bergounioux, A., Loeffel, L. & Schwartz, R. (2013). *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*. Remise du rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque. Hg. v. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN).
- Bizeul, Y. (2012). Einwanderung und Integration. Das republikanische Modell auf dem Prüfstand. In A. Kimmel und H. Uterwedde (Hrsg.), *Länderbericht Frankreich* (S. 239–257). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bömers, C. (1989). *Politische Bildung in Frankreich im Rahmen der "Education populaire". Institutionelle und konzeptionelle Entwicklungen*. Bonn: Univ., Phil. Fak.
- Borg, M. (2001). Teachers' belief. *ELT Journal*, 55, S. 186–188.
- Bozec, G. (2017a). Citizenship and Diversity in Education in France: Public Controversies, Local Adaptions, and Commitments. In J. A. Banks (Hrsg.), *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching* (S. 185–208). Washington: American Educational Research Association.
- Bozec, G. (2017b). Education à la citoyenneté: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01546010/document>. Zugegriffen: 07. April 2022.

- Bozec, G. & Duchesne, S. (2007). Apprentissage de l'universalisme citoyen en France. *ries*, 44, S. 95–104.
- Brubaker, R. (1989). Einwanderung und Nationalstaat in Frankreich und Deutschland. *Der Staat*, 28 (1), S. 1–30.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2003). Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. s.l.: transcript Verlag (Pädagogik). http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783839401200. Zugegriffen: 07. April 2022.
- Busch, M. & Morys, N. (2016). “Mobilising for the Values of the Republic”- France's Education Policy Response to the “Fragmented Society”: A Commented Press Review. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 15 (3), S. 47–57.
- Carey, S. (1999). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In E. Margolis & S. Laurence (Hrsg.), *Concepts: Core readings* (S. 459–487). Cambridge: MIT Press.
- Claes, E. (2008). *Citizenship Education: A comparative perspective*. Leuven.
- Cole, A. (Hrsg.) (2013). *Developments in French politics*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), S. 665–674.
- Conover, P. J. & Feldman, S. (1984). How People Organize the Political World: A Schematic Model. *American Journal of Political Science*, 28 (1), S. 95.
- Costa-Lascourx, J. (2000). L'éducation civique peut-elle changer l'école? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 115–133). Paris: Hachette.
- Coy, G. (2000). Peut-on éduquer le citoyen sans dormir la conscience du politique? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 47–61). Paris: Hachette.
- Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école. Nouvelle éd. actualisée*. Paris: Syros (Ecole et société).

- Da Rin, S. & Künzli, S. (2006). *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule“*. Zürich: PHZ.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37 (8), S. 677–692.
- Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>. Zugegriffen: 04. Juli 2018.
- Déloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*. Zugl.: Paris, Université Paris I, Diss., 1988. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Denis, D. & Kahn, P. (2003). *L'École républicaine et la question des savoirs*. s.l.: CNRS Éditions.
- Dleory-Momberger, C. (2012). Der Umgang mit Diversität als ein fundamentales Problem der französischen Schule. In Carla S., Oliver H. & Nina M. (Hrsg.), *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Doria, C. (2013). L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution: un miroir des antinomies des Lumières. *La Révolution française. Cahiers de l'Institut d'histoire de la Révolution française* (4). <http://journals.openedition.org/lrf/pdf/852>.
- Dulot, A., Bonneau, F., Colombani, M.-F. et al. (2012). *Refondons l'École de la République. Rapport de la concertation*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>. Zugegriffen: 06. Juli 2018.
- Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison? *Diversité urbaine* 9 (1), S. 45.
- Fleury, A. (2012). Peillon: "Je veux qu'on enseigne la morale laïque. *Le Journal du Dimanche*, 01.09.2012. <https://www.lejdd.fr/Societe/Education/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018-3210299>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.
- Fouts, J. T. & Lee, W. O. (2005). *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Frelat-Kahn, B. (2010). Réformes des institutions éducatives : un aveu d'impuissance ? *Nouvelle revue de psychosociologie* 9 (1), S. 41.
- Gaudin, P. (2017). Neutrality and impartiality in public education: the French investment in philosophy, teaching about religions, and moral and civic education. *British Journal of Religious Education* 39 (1), S. 93–106.
- Gauthier, G. (2016). L'attentat contre Charlie Hebdo vu du Québec. *Hommes & Migrations* n° 1315 (3), S. 33–41. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=HOMI_1315_0033. Zugegriffen: 25. September 2022. L'attentat contre Charlie Hebdo vu du Québec. *Hommes & Migrations* n° 1315 (3), S. 33–41. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=HOMI_1315_0033.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag (Lehrbuch). <http://d-nb.info/1002141753/04>.
- Goudappel, F. (2007). From National Citizenship to European Union Citizenship - The Re-Invention of Citizenship. *Revue européenne de droit public* (19), S. 21–44.
- Graveleau, S. & Battaglia, M. (2015). Rentrée scolaire : la laïcité à marche forcée. *Le Monde*, 31.08.2015. https://www.lemonde.fr/education/article/2015/08/31/rentree-scolaire-la-laicite-a-marche-force_4741061_1473685.html. Zugegriffen: 03. Juli 2018.
- Guimond, S. (2011). Tirer profit de la diversité: Le modèle français est-il un frein ou un atout? Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education* 10 (1), S. 95–119.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Reprinted. London: Routledge.
- Haut Conseil à l'intégration (2011). *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000053/index.shtml>.

- Hébert, Y. & Sears, A. (o.J.). *Citizenship Education: Canadian Education Association*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.5446&rep=rep1&type=pdf>. Zugegriffen: 14. April 2022.
- Heinze, F. (2013). Das Leitfadeninterview. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 227–251). Opladen, Stuttgart: Budrich; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 3776).
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hollande, F. (2015). *Éducation: Hollande veut défendre les valeurs de la République*. Paris. https://www.francetvinfo.fr/faits-divers/attaque-au-siege-de-charlie-hebdo/video-education-hollande-veut-defendre-les-valeurs-de-la-republique_803579.html. Zugegriffen: 03. Juli 2018.
- Husser, A.-C. (2016). *L'enseignement moral et civique*, 20.07.2016. <https://redisco.hypotheses.org/267>. Zugriff: 09. Juli 2018.
- Jeliazkova, M. I. (2015). *Citizenship education*. Dissertation. Enschede: University of Twente.
- Johnson, L. & Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education* 48 (3), S. 283–301.
- Kahn, P. (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation N° 148* (4), S. 69–76. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ADMED_148_0069.
- Klee, A. (2008). *Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Bürgerbewusstsein, 2). doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90969-1>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. et al. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 3–24.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan - Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa (Institutionenforschung im Bildungsbereich).

- Laborde, C. (2001). The Culture(s) of the Republic. *Political Theory* 29 (5), S. 716–735.
- Le Monde (2016). Pour un véritable apprentissage de la citoyenneté au lycée. *Le Monde*, 18.03.2016. https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/03/18/pour-un-veritable-apprentissage-de-la-citoyennete-au-lycee_4885847_3232.html. Zugegriffen: 03. Juli 2018.
- Leenders, H., Veugelers, W. & Kat, E. d. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education* 38 (2), S. 155–170.
- Lenoir, Y., Xypas, C. & Jamet, C. (2006). Conclusion. In Y. Lenoir, C. Jamet & R. La Borderie (Hrsg.), *École et citoyenneté. Un défi multicultural* (S. 237–243). Paris: A. Colin (Sociétales).
- LEO (2018). *belief*. <https://dict.leo.org/englisch-deutsch/belief>. Zugegriffen: 18. Juni 2018.
- l'Espinay, T. d. (2015). Le résumé des faits. *Le Parisien*, 16.05.2015. <http://atelier.leparisien.fr/sites/Je-Suis-Charlie/les-faits/le-resume-des-faits>. Zugegriffen: 06. Juli 2018.
- Lheureux, G. (2013). *Le problème de l'Education Morale en France au XXe siècle dans l'enseignement élémentaire*. Université Rennes 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00775897/document>.
- Markic, S., Eilks, I. & Valanides, N. (2008). Developing a Tool to Evaluate Differences in Beliefs About Science Teaching and Learning Among Freshman Science Student Teachers from Different Science Teaching Domains: A Case Study. *EURASIA J. Math., Sci Tech.* Ed 4 (2), S. 109–120.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1089/2384>.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Neuausgabe. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291424.
- McNess, E., Broadfoot, P. & Osborn, M. (2003). Is the Effective Compromising the Affective? *British Educational Research Journal* 29 (2), S. 243–257.

- Michel, A. (2000). Éduquer à la citoyenneté, une nouvelle exigence pour l'école? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 155-174). Paris: Hachette.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (o.J.). *Devenir enseignant*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/>. Zugegriffen: 09. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (o.J.). Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>. Zugegriffen: 14. April 2022.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) (1969). Arrêté di 7 août 1969: Aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles. *Journal officiel de la République française*, S. 7975.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2003). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>. Zugegriffen: 10. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010a). *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010. Programmes d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique*. http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf. Zugegriffen: 10. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010b). *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. Programme d'enseignement spécifique de sciences économiques et sociales en classe de première de la série économique et sociale*. <http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html>. Zugegriffen: 10. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012). *Rentrée 2012 : discours de Vincent Peillon lors de la conférence de presse de rentrée, 29.08.2012*. <http://www.education.gouv.fr/cid61363/rentree-2012-discours-de-vincent-peillon-lors-de-la-conference-de-presse-de-rentree.html>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Code de l'éducation. Article L111-1*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584>. Zugegriffen: 03. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014). *Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2015/74/8/Rapport-de-synthese-de-la-consultation-nationale-sur-les-projets-de-programmes-denseignement-moral-et-civique_476748.pdf. Zugegriffen: 10. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. Programme d'enseignement moral et civique. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675. Zugegriffen: 14. April 2022.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015b). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf. Zugegriffen: 10. Juli 2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) (2014). *Projet de programme d'enseignement moral et civique. Publication du CSO - 03/07/2014*. <http://www.education.gouv.fr/cid86724/projet-de-programme-d-enseignement-moral-et-civique.html>. Zugegriffen: 06.07.2018.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) (22.01.2015). *Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*. Paris. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-ecole-pour-les-valeurs-republique.html>. Zugegriffen: 02. Juli 2018.
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing Civic Education for Diverse Societies: Models, tradeoffs, and outcomes*. Brüssel: Migration Policy Institute Europe.
- Münch, R. (1999). Grundzüge und Grundkategorien der staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Frankreichs. In M. Christadler & H. Uterwedde (Hrsg.), *Länderbericht Frankreich. Geschichte · Politik Wirtschaft · Gesellschaft* (S. 17–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), S. 317–328.
- Niebert, K. & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Berlin: Springer Spektrum.
- Obin, J.-P. (2000). Pour éduquer des citoyens: former les enseignants. In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 3–4). Paris: Hachette.
- Osler, A. & Starkey, H. (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education* 27 (2), S. 287–305.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), S. 307–332.
- Patrick, J. (2002). Defining, Delivering and Defending a Common Education for Citizenship in a Democracy. *Principles and Practices of Democracy in the Education of Social Studies Teachers: Civic Learning in Teacher Education* (2), S. 5–21.
- Peillon, V. (2012). *Déclaration de M. Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, sur la concertation sur la refondation de l'école, Paris le 5 juillet 2012*, 05.07.2012. <http://discours.vie-publique.fr/notices/123001272.html>. Zugegriffen: 06. Juli 2018.
- Peillon, V. (2013). *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, 23.01.2013. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/projets/pl0653.asp>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école? Pourquoi et comment la mettre en œuvre? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (46). <http://journals.openedition.org/edso/pdf/2731>.
- Plöger, W. (2011). Lehrpläne und der Bildungsauftrag in der Schule. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 3. 1. Aufl. (S. 291–309). Stuttgart: UTB (Handbuch der Erziehungswissenschaft).
- Polke-Majewski, K., Faigle, P., Biermann, K. et al. (2015). Drei Tage Terror in Paris. *Zeit Online*, 11.05.2015. <https://www.zeit.de/feature/attentat-charlie-hebdo-rekonstruktion>. Zugegriffen: 06. Juli 2018.

- PONS (2018). *belief*. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=belief&l=deen&in=&lf=de>. Zugegriffen: 18. Juni 2018.
- Proeschel, C. (2017). Commentary: “Mobilising for the Values of the Republic” - France's Education Policy Response to the “Fragmented Society”: A Commented Press Review’. *JSSE - Journal of Social Science Education* 16 (2), S. 64–69.
- Proeschel, C. & Toscer-Angot, S. (impr. 2009). Orientation et débats français autour de la conception de cet enseignement. In C. Béraud & J.-P. Willaime (Hrsg.), *Les jeunes, l'école et la religion* (S. 63–82). Montrouge: Bayard.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 23–42). Wiesbaden: Springer (Palliative Care und Forschung).
- Rémond, R. (2000). Quelle école? Pour quelle nation? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 33–45). Paris: Hachette.
- République française. *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>. Zugegriffen: 05. Juli 2018.
- Roebroeck, E. & Guimond, S. (2015). Schooling, Citizen-Making, and Anti-Immigrant Prejudice in France. *J. Soc. Polit. Psych.* 3 (2), S. 20–42.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs attitudes and values. A theory of organization and change*. 1. ed., 2. print. San Francisco, Calif: Jossey-Bass (The Jossey-Bass behavioral sciences series).
- Schelle, C., Hollstein, O. & Meister, N. (Hrsg.) (2012). *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Schlueter, E., Meuleman, B. & Davidov, E. (2013). Immigrant Integration policies and perceived Group Threat: A Multilevel Study of 27 Western and Eastern European Countries. *Social science research* 42 (3), S. 670–682.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines).

- Schnapper, D. (2000). L'école peut-elle redevenir une école du citoyen? In J.-P. Obin (Hrsg.), *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens* (S. 187–198). Paris: Hachette.
- Schnapper, D. (2006). Préface. In Y. Lenoir, C. Jamet & R. La Borderie (Hrsg.), *École et citoyenneté. Un défi multicultural* (S. XV–XVIII). Paris: A. Colin (Sociétales).
- Schnapper, D. & Bachelier, C. (2001). *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Nouv. éd. mise à jour. Paris: Gallimard (Collection Folio Actuel, 75).
- Schraw, G. & Olafson, L. (2010). Teachers' epistemological stances and citizenship education. *Journal of Peace and Education and Social Justice* (4), S. 78–107.
- Schumann, S. (2018). *Quantitative und qualitative empirische Forschung. Ein Diskussionsbeitrag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. 3. ed. New York: Teachers College Press.
- Slama, A.-G. (2009). *L'éducation civique à l'école. Mandature 2004 - 2009 ; séance des 21 et 22 avril 2009 ; avis du Conseil Economique, Social et Environnemental au nom de la Section des affaires sociales*. Paris: Dir. des Journaux officiels (Les édition des Journaux officiels, 41109,12).
- Sontheimer, K. (1990). Nation. In J. Leenhardt (Hrsg.), *Esprit - Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen* (S. 195–203). Orig.-Ausg., 2. Aufl., 7. - 10. Tsd. München: Piper (Serie Piper, 1093).
- SPIEGEL Online (2015). "Charlie Hebdo" -Anschlag. Schüler stören Gedenkveranstaltungen. *SPIEGEL Online*, 14.01.2015. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/charlie-hebdo-anschlaege-schueler-in-frankreich-stoeren-gedenkminuten-a-1013015.html>. Zugegriffen: 03. Juli 2018.
- Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices. *Curriculum Journal* 11 (1), S. 39–54.
- Steinberg, R. (2015). *Kopftuch und Burka. Laizität, Toleranz und religiöse Homogenität in Deutschland und Frankreich*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos. doi: <https://doi.org/10.5771/9783845272610>.

- Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Mobilisons l'École pour les valeurs de la République: discours de Najat Vallaud-Belkacem en réunion des recteurs*, 13.01.2015. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid85399/mobilisons-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-discours-de-najat-vallaud-belkacem-en-reunion-des-recteurs.html>. Zugegriffen: 06. Juli 2018.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research* 72 (4), S. 577–625.
- Weißeno, G. (2012). Education civique - konzeptuelles Lernen mit Schulbüchern. In C. Schelle, O. Hollstein & N. Meister (Hrsg.), *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis* (S. 183–199). Münster: Waxmann.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal* 41 (2), S. 237–269.
- Willemse, T. M., Dam, G., Geijsel, F. et al. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education* 49, S. 118–127.
- Witzel, A. (1985). *Das problemzentrierte Interview*. Beltz. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/563/1/ssoar-1985-witzel-das_problemzentrierte_interview.pdf.
- Woods, P. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers. Responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Zettelmeier, W. (1999). Bildungssystem im Wandel. In M. Christadler & H. Uterwedde (Hrsg.), *Länderbericht Frankreich. Geschichte · Politik Wirtschaft · Gesellschaft* (S. 139-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zilbershats, Y. (2007). Reconsidering the Concept of Citizenship. *Texas International Law Journal* (19), S. 689–709.
- Zivny, J. (2016). Liberté, Egalité, Animosité. An analysis of the causes behind racial tensions in France. *Harvard international review* (37), S. 23–26.

Großbritanniens politische Maßnahmen der Prävention von Radikalisierung und Terrorismus: Eine radikalisierungstheoretische Analyse der PREVENT-Strategie

Katharina Hamplewski

1. Einleitung

„The **purpose** of Prevent is at its heart to safeguard and support vulnerable people to stop them from becoming terrorists or supporting terrorism. [...] Success means an enhanced response to tackle the causes of radicalisation, in communities and online; continued effective support to those who are vulnerable radicalisation; and disengagement from terrorist activities by those already engaged in or supporters of terrorism.” (Her Majesty’s Government 2018a, S. 31)

Der 22. Mai 2017 markiert einen schwarzen Tag in der Geschichte Großbritanniens. An jenem Montagabend sprengte sich Salman Abedi um 22.30 Uhr Ortszeit in Manchester während eines Konzertes der Pop-Sängerin Ariana Grande mithilfe eines Sprengstoffgürtels in die Luft. Zum Detonationszeitpunkt befand sich der 23-Jährige in einer Menschenmasse, umgeben von tausenden fröhlich feiernden Besuchern³⁶, unter denen vor allem eine Vielzahl an Kindern und Jugendlichen waren. Der Konzertabend endete in einer Katastrophe, bei der 22 Unschuldige starben und hunderte Menschen verletzt wurden. Es war der verheerendste Terroranschlag auf Großbritanniens Zivilbevölkerung seit 2005 und durch den gezielten Angriff auf die britische Jugend ein perfides Attentat sondergleichen (Spiegel Online 2017).

Die britische Bevölkerung sowie die Regierung um Premierministerin Theresa May waren zutiefst erschüttert. Eine der vielfältigen Reaktionen der britischen Regierung auf den von dem Islamischen Staat (IS) reklamierten Terroranschlag

³⁶ In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich eingeschlossen, sofern es für die entsprechende Aussage erforderlich ist.

betrifft die Revision eines bereits 2006 implementierten Konzeptes zur Terrorismusbekämpfung, das sogenannte CONTEST-Sicherheitsprojekt (kurz für: counter-terrorism strategy). Dessen Ziel ist es, den Terrorismus in Großbritannien einzudämmen und so die Gefahrenlage für die britische Gesellschaft in jeglichen diesbezüglichen Bereichen zu minimieren (Her Majesty's Government 2018a). Unterteilt in vier Schwerpunkte agiert das umfangreiche Projekt multidimensional, um auf die Komplexität der terroristischen Bedrohung adäquat zu reagieren. Ein Eckpfeiler des Projektes betrifft die Prävention von Terrorismus mit dem expliziten Ziel der Eindämmung und Entgegenwirkung von Extremismus. Die sogenannte **PREVENT**-Strategie umfasst eine Vielzahl an Maßnahmen, die die Radikalisierung der britischen Bevölkerung zu verhindern versuchen, um dadurch das Risiko zukünftiger terroristischer Anschläge zu mindern.

Mit dem Präventionsansatz PREVENT verfolgt die britische Regierung drei wesentliche Ziele: Erstens, die Ursachen für Radikalisierung problemorientiert zu thematisieren und dem Terrorismus zugrundeliegende Ideologien kritisch zu hinterfragen. Zweitens, jene Personen zu identifizieren und zu beschützen, die gefährdet scheinen, sich zu radikalieren. Drittens, Personen zu helfen, die bereits radikalisiert sind und sich rehabilitieren beziehungsweise aus den extremistischen Milieus lösen wollen (Her Majesty's Government 2018a).

Inwiefern jene Zielsetzungen durch die zugrundeliegende PREVENT-Strategie erfüllt werden, wird im Rahmen dieser Hausarbeit eine Analyse mithilfe einer kontextuell angepassten aktuellen Theorie aus dem Bereich der Radikalisierungsforschung zeigen. Durch diese Überlegungen angeregt geht die vorliegende Arbeit daher systematisch der Beantwortung folgender, leitender Fragestellung nach:

Inwiefern ist die Konzipierung und die Umsetzung der PREVENT-Strategie als Teil der sicherheitspolitischen Agenda Großbritanniens dienlich, um zu der Prävention von islamistischer Radikalisierung und terroristischem Extremismus innerhalb der britischen Gesellschaft beizutragen?

Die diesbezüglich aufgestellte Hypothese lautet, dass das Aufkommen neuer Ausprägungen und Formen des Terrorismus nationale wie internationale Akteure auch zukünftig vor immense sicherheitspolitische Herausforderungen stellen wird. Das Phänomen des modernen Terrorismus, so wie er sich seit Beginn der 2000er Jahre herausgebildet hat, zeichnet sich durch zahlreiche Entwicklungen und stetig verändernde Dynamiken aus.

Eine präventiv-orientierte Gegenreaktion auf derartige Bewegungen in nationalen Bezugsrahmen erfordert zum einen strukturelle, kontextuelle und kulturelle Kenntnisse über die Zivilbevölkerung und zum anderen empirisch-fundierte, theoretisches Wissen hinsichtlich der Ursachen und Gründe für Radikalisierungsprozesse und Reaktionsmöglichkeiten, die auf die Prävention sowie die Deradikalisierung betroffener Individuen abzielen. Die Erhebung relevanter Daten für die Ergründung terroristischen Gedankenguts obliegt vornehmlich geheimdienstlichen Behörden. Die Weitergabe derartig sensibler Informationen an die wissenschaftliche Forschung erfolgt aus Gründen der Risikominimierung nur eingeschränkt. Daher basieren analytische Ansätze oftmals nur auf geringem Datenmaterial, was der Passgenauigkeit jener Theorien in der Realität nicht zuträglich ist.

Schlussfolgernd ergibt sich daher die Annahme, dass das präventive Konzept der britischen Regierung ihren eigenständig proklamierten Zielen in Teilen gerecht wird, sich jedoch in der Gesamtheit der Deradikalisierungsbemühungen durch PREVENT weiteres Optimierungspotential feststellen lässt. Dies ist zum einen dadurch zu begründen, dass es sich bei Radikalisierungsentwicklungen um höchst subjektive Prozesse handelt, für die es aus wissenschaftlicher Perspektive äußerst schwierig ist, vorhersehbare Entwicklungsverläufe zu prognostizieren. Zum anderen stellt die Ergründung und Bekämpfung terroristischer Aktivitäten der eigenen Bevölkerung ein überaus komplexes Unterfangen dar. Es erfordert ein hohes Ausmaß an Sensibilität und Feingefühl, um nicht den Eindruck zu erwecken, bestimmte Bevölkerungsgruppen würden unter Generalverdacht gestellt.

Ein solches Untersuchungsvorhaben benötigt zunächst einen fundierten theoretischen Hintergrund, mithilfe dessen eine Analyse der zu betrachtenden Inhalte ermöglicht wird. Diesbezüglich wird zu Beginn des theoretischen Kapitels ein Einblick in den Forschungsbereich der Radikalisierung und Prävention gegeben, wobei zur Analyse des Forschungsgegenstandes der radikal-islamistisch fokussierte Ansatz des **Radikalisierungspuzzles** von Hafez & Mullins (2015) ausgewählt wird. Anhand dessen wird exzerpiert, welche Faktoren zu der Entwicklung von gewaltbereiten Terroristen beitragen. Dieser Ansatz wird aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch diskutiert, wobei dessen Stärken und Schwächen aufgezeigt werden und die Auswahl ebendieser Theorie gegenüber vergleichbaren renommierten Modellen begründet dargestellt wird.

Weiterhin gilt hervorzuheben, dass es sich bei dieser Arbeit weniger um eine exakte Darstellung des Radikalisierungspuzzles handelt, als vielmehr um eine Auseinandersetzung mit den wesentlichen Konzepten des Ansatzes, die verwendet werden, um daraus Kriterien für die Analyse von PREVENT zu entwickeln. Im Anschluss an die theoretische Vorbereitung werden die zuvor erarbeiteten (De-) Radikalisierungsfaktoren auf die PREVENT-Veröffentlichungen der britischen Regierung angewendet. Zu Beginn des analytischen Kapitels wird zu mehreren relevanten Sachverhalten der Status Quo festgestellt. Dies beinhaltet beispielsweise die britische Definition von Radikalisierung. Die kriteriengeleitete Analyse des Projektes erfolgt dann in vier Unterkapiteln, die den Komponenten des Radikalisierungspuzzles entsprechen, und erlaubt einen differenzierten Einblick in die tatsächlichen Deradikalisierungs- und Präventionsambitionen des Vereinigten Königreichs.

Hierzu verwendete Materialien umfassen sowohl einschlägige Primärliteratur durch die Überprüfung der Regierungsveröffentlichungen zu CONTEST und PREVENT als auch Sekundärliteratur in Form von aktuellen, wissenschaftlichen Artikeln, die betreffs der PREVENT-Dokumente Kritik erheben, problematische Zusammenhänge aufzeigen und auf spezifische Optimierungsmöglichkeiten hinweisen.

Mithilfe einer exemplarischen Betrachtung des sicherheitspolitischen Programmes zur Deradikalisierung und Prävention aus Großbritannien können realpolitische und zivilgesellschaftliche Auswirkungen vergleichbarer Projekte in anderen nationalen Kontexten antizipiert werden. Die Beschäftigung mit der zugrundeliegenden Fragestellung ist dahingehend interessant, dass zunächst die Radikalisierungsforschung in Deutschland noch einen relativ jungen Forschungsbereich darstellt (El-Mafaalani et al. 2016). Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist die Analyse der PREVENT-Strategie sinnhaft, um die Zielsetzungen der britischen Regierung offen zu legen. Sofern das Politikprogramm sich im Sinne aktueller Radikalisierungstheorien als effektiv und dienlich darstellt, ist eine Weiterentwicklung und Optimierung für andere nationale Kontexte ein möglicher Ausblick auf die (wissenschaftliche) Zukunft. Der Ertrag dieser Arbeit soll daher eine analytische Betrachtung mit anschließender Evaluation sein, die vermuten lässt, wie vergleichbare Länder (beispielsweise Deutschland) mit Extremismus und Terrorismus umgehen und Deradikalisierung und Prävention systematisch vornehmen könnten. Gleichzeitig werden die gesellschaftlichen Konse-

quenzen für das öffentliche Leben problematisiert, die durch die Implementierung von Sicherheitsreformen entstehen könnten. Als Beispiel können hier die Eingriffe in den Bereich des Bildungswesens angeführt werden, in dem die zusehende Versicherheitlichung³⁷ kritisch in Augenschein zu nehmen ist (Crawford 2017).

Ferner ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das Anliegen dieser Arbeit nicht als eine Kritik an der britischen Regierung hinsichtlich ihres Präventionsprogrammes zu verstehen ist. Vielmehr wird versucht, aufgrund einer theoretischen Analyse zu Forschungsergebnissen zu gelangen und diese adäquat darzustellen. Die Auswahl einer spezifischen Radikalisierungstheorie ist immer nur *eine* Möglichkeit einen wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zu betrachten. Die Wahl eines anderen Ansatzes könnte dementsprechend gänzlich andere Erkenntnisse hervorbringen.

Im folgenden Kapitel wird der Untersuchungsgegenstand PREVENT näher erläutert. Hierdurch soll ein Verständnis dafür entwickelt werden, worum es sich bei dem Programm handelt, welche Aufgaben und Ziele hierfür gesetzt werden und welche charakteristischen Merkmale für das Präventionsvorhaben von Bedeutung sind.

2. Der Untersuchungsgegenstand – Was ist PREVENT?

Die erste Säule des CONTEST-Sicherheitskonzeptes

Um ein ganzheitliches Verständnis für die PREVENT-Strategie zu erhalten ist es zunächst notwendig, sich mit der Thematik des CONTEST-Projektes zu beschäftigen, um die zugrundeliegenden Motivationen im Kontext der realpolitischen Situationen einordnen zu können.

Das umfangreiche Sicherheitsprojekt zur Bekämpfung von Terrorismus CONTEST ist 2003 durch das britische Innenministerium aus der Erkenntnis heraus entwickelt worden, dass dem modernen Terrorismus mit den bisher implemen-

³⁷ Versicherheitlichung oder auch Securitization beschreibt die Darstellung einer Problematik als Gefahr, die besondere Maßnahmen erfordert und die Rechtfertigung von Handlungen zur Folge hat, die außerhalb der regulären Grenzen politischer Verfahren liegen (Buzan et al. 1998).

tierten Ansätzen nicht mehr zeitgemäß Einhalt zu bieten sei. Der neue Sicherheitsansatz sollte daher multidimensional fungieren, um sowohl präventiv, proaktiv als auch reaktiv Radikalisierung zu konterkarieren. Diese Überlegungen berücksichtigend wird durch das CONTEST-Konzept das übergreifende Ziel verfolgt, die Risiken des Terrorismus für das Vereinigte Königreich, die britische Zivilbevölkerung sowie die militärischen Kräfte in Übersee zu minimieren, um so die Gewährleistung eines freien Lebens zu ermöglichen (Her Majesty's Government 2018a).

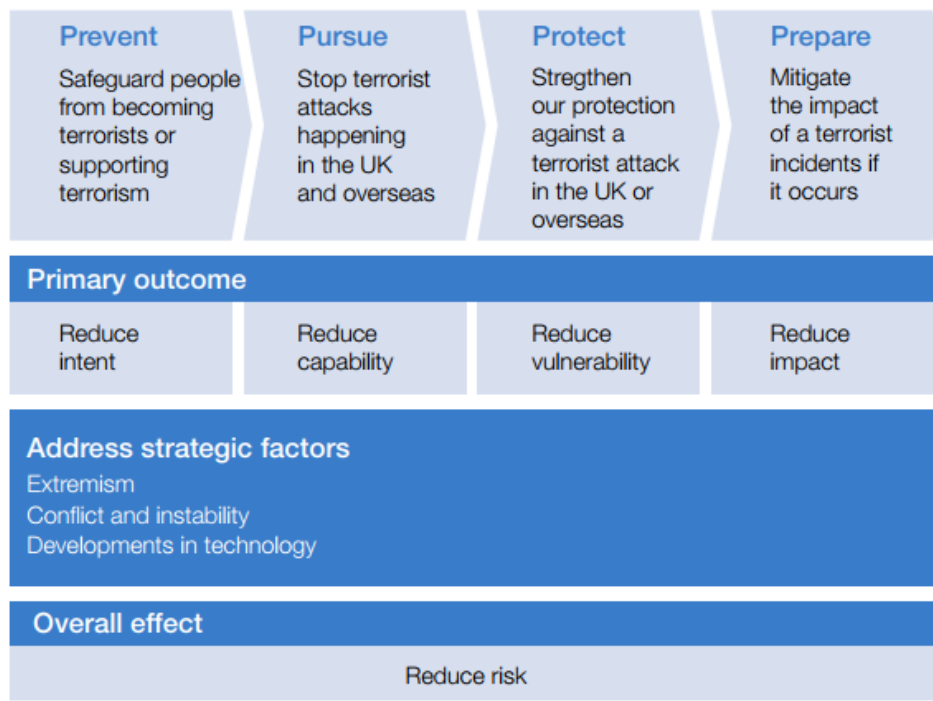
Das Vorhaben wird mithilfe kooperativer Zusammenarbeit durch staatliche Institutionen, kommunale und internationale Partner und Bürgerschaftsinitiativen durchgeführt. Nach mehrmaligen Revisionen zur Verbesserung der Effizienz und Anpassung an die Kontextbedingungen und sich stetig verändernde Ausprägungen des Terrorismus ist das aktuelle CONTEST-Konzept im Juni 2018 veröffentlicht worden. Es verfügt über einen Finanzierungsrahmen von jährlich umgerechnet circa 2,3 Milliarden Euro (Her Majesty's Government 2018a).

CONTEST zeichnet sich auf der thematischen Ebene durch eine Untergliederung in vier Teilbereiche aus, die unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Abwehr des Terrorismus betreffen: **PREVENT**, welches in dieser Arbeit umfassend analysiert wird, dient dem Ziel (vor allem jüngere) Menschen davon abzuhalten, sich zu radikalisieren oder terroristische Aktivitäten zu unterstützen. Mithilfe von **PURSUE** sollen terroristische Attentate gestoppt werden. Zu diesbezüglichen Maßnahmen zählen beispielsweise die Verabschiedung neuer Anti-Terrorismus-Gesetze sowie die Verbesserung der sicherheitsbehördlichen Kooperationsstrukturen (Her Majesty's Government 2018a). Demgegenüber fokussiert **PROTECT** den Schutz vor terroristischen Angriffen und beinhaltet Neuerungen hinsichtlich der Überwachung von öffentlichen Räumen mit dem Ziel der Sammlung wertvoller Daten zur Früherkennung extremistischer Handlungen und Aktivitäten. Letztlich soll **PREPARE** die Intensität einer Notlage im Falle einer terroristischen Attacke auf Großbritanniens Zivilbevölkerung abschwächen. Bezüglich dessen stehen vor allem infrastrukturelle Maßnahmen wie die regelmäßige Kompetenzförderung rettungsdienstlicher Einsatzkräfte im Vordergrund, die beispielsweise auf Massenankünfte von Verletzten vorbereitet werden (Her Majesty's Government 2018a).

Da der Schwerpunkt dieser Hausarbeit in der Untersuchung der PREVENT-Strategie liegt, werden die anderen drei Teilbereiche im Folgenden nicht weiter the-

matisiert. Sie tragen zwar im Sinne des ganzheitlichen komplementären Sicherheitskonzeptes ebenfalls zur Abwehr von Terrorismus bei, sind jedoch für das vorliegende Forschungsinteresse nur sekundär und daher zu vernachlässigen.

Abbildung 1: CONTEST Risikominimierungsmodell (Her Majesty's Government 2018a, S. 27)



Ziele, Aufgaben und zentrale Inhalte

PREVENT bildet die erste Säule des britischen Sicherheitskonzeptes und ist ein überaus vielschichtiges und umfangreiches Programm. Aufgrund dieser Komplexität kann es an dieser Stelle nicht in seiner Gesamtheit präsentiert werden. Im Hinblick auf die Länge dieser Arbeit wird daher im Folgenden ein thematisch-strukturierter Überblick über die zentralen Inhalte vermittelt. Diese werden im Rahmen der späteren Untersuchung in unterschiedlichem Ausmaß erneut aufgegriffen und intensiviert diskutiert.

Das PREVENT-Projekt gilt als das Herzstück der CONTEST-Konzeption, welches *soft strategy*-Elemente der präventiven Terrorismusbekämpfung mit *hard strategy*-Elementen der Aufspürung, Verhinderung und Verfolgung von terroristischen Vorhaben verbindet (Busher et al. 2017, S. 11). Als primärer Referenzpunkt staatlicher Bemühungen zur Verhinderung von Radikalisierung und Terrorismus ist PREVENT für das Sicherheitskonzept Großbritanniens daher von zentraler Bedeutung.

Um der Komplexität der Herausforderungen der Terrorismusprävention gerecht werden zu können, ist die gegenseitige Unterstützung und Kooperation zahlreicher Akteure notwendig. Eine intensivierete Zusammenarbeit mehrerer gesellschaftlicher Bereiche erscheint der britischen Regierung zielführend, um mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein sich radikalisiertes Individuum schnellstmöglich zu entdecken und gegebenenfalls frühzeitig zu intervenieren. Aus diesem Grund wird ein strukturell ganzheitlicher Ansatz aus einer Vielzahl an Kooperationspartnern gewählt: Ein Netzwerk aus lokalen Gemeinschaften und Gruppierungen, kommunalen Behörden, Institutionen des Bildungssektors wie Schulen und Universitäten, Organisationen des Gesundheitssektors, zivilgesellschaftliche Vereinigungen sowie Polizeibehörden agiert kooperativ (Her Majesty's Government 2018a).

Obwohl das Projekt sich nach eigenen Angaben gegen alle Formen des Extremismus richtet, wird an mehreren Stellen betont, dass die Gefahr, die von dem islamistischen Extremismus und Terrorismus ausgeht, als die größte Bedrohung eingestuft wird und dementsprechend im primären Fokus der Maßnahmen steht (Her Majesty's Government 2018a). Juristisch betrachtet gilt PREVENT lediglich für England, Schottland und Wales, in der die islamistische Bedrohung als gravierendstes Terrorismus-Problem wahrgenommen wird. Aufgrund der verschiedenen demographischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelten für die einzelnen Länder unterschiedliche Strategien. So gibt es beispielsweise neben der Version für England und Wales ein eigenes PREVENT-Konzept für Schottland. Nordirland verfügt im Kontrast dazu nicht über eine PREVENT-Strategie, da die größte Gefahr in diesem Land nach Einschätzung der britischen Regierung von regimekritischen republikanischen Extremistengruppen ausgeht (Her Majesty's Government 2018a). Die Bekämpfung dieser Form des Terrorismus ist konzeptionell gänzlich unterschiedlich, weshalb für die nordirische Bedrohung ein eigenes Programm entwickelt worden ist.

Wie bereits im Zitat der Einleitung erwähnt, verfolgt die PREVENT-Strategie die übergreifende Ambition, Personen davon abzuhalten sich zu radikalieren und sich in letzter Instanz an terroristischen Handlungen gegen die britische Bevölkerung zu beteiligen. Die Realisierung dieser Zielsetzung soll durch drei wesentliche Aufgaben des Projektes erfolgen:

Die erste Aufgabe der Präventionsarbeit betrifft die Ergründung der Ursachen für Radikalisierung. Mithilfe der Aufarbeitung defizitärer Wissensbestände zu

dieser Thematik soll ermöglicht werden, die Anzeichen der Radikalisierungsprozesse schneller zu erkennen. Zudem sollen dadurch Wege gefunden werden diese Entwicklungstendenzen umzukehren, um deradikalisierende Maßnahmen adäquater an die Kontextbedingungen anzupassen. In besonderem Maße ist dabei die kognitive Entschlüsselung radikalisierten Denkprozesse relevant, da derartige Erkenntnisse genutzt werden können, um ideologisch terroristisches Gedankengut effektiver kritisch zu hinterfragen. Handlungsorientiert zeichnet sich dies durch die finanzielle und strukturelle Unterstützung von Gemeinschaften und Individuen auf lokaler Ebene sowie durch eine intensiviertere Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Gruppen aus, die sich der Abwehr von Radikalisierung (in den Online Medien) verschrieben haben (Her Majesty's Government 2018a).

Der zweite Aufgabenbereich umfasst die frühe Intervention mithilfe des so genannten **Safeguarding**³⁸. Diesbezügliche bereits implementierte (Safeguarding-) Strukturen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen werden im Zuge der PREVENT-Strategie lediglich um den Aspekt der frühzeitigen Erkennung einer Gefährdung durch Radikalisierung erweitert. Demgemäß sind seit 2015 beispielsweise Lehrkräfte oder andere Akteure, die mit potentiellen Opfern möglicher Radikalisierungstendenzen in Kontakt treten, durch den **Counter-Terrorism and Security Act 2015**³⁹ dazu verpflichtet, Schutzbefohlene vor eben dieser Radikalisierung zu bewahren. Hierbei spricht man auch von der sogenannten **Prevent Duty** (Her Majesty's Government 2015b). Personen, die den Eindruck haben, jemand ist im Verlauf sich zu radikalieren oder bereits radikalisiert, sind angehalten, sich an die verantwortliche Gemeindebehörde oder den zuständigen PREVENT-Ansprechpartner zu wenden und eine Meldung zu tätigen (Her Majesty's Government 2015b).

Im Anschluss daran wird ein spezifisches polizeiliches Verfahren durchgeführt, bei dem das Ausmaß der Bedrohung, die von der Person ausgeht, festgestellt wird. Dabei wird untersucht, ob das Individuum bereits unter behördlicher Überwachung steht oder ob die Radikalisierungsvermutungen sich überhaupt bestätigen lassen und zutreffend sind. Aus der Bearbeitung des Falles durch die Polizei

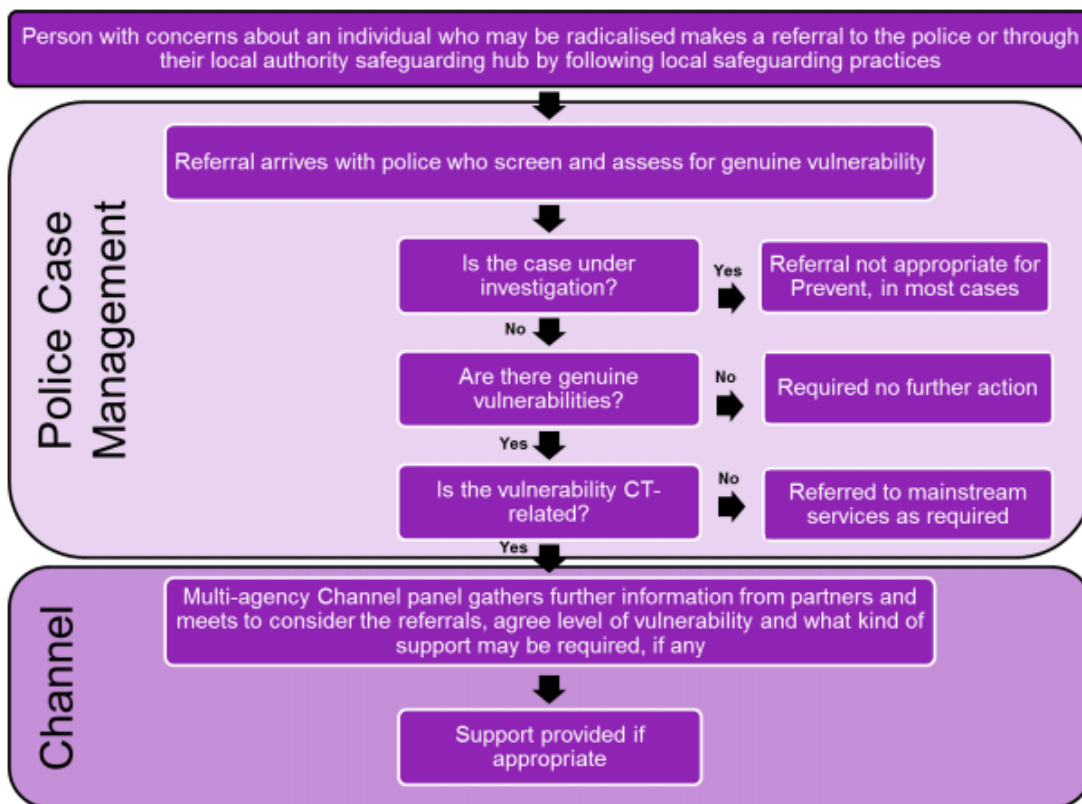
³⁸ Safeguarding bezeichnet Maßnahmen, die ergriffen werden, um das Wohlbefinden junger Personen (v.a. Kinder und Jugendliche) vor Gewalt, Missbrauchshandlungen oder anderweitiger Schäden zu schützen (Her Majesty's Government 2018b).

³⁹ In diesem Gesetzespaket wird eine Vielzahl von Regelungen für die Abwehr des Terrorismus geregelt. Der entsprechende Paragraph 26 ist unter *Part 5 – Risk of being drawn into terrorism* zu finden (Her Majesty's Government 2015a).

resultieren zwei mögliche Szenarien: Entweder verlässt er den PREVENT-Prozess, da unter Umständen keine Notwendigkeit der weiteren Intervention durch PREVENT besteht oder die Verantwortung einer anderen Behörde wie beispielsweise dem Jugendamt obliegt. Oder es wird die Notwendigkeit einer Intervention durch PREVENT erklärt, dann wird der Bearbeitungsprozess des Falles fortgeführt und das Individuum in die Phase des Channel-Projektes eingeleitet (Home Office 2018). In diesem Zusammenhang ist auf das Verfahren des Channel-Prozesses hinzuweisen, welches im Jahr 2015 eingeführt wurde und im Folgenden graphisch dargestellt ist:

Abbildung 2: Struktureller Ablauf eines PREVENT-Falles (Home Office 2018, S. 7)

Figure 2.1: Prevent process flow diagram



Source: Home Office

Bei **Channel**⁴⁰ handelt es sich um ein Projekt, welches sich durch eine Diskussion mit beratendem, aufklärendem und erforschendem Zwecke auszeichnet.

⁴⁰ Das Channel-Programm gilt nur für England und Wales. In Schottland wird das Pendant Prevent Professional Concerns Programme (Her Majesty's Government 2018a, S. 38) genannt.

Jene Diskussion wird innerhalb eines Gremiums, zusammengesetzt aus repräsentativen Personen verschiedener Safeguarding-Sektoren wie Bildung und Gesundheitswesen aus der lokalen Umgebung der gefährdeten Person, durchgeführt. Das sogenannte **Channel Panel** trifft zusammen, sofern bereits ein spezieller Untersuchungsprozess durch die Polizei durchgeführt und die Gefahr einer Radikalisierung festgestellt wurde. Das Panel diskutiert den vorliegenden Fall einer Person, klärt Sachverhalte auf, bietet dem gefährdeten Individuum Beratungsmöglichkeiten an und zeigt der Person Handlungsoptionen auf, die Alternativen zur Radikalisierung bieten sollen. So wird jeder Fall individuell bearbeitet und den Rahmenbedingungen des Individuums entsprechend angepasst, um möglichst effiziente Hilfestellungen und Betreuung zu ermöglichen. Die Teilnahme am Channel Panel geschieht nach Angaben der britischen Regierung auf freiwilliger Basis und bedarf der Kooperation des betroffenen Individuums (Her Majesty's Government 2018a).

Dieser Aspekt der behördlichen Meldung von vornehmlich jungen Menschen im schulfähigen Alter aufgrund von getätigten Aussagen steht seit der Implementierung der Prevent Duty im Jahr 2015 sowohl aus wissenschaftlicher als auch medialer Perspektive aufgrund mehrerer Gesichtspunkte in der Kritik. Einer dieser Aspekte betrifft die zunehmende Versicherheitlichung des Bildungswesens sowie anderer Sektoren des öffentlichen Lebens, was unter Kritikern als problematisch und daher verbesserungswürdig gilt (O'Donnell 2016).

Die dritte Aufgabe PREVENTs thematisiert die Rehabilitation von Personen, die in dem Bereich des Terrorismus in jeglicher Form bereits tätig geworden sind. Die gesellschaftliche Reintegration und Fernhaltung von weiteren terroristischen Handlungen dieser Personen (zum Beispiel Inhaftierte oder Rückkehrer aus Krisengebieten) wird bei PREVENT vor allem durch das erst vor Kurzem implementierte **Desistance and Disengagement Programme** (DDP) unterstützt:

„Through the DDP, we provide a range of intensive tailored interventions and practical support, designed to tackle the drivers of radicalisation around universal needs for identity, self-esteem, meaning and purpose; as well as to address personal grievances that the extremist narrative has exacerbated” (Her Majesty's Government 2018a, S. 40).

Diesbezüglich wird grundlegend die Zusammenarbeit von PREVENT- und PURSUE-Akteuren verstärkt, die gemeinsam vielseitige Unterstützungsmöglichkeiten in Form von Mentoring, psychologischer Hilfe oder theologischer, ideologischer Ratschläge anbieten (Her Majesty's Government 2018a).

Die PREVENT-Strategie ist seit ihrer ersten Veröffentlichung bereits mehrfach konzeptionell überarbeitet und neu ausgerichtet worden, sodass drei Phasen des Projektes festgestellt werden: In der ersten Phase zwischen 2007 und 2011 zeichnete sich PREVENT durch die Finanzierung von Projekten aus, die neben den präventionspolitischen Bestrebungen auch einen integrationspolitischen Fokus hatte und ausschließlich die muslimische Bevölkerung betraf. Dieses Vorgehen wurde sowohl aufgrund der daraus resultierenden Stigmatisierung von Muslimen als auch anlässlich ökonomischer Begründungen Kritik ausgesetzt (Busher et al. 2017).

Im Zuge kontinuierlicher Revisionen wurde daraufhin in der umfassenden Veröffentlichung von 2011 die zweite Phase der Strategie eingeleitet, die mit gravierenden Veränderungen einherging. Die integrationspolitischen Maßnahmen, von dem *Department for Communities and Local Government* (DCLG)⁴¹ geleitet, wurden aus PREVENT entfernt, die Finanzierung von lokalen Projekten erheblich eingeschränkt und stärker durch das *Office for Security and Counter-Terrorism* (OSCT)⁴² überprüft (Busher et al. 2017).

Nachdem der Fokus der Prävention ehemals auf gewaltsamen Extremismus gerichtet war erfolgte eine Neuausrichtung. Infolgedessen konzentrierten sich die präventiven Strategien auf einen weiter gefassten Extremismus-Begriff, der nicht nur religiös motivierte, sondern auch ideologisch motivierte terroristische Belange umfasste (Busher et al. 2017). Die zweite Phase beinhaltet überdies die Implementierung der Prevent Duty im Jahr 2015, die Personen der bildungs-, gesundheits- und wohlfahrtsspezifischen Institutionen in die Verantwortung zieht, Radikalisierung in frühen Stadien zu erkennen und im Sinne der präventiven Terrorismusbekämpfung zu agieren (Busher et al. 2017).

PREVENTs dritte Phase geht einher mit der aktuellen Veröffentlichung im Juni 2018. Dessen spezifische Ausprägung ist derzeit noch nicht absehbar, da das Programm strategisch häufig neu ausgerichtet wird, um auf veränderte Kontextbedingungen reagieren zu können.

⁴¹ Hierbei handelt es sich um das heutige Ministerium für Wohnen, Gemeinden und Kommunalverwaltung, dessen Aufgabe es nach eigenen Angaben ist, gute Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie mehr Mitsprachegelegenheiten auf lokaler Ebene für die Bürger zu schaffen (Ministry of Housing Communities and Local Government 2018).

⁴² Das Office for Security and Counter-Terrorism ist Teil des Innenministeriums und zuständig für die Leitung und Durchführung der CONTEST-Strategie (Her Majesty's Government 2018a).

Während die vorherige Präventionsstrategie 2011 als eigenständiges, 112-seitiges Dokument veröffentlicht wurde, zeichnet sich die neue Strategie aus dem Jahr 2018 (als Teil einer gänzlichen Überarbeitung des CONTEST-Konzeptes des Jahres 2017) durch ihren kurzen Umfang von 12 Seiten aus. Daher werden im Zuge der Untersuchung auch Verweise auf die PREVENT-Strategie von 2011 gegeben, da nur in diesem Dokument eine umfangreiche programmatische Erklärung vorliegt und die alleinige Betrachtung der neuen Strategie unzureichend erscheint. In der aktuellen Veröffentlichung steht überdies Folgendes: „[PREVENT‘s] overarching aim remains largely unchanged from the 2011 published version; we judge that it remains wholly valid to guide our activity over the next three years” (Her Majesty’s Government 2018a, S. 25).

Das nachfolgende Kapitel gibt zunächst einen Einblick in den Forschungsschwerpunkt der Radikalisierungstheorien inklusive einer Auswahl an theoretischen Modellen, unter denen sich der zugrundeliegende Ansatz des Analyse-Vorhabens dieser Arbeit befindet.

3. Die PREVENT-Strategie im Spiegel der Radikalisierungstheorien

Die Radikalisierungsforschung

Die heutige Radikalisierungsforschung, erstmalig durch die Attentate des 11. Septembers 2001 in den Vereinigten Staaten angeregt, entstand in den westlichen Nationen aufgrund der Forderung nach Aufklärung der terroristischen Geschehnisse. Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte sind zahlreiche Studien durchgeführt worden, um zu ergründen, unter welchen Bedingungen sich Menschen wie gear- tet radikalieren sowie inwiefern Resilienz hinsichtlich derartiger Entwicklungen in der Zivilbevölkerung ausgebildet werden kann (Neumann 2013a). Auf der internationalen Weltbühne sahen sich zahlreiche politische Akteure mit der Problematik konfrontiert, dass die westlichen Zivilbevölkerungen einer immensen Bedrohung durch neue Ausprägungen des Terrorismus ausgesetzt sind. Das Interesse an der Abwehr von Radikalisierung und Terrorismus stieg, sodass die Forderung vieler Nationen, die Gefahr des Terrorismus strukturell eindämmen zu können, mit der wissenschaftlichen Forschungsambition verbunden wurde. Um der Komplexität des Phänomens gerecht zu werden sowie ein möglichst

ganzheitliches Verständnis über Radikalisierung zu erzielen, kooperieren Wissenschaftler in umfangreichen Forschungsprojekten (v.a. in Großbritannien, den Niederlanden, Norwegen und Dänemark) und arbeiten interdisziplinär (u.a. aus den Bereichen Politikwissenschaft, Soziologie, Kriminologie, Psychologie etc.), woraus differenzierte Konzepte und Modelle resultieren (Vidino & Brandon 2012).

Grundsätzlich lässt sich zunächst feststellen, dass in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur keine elaborierten Präventionstheorien für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit vorliegen. Stattdessen ist die Forschungslandschaft von zahlreichen theoretischen Modellen und umfassenden Ansätzen geprägt, die verschiedene Bereiche der Radikalisierung untersuchen. Dadurch lässt sich nunmehr das Vorgehen dieser Arbeit, die nähere Betrachtung einer Radikalisierungstheorie, die anschließend in eine Präventions- und Deradikalisierungstheorie umgewandelt wird, erklären. Neumann argumentiert diesbezüglich:

„Die auf den ersten Blick einfachste Betrachtung der Deradikalisierung ist die als Umkehrung des Prozesses, durch den eine Person zum Extremisten wurde. Es geht so gesehen darum, für jeden „negativen“ Einfluss, der zur Radikalisierung beigetragen hat, ein „Gegengift“ zu finden, das heißt: einen positiven Einfluss, der der Wirkung des negativen Einflusses entgegensteht oder sie aufhebt.“ (Neumann 2013b, S. 7)

Die Problematik der Entwicklung dieser „Gegengifte“ liegt in der Erkenntnis nachzuvollziehen, welche spezifischen Einflüsse Radikalisierung begünstigen. Diesbezüglich gibt es zahlreiche theoretische Ansätze und differenzierte Modelle, die in Borums Ausführungen (2011a; 2011b) systematisiert dargestellt werden.

Im Vergleich zu früheren ist den heutigen Theorien gemein, dass Radikalisierung nicht mehr als ein Zustand, sondern als ein dynamischer Prozess verstanden wird. Dennoch wird betont, dass es sich hierbei nicht um einen graduellen Verlauf handelt, sondern vielfältige Faktoren für Radikalisierung verantwortlich sind, die reziprok verstärkende Wirkung entfalten. Die Mehrheit der Theorien eint ebenfalls die Betrachtung der Radikalisierung als ein Mehr-Ebenen-Konzept, bei dem auf der Mikro-Ebene des Individuums andere Mechanismen den Verlauf der Radikalisierung bestimmen als auf der Makro-Ebene der Gesellschaft (Borum 2011a). Die Existenz der *einen* Theorie, die Terrorismus erklären kann, ist fragwürdig. Laqueur zufolge ist die Suche danach außerdem fehlgeleitet, da sich Terrorismus stetig im Wandel befindet und verschiedenartige Ausprägungen existieren, die nicht mit einer *generellen* Theorie erklärt werden

könnten (Borum 2011a). Maurer (2017) betont, dass daher jedoch nicht der Eindruck entstehen sollte, dass der Versuch Radikalisierung zu verstehen gänzlich sinnlos wäre.

Aktuelle Theorien und Modelle, die zum Ziel haben, Radikalisierung zu gewaltbereitem Extremismus zu erklären (in der Literatur oft: RVE), sind mehrheitlich konzeptuelle Ansätze, die einen *typischen* transformativen Verlauf skizzieren. Sie haben ihre Ursprünge in Theorien der Sozialpsychologie, der Sozialbewegungstheorie sowie in der Konversionstheorie (Borum 2011a, Borum 2011b). Hierzu zählen beispielsweise Borums *Four-Stage Model of the Terrorist Mindset*, Silber & Bhatts *Radicalization in the West*-Modell oder Moghaddams *Staircase to Terrorism*-Modell (McCauley & Moskalenko 2017). Jene Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass aus der Empfindung eines persönlichen oder kollektiven Missstandes eine Interpretation der realen Zustände vorgenommen wird. Diese leitet daraufhin einen transformativen Prozess an, durch den eine Schuldzuweisung zu einer Zielgruppe vorgenommen wird, die ultimativ zur Rechenschaft gezogen wird (Borum 2011b).

Die sogenannten Stufen- oder Fließbandmodelle ähneln sich hinsichtlich ihres Aufbaus, variieren jedoch in den phasischen Umbrüchen sowie in deren Ausdifferenzierung der einzelnen Stufen (Zick & Böckler 2015). Seit Horgans Theorie *Psychology of Terrorism* ist überdies die Bedeutung psychologischer Aspekte sowie die Unterscheidung zwischen radikalen Ideen und gewaltsamen Handlungen stärker in den Vordergrund theoretischer Erklärungsversuche gerückt (McCauley & Moskalenko 2017). Diese Unterscheidung ist im späteren Verlauf der Arbeit für die Analyse von Bedeutung. McCauley & Moskalenkos Pyramiden-Modell (2008) ist einer der elaboriertesten Ansätze in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur. Darin skizzieren die Autoren den Radikalisierungsverlauf anhand von drei Ebenen mit insgesamt zwölf Faktoren. Die Mikro-Ebene betrifft das Individuum und enthält fünf Mechanismen, die sich begünstigend auf die Radikalisierung auswirken. Drei Mechanismen betreffen die Meso-Ebene der Gruppe sowie vier weitere Faktoren die gesellschaftliche Makro-Ebene (McCauley & Moskalenko 2008).

Die letztendliche Auswahl ist jedoch nicht auf McCauley & Moskalenkos Theorie gefallen, da diese trotz ihrer Überlegenheit gegenüber den zuvor beschriebenen Theorien für die Erklärung ihrer zwölf Radikalisierungsfaktoren mitunter Case Studies des anti-zaristischen Russlands des 19. Jahrhunderts verwenden

(McCauley & Moskalenko 2017). Dies ist als unpassend für den primären islamistischen Fokus rund um Al-Qa'ida und die Daesh in den PREVENT-Dokumenten empfunden worden.

Demgegenüber erscheint das **Radikalisierungspuzzle** von Hafez & Mullins (2015) in gleichem Maße elaboriert und bietet überdies den Vorteil der thematischen Perspektive auf die islamistische Terrorbedrohung im Kontext der westeuropäischen Staaten. Im Kontrast zu McCauley & Moskalenkos Theorie existieren bei Hafez & Mullins Ansatz keine vorgefertigten Kriterien, sodass die Handhabung der Theorie gemäß des Untersuchungsgegenstandes autonomer adaptiert werden kann. Das Radikalisierungspuzzle-Konzept wird im Laufe des Kapitels präsentiert und dessen Eignung für das Untersuchungsvorhaben begründet dargestellt.

Die weitere Struktur des theoretischen Kapitels lautet daher wie folgt: Zunächst werden relevante Terminologien begriffsdefinitiv herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang ist die wissenschaftliche Unterscheidung von Deradikalisierung und Prävention hervorzuheben, was besonders für die Analyse der britischen Strategie von Belang ist, da Zielformulierungen und die letztendlichen Maßnahmen sich durch eine stringente Durchführung und ein hohes Maß an Transparenz auszeichnen sollten.

Das abschließende Resümee dieser Arbeit soll eine Evaluation des PREVENT-Programmes aus radikalisierungstheoretischer Perspektive darstellen. Jedoch wird die Evaluierung von Deradikalisierungs- und Präventionsprogrammen nationaler Akteure in der Wissenschaft kontrovers diskutiert, da viele wissenschaftliche Untersuchungen den Schwerpunkt ihrer Evaluation nicht verdeutlichen. Daher wird in jenem Unterkapitel die Absicht der Analyse konkretisiert und die Vorgehensweise so gleichzeitig legitimiert. Anknüpfend daran wird die ausgewählte Radikalisierungstheorie von Hafez & Mullins präsentiert und die zentralen Kernpunkte des Modells herausgearbeitet sowie Kritikpunkte hinsichtlich des Radikalisierungspuzzles diskutiert.

Begriffsdefinitivische Abgrenzungen relevanter Terminologien

Wie bei den meisten sozialwissenschaftlichen Begriffen herrscht im Bereich der Radikalisierungsforschung hinsichtlich der relevanten terminologischen Fachausdrücke kein wissenschaftlicher Konsens über deren genaue Definitionen. So

werden **Radikalisierung**, **Deradikalisierung**, **Prävention**, **Extremismus** und **Terrorismus** sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf der Seite der nationalen Regierungen je nach Meinung der Autoren unterschiedlich interpretiert und inhaltlich variierend von den übrigen Begriffen abgegrenzt. Im Folgenden wird daher für die wichtigsten Terminologien ein konzeptuelles Verständnis erarbeitet, welches notwendig ist, um nachzuvollziehen, wie die Begriffe im Kontext dieser Arbeit konkret definiert werden.

Aus der Fülle an Definitionsvariationen werden die Ausführungen von Peter Neumann, dem früheren Leiter des ICSR⁴³, ausgewählt, da seine Expertise in dem Forschungsbereich der Radikalisierung als äußerst renommiert gilt (Kiefer 2015). Ferner elaboriert er seine Interpretationen mithilfe authentischer Beispiele, die für die Untersuchung dieser Arbeit kontextuell adäquat erscheinen.

So präsentiert Neumann zur Definition von **Radikalisierung** einige Merkmale, die seiner Meinung nach eng mit dem Begriff verbunden sind. Dazu führt er zunächst die etymologische Herleitung des Begriffes an (Radikalisierung entspringt dem lateinischen Wort *radix* für Wurzel). Aus historisch-begründeten Erkenntnissen leitet er ab, dass Radikalisierung prozesshaft zu verstehen ist und mit einer „drastische[n] Abwendung von den geltenden gesellschaftlichen Verhältnissen und [der] Errichtung eines anderen politischen Systems [zutun hat]“ (Neumann 2013b, S. 3). Hervorzuheben ist diesbezüglich der Aspekt der Progression der Radikalisierung von Individuen: Er betont, dass das bloße Vorhandensein von Risikofaktoren für die Radikalisierung irrelevant ist, stattdessen jedoch die Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Entwicklungen betroffener Individuen betrachtet werden müssen. Das Resultat eines Radikalisierungsprozesses ist demnach der Extremismus (Neumann 2013b).

Hinsichtlich des Begriffes **Extremismus** zeigt der politische Philosoph Roger Scruton die zwei Deutungsbereiche des Terminus auf: Einerseits betrifft er die Ebene der politischen Ideale und Ideologien, die den Werten einer Gesellschaft konträr gegenüberstehen. Andererseits hängt Extremismus ebenfalls mit der Handlungsebene zusammen und insbesondere mit den Methoden, die zur Zielverfolgung angewendet werden. Dementsprechend kann eine Person als extremistisch handelnd bezeichnet werden, wenn er oder sie Maßnahmen wählt, „die das Leben, die Freiheit und die Menschenrechte von anderen beeinträchtigen

⁴³ Das International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence am King's College in London ist eines der renommiertesten Forschungsinstitute hinsichtlich der Radikalisierungsthematik weltweit (Kiefer 2015).

oder aufs Spiel setzen“ (Scruton zitiert in Neumann 2013b, S. 4). Die Abgrenzung beider Bereiche erfolgt bei Neumann mithilfe einer Differenzierung in kognitiven Extremismus und gewaltsamen Extremismus (Neumann 2013b).

Der **kognitive Extremismus** betrifft die Einstellungsebene von Personen, deren Wertvorstellungen diskrepant zu denen der mehrheitlichen Gruppe der Gesellschaft sind. Ferner setzt er als Notwendigkeit die Kenntnis über Werte und Ideale der politischen Mehrheit einer Gesellschaft voraus. Diesbezüglich ist die Betrachtung der kontextuellen Bedingungen unumgänglich, da sich Werte und politische Einstellungen des Mainstreams historisch betrachtet in einem stetigen Wandel befinden (Neumann 2013b). So können sich Meinungen zu und Perspektiven auf einstige Extremisten im Laufe der Historie einer Nation verändern, wofür die Suffragetten-Bewegung in England im 20. Jahrhundert ein anschauliches Beispiel darstellt (Wolton 2017).

Konträr dazu hängt der **gewaltbereite Extremismus** mit der Verhaltensebene einer Person zusammen. Er unterteilt sich nach Neumanns Verständnis in drei Subkategorien: die „Sachbeschädigung und Anschläge auf die Infrastruktur“, „die Straßengewalt“, sowie „die terroristische Gewalt“ (Neumann 2013b, S. 5). Abschließend lässt sich der Kern dieser Ausprägung des Extremismus als die Beteiligung an (Gewalt-) Taten innerhalb der genannten drei Kategorien resümieren.

Als staatliche Reaktion auf jegliche Formen dieser Zuwiderhandlungen gegen die Zivilgesellschaft werden Maßnahmen der **Deradikalisierung** implementiert und durchgeführt. Der Begriff umfasst Bemühungen und Ambitionen, die die Umkehr des Prozesses der Radikalisierung unterstützen. Ähnlich dem Konzept der Radikalisierungsprozesse gibt es ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen der Deradikalisierung, die differierenden Zielsetzungen folgen: Die kognitive Deradikalisierung und die Demobilisierung (Neumann 2013b).

Kognitive Deradikalisierung hängt mit dem Versuch zusammen, „eine Person von ihren extremistischen Überzeugungen abzubringen“ (Neumann 2013b, S. 8). Theoretisch betrachtet wird mithilfe kognitiver Deradikalisierung nicht nur der Grund für den einstigen Beginn der Radikalisierung, sondern auch zukünftigen extremistischen Handlungen die Legitimationsgrundlage entzogen. Diese Form der Deradikalisierungsarbeit wird als überaus vertrackt angesehen, da mitunter extremistische Wertvorstellungen von Individuen als wahrheitsgemäß akzeptiert wurden, die nun identitätsstiftend fungieren. Sofern nicht überaus behutsam mit solchen Einzelfällen umgegangen wird, kann Deradikalisierung ebenfalls in die

gegensätzliche Richtung umschlagen und kontraproduktive Wirkung entfalten – folglich den Radikalisierungsprozess eines Individuums sogar vorantreiben. Demgegenüber steht die **Demobilisierung**, die „das Unterlassen extremistischer Handlungen, speziell [die] Gewalt und [den] bewaffneten [Kampf]“ (Neumann 2013b, S. 8) als primäres Ziel verfolgt. Demobilisierte Personen können nach wie vor kognitiv extremistisch sein, agieren jedoch nicht in diesem Sinne. Demobilisierung wird in der deutschen Literatur oftmals als **Distanzierung** bezeichnet (El-Mafaalani et al. 2016, S. 15).

Terrorismus wird sowohl bei Schmid als auch bei Pillar und Richards als eine extremistische Tätigkeit definiert. Ihnen zufolge ist Terrorismus dabei nicht Teil der Identität der Handelnden, wie der Eindruck in einer Vielzahl an politischen Programmen erweckt wird (Richards 2015).

Jegliche Formen der **Prävention** umfassen Maßnahmen und Bemühungen, die gegenläufig zu dem Radikalisierungsprozess eines Individuums verlaufen und es davor bewahren (El-Mafaalani et al. 2016). Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Abgrenzung zwischen Deradikalisierung und Prävention kontrovers diskutiert. In vielen wissenschaftlichen Interpretationen werden Maßnahmen zudem vereinzelt ab der zweiten, jedoch sicher ab der dritten Form der Prävention als **Intervention** bezeichnet (Ceylan & Kiefer 2018). In Ceylan & Kiefers Verständnis setzt der Prozess der Deradikalisierung auf der Stufe der tertiären Prävention an (Baaken et al. 2018).

Die begriffliche Unschärfe der Verwendung der Terminologien (kognitive) Deradikalisierung und Distanzierung in politischen Programmen erscheint von wissenschaftlicher Seite problematisch und wird vielfach kritisiert (Irwin 2015; Leimbach et al. 2017). Während Distanzierung die Veränderung der Verhaltens-ebene und Deradikalisierung die der Einstellungsebene betrifft, birgt eine unpräzise Verwendung der Begriffe die Gefahr, dass Maßnahmen kontraproduktive Effekte bezüglich des gewünschten Zieles bewirken (Irwin 2015).

Analyse-Design – Qualitative Wirkungsevaluation mithilfe eines logischen Modells

„Evaluation hilft uns, zu verstehen, wie die Prävention von Radikalisierung und Extremismus im gesellschaftlichen Kontext wirkt. Sie soll Antworten auf die häufig artikuliert Frage nach den sichtbaren Erfolgen von Prävention liefern.“ (Armborst et al. 2018, S. A9)

Das analytische Untersuchungsvorhaben dieser Arbeit betrifft die Problematik der Evaluation von Präventionsansätzen. Im Zuge der Evaluation nationaler Sicherheitsprogramme werden empirische Nachweise darüber gefordert, inwiefern Maßnahmen Wirkung zeigen, oftmals ohne im Vorfeld einer Untersuchung zu konkretisieren, was notwendig ist, um ein Ziel als erreicht zu betrachten. Vor allem sozialwissenschaftliche Kritiker der Evidenzbasierung geben zu bedenken, dass die Messung des Erfolgs einer (Präventions-)Maßnahme höchst komplex ist. Präventionsarbeit als ein profundes, soziales Anliegen ist eindimensional nur schwerlich zu erfassen (Armborst et al. 2018). Dies ist darauf zurückzuführen, dass durch quantitative Methoden und standardisierte Evaluationen Wirkungseffekte sozialer Prozesse nicht adäquat abgebildet werden können (Kelle in Armborst et al. 2018).

Nach Armborst et al. (2018) eignen sich daher **Ansätze der Wirkungsevaluation** in besonderem Maße für die Evaluierung von Präventionsansätzen der Thematik des religiös-begründeten Extremismus. Wirkungsevaluationen kombinieren sowohl quantitative als auch qualitative Methoden der Untersuchung. Zunächst ist hierfür die Festlegung von Indikatoren notwendig, auf deren Beeinflussung die Maßnahmen des Programmes abzielen. Diese Indikatoren sind jeweils an die Kontextbedingungen anzupassen und variieren je nach Art des Präventionsstadiums, in dem das Programm ansetzt. Weiterhin ist die Operationalisierung von Kriterien notwendig, die die Zielerreichung konkretisieren. Diesbezüglich ist sowohl auf die selbstgesetzten Zielbestimmungen der Akteure des Programmes als auch auf die Gütekriterien der Wissenschaft sowie den wissenschaftlichen Erkenntnissen des Forschungsbereiches zu achten (Armborst et al. 2018).

Die vorliegende Arbeit ist den **qualitativen Evaluationsstudien** zuzuordnen. Diese zielen laut Armborst et al. darauf ab, „soziale Wirklichkeit, also auch „Wirkungen“, als Ergebnis kommunikativer und interaktiver Prozesse zu verstehen“ (2018, S. 17). Der Gegenstand der Analyse ist nach Von Kardorff zum einen die Perspektive der Akteure sowie deren Handeln und zum anderen die systemischen Strukturen und Prozesse (Armborst et al. 2018). Im Hinblick darauf sind zwei Evaluationsverfahren für die Analyse vorstellbar, die quantitative und qualitative Datenauswertung verwenden: Das *logische Modell* oder die *Realist Evaluation* (Armborst et al. 2018, S. 18). Gemäß des vorhandenen Datenmaterials und der zur Verfügung stehenden Quellen ist die Entscheidung zugunsten der ersten Option zu treffen.

Evaluationen mithilfe **logischer Modelle** bieten den Vorteil, dass sie Merkmale und Charakteristika der Programme sowie Verläufe und die kontextuellen Rahmenbedingungen in den Fokus der Betrachtung nehmen. Maßgeblich für den Erfolg derartigen Vorgehens ist die Analyse der Wirkungsmechanismen, die die Veränderung herbeiführen. Die Offenlegung solcher Mechanismen ist insofern ertragreich, als dass ein „Überblick über die Veränderungsprozesse“ (Yngborn & Hoops zitiert in Armbrorst et al. 2018, S. 19) für die zukünftige Prävention dienlich ist. Ferner wird dieser Evaluationsansatz im Rahmen der Radikalisierungsprävention als überaus aussichtsreich beschrieben (Armbrorst et al. 2018).

Als logisches Modell der Untersuchung ist das Radikalisierungspuzzle nach Hafez & Mullins ausgewählt worden, welches im folgenden Unterkapitel vorgestellt wird. Hinsichtlich des Evaluationsvorhabens werden die Indikatoren mithilfe der Theorie festgelegt, zu Kriterien der Deradikalisierung und Prävention operationalisiert und die Zielerreichung der einzelnen Aspekte jeweilig konkretisiert.

Das Radikalisierungspuzzle nach Hafez & Mullins

Theoretische Grundannahmen

Bei dem 2015 veröffentlichten Radikalisierungspuzzle nach Hafez & Mullins⁴⁴ handelt es sich um einen interdisziplinären Erklärungsansatz für islamistischen, gewaltbereiten Extremismus im westeuropäischen Kontext.

Die Fragestellung, mit der sich Hafez & Mullins primär beschäftigen und auf die sich ihre theoretischen Überlegungen stützen, problematisiert, weshalb und wie es geschieht, dass Individuen, die in friedlichen und vergleichsweise wohlhabenden westlichen Gesellschaften leben, extremistische Ideologien aufgreifen, sich diesen verschreiben und terroristische Handlungen durchführen.

Die Autoren nehmen den aktuellen empirischen Stand der Forschung hinsichtlich der Ursachen und Dynamiken von Radikalisierung auf und entwickeln daraus eine theoretische Darstellung bestehend aus vier reziproken Komponenten, die als Erklärungsmodell für gewalttätige Radikalisierungstendenzen fungiert.

⁴⁴ Dr. Mohammed Hafez ist Professor an der Naval Postgraduate School in Monterey, Kalifornien. Zu seinen Forschungsschwerpunkten und zu seiner Expertise zählen: Islamistische Radikalisierung, Radikalisierungsprozesse sowie Nahost-Politik. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung war Creighton Mullins Prof. Hafez Student und absolvierte sein Master-Studium (Naval Postgraduate School 2019).

Obwohl die meisten Radikalisierungsmodelle eine Unterteilung ihrer Untersuchungsaspekte gemäß der Mikro-, Meso- und Makroebenen vornehmen (siehe McCauley & Moskalenko 2017), entscheiden sich Hafez & Mullins alternativ für einen Fokus ihrer Betrachtung anhand von Faktoren, die sich zu einem Puzzle zusammenfügen. Diese Entscheidung ist durch die Verwobenheit der entwickelten Radikalisierungsfaktoren in ihrem Modell zu erklären, wonach einzelne Aspekte nicht explizit einer der Ebenen zugeordnet werden könnten, sondern unter Umständen allen dreien. Die Unterteilung in die verschiedenen Ebenen würde dem Modell Transparenz und die klare Struktur nehmen, durch das es sich auszeichnet und wodurch es sich gegenüber anderen Theorien hervorhebt (Hafez & Mullins 2015).

Zunächst stellen die Autoren heraus, dass die Gefahr der Radikalisierung ausgehend von einheimischen Muslimen in westlichen Gesellschaften die innere Sicherheitspolitik vor eine große Herausforderung stellt. Nationale Regierungen sehen sich mit der Problematik konfrontiert Politikprogramme und Reformen zu implementieren, die derartige Radikalisierungstendenzen sichtbar machen und Menschen in den frühen Radikalisierungsstadien daran hindern die Entwicklung fortzuführen, ohne jedoch Stigmatisierungen zu begünstigen. Ein analytisches Verständnis über die zugrundeliegenden psychologischen Prozesse hinsichtlich sozialer, ökonomischer und politischer Kontexte ist von essenzieller Notwendigkeit, um nachvollziehen zu können, wie der Prozess zu gewaltbereiter Extremisierung vollzogen wird (Hafez & Mullins 2015).

Der Kontext der wissenschaftlichen Betrachtung von Radikalisierung ist bei Hafez & Mullins (2015) genauestens festgelegt. Anders als bei einer Vielzahl von Radikalisierungstheorien ist das Radikalisierungspuzzle nicht als ein allgemeiner, theoretischer Erklärungsansatz konzipiert, sondern besitzt einen expliziten thematischen Schwerpunkt: Bereits bei der Entwicklung wurde der Fokus auf den religiös-ideologischen islamistischen Extremismus gelegt, sodass die Verwendbarkeit des Konzeptes für andere Radikalisierungsformen wie beispielsweise den Rechtsextremismus stark eingeschränkt und nur bedingt anwendbar ist. Weiterhin wurde der Ansatz angepasst an die Perspektive westlicher Gesellschaften konstruiert. Dementsprechend nimmt das Modell von Theorien Abstand, die Erklärungspotenzial für beispielsweise Radikalisierung in Gebieten des Wiederaufbaus nach der Zerschlagung einer Diktatur bieten.

Für Hafez & Mullins (2015) wird Radikalisierung vornehmlich dadurch definiert, eine extremistische Sichtweise zu entwickeln, die konträr zu den Ansichten

der Mehrheit der Gesellschaft ist und die die Anwendung von Gewalt als Mittel zur Herbeiführung eines gesellschaftlichen oder politischen Wandels legitimiert. Ferner stimmen sie dem derzeitigen Forschungskonsens bezüglich der Annahme zu, dass Radikalisierung die Sozialisierung zu einem extremistischen Glaubenssystem beinhaltet. Dies fungiert als Grundlage für die terroristisch-motivierte Gewaltbereitschaft, welche jedoch nicht zwangsläufig als dessen Resultat hervorgeht (Hafez & Mullins 2015).

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Differenzierung von kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen des Extremismus zu betrachten. Beide Formen der Radikalisierung sind den Autoren zufolge notwendig für die Anwendung politischer oder religiöser Gewalt, dennoch führen sie nicht immer zu jener. Sie definieren kognitiven Extremismus als eine Aneignung oder Adaption von Werten und (politischen) Ansichten, die von denen der Mehrheit der Bevölkerung abweichen. Im Kontrast dazu betrifft verhaltensbezogener Extremismus die Partizipation von Individuen in radikalen Aktivitäten (unabhängig davon, ob diese legal, illegal, geheim oder öffentlich vollzogen werden), die ihren Höhepunkt in terroristischen Anschlägen finden können (Hafez & Mullins 2015). Die begrifflichen Interpretationen der Autoren stimmen daher mit dem konzeptuellen Verständnis der Terminologien dieser Arbeit überein.

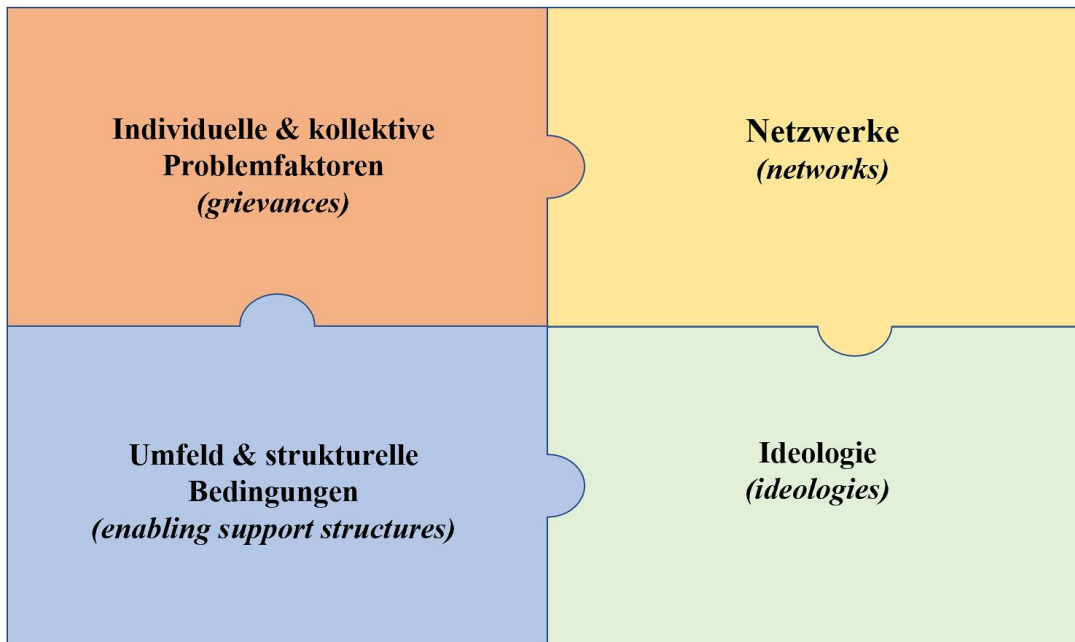
Wie bereits im vorherigen Kapitel thematisiert, wird Radikalisierung in der aktuellen Forschung weitestgehend konsensual in ihrer Prozesshaftigkeit gedeutet und verstanden. Hafez & Mullins distanzieren sich jedoch von dieser Annahme:

„The latter [radicalization as a “process“] implies an orderly sequence of steps or procedures that produce an output. Yet, the absence of a clear pattern or pathway to radicalization is precisely what is frustrating scholars and intelligence analysts alike. Reality is far too complex for a single, parsimonious explanation[.]” (Hafez & Mullins 2015, S. 959)

Als Alternative zu der Vorstellung eines linearen, uniformen Prozesses empfehlen sie stattdessen die Metapher eines Puzzles, um die Komplexität des Phänomens mithilfe eines kontextuellen Mehrkomponenten-Ansatzes auszudrücken.

Das Radikalisierungsmodell besteht aus den vier komplementären Faktoren, die in der nachfolgenden Abbildung visualisiert werden:

*Abbildung 3: Radikalisierungskategorien mit den Originaltiteln in Klammern
(eigene Darstellung)*



Die Metapher eines Puzzles ist Hafez & Mullins (2015) zufolge in besonderem Maße geeignet, um die Darstellung und Erklärung von Radikalisierung zu ermöglichen. Die Verwobenheit und die Reziprozität der verschiedenen Faktoren werden somit veranschaulicht. Die Akkumulation mehrerer Faktoren (des Puzzles) erhöht das Risiko einer Radikalisierung erheblich (Baaken et al. 2018; Beelmann et al. 2017). Die Präsentation der einzelnen Komponenten wird thematisch und empirisch angereichert durch Verweise auf relevante Forschungsergebnisse, um so das Modell auf fundiertes Wissen stützen zu können.

In den nachfolgenden Subkapiteln werden die vier Teile des Radikalisierungspuzzles einzeln vorgestellt und resümierend zusammengefasst. Jeweils am Ende werden jene für die Analyse herausgearbeiteten Aspekte zu Kriterien weiterentwickelt, mithilfe derer die Durchführung der britischen PREVENT-Maßnahmen zum Ziel der Prävention und Deradikalisierung systematisch überprüft werden kann. Durch dieses Vorgehen wird eine Operationalisierung ermöglicht, die erlaubt, das britische Sicherheitsprogramm perspektivisch und wirkungsevaluierend zu untersuchen.

Individuelle und kollektive Problemfaktoren

Der erste und zugleich wichtigste Teil des vierteiligen Radikalisierungspuzzles betrifft das Individuum und dessen persönliche Biografie. Hafez & Mullins beschreiben diesen Bereich als die Erfahrung individueller und kollektiver Frustration und Unbehagen, was im Original als „grievances“ (Hafez & Mullins 2015, S. 961) betitelt wird:

„Grievances include economic marginalization and cultural alienation, deeply held sense of victimization, or strong disagreements regarding the foreign policies of states. Grievances could also entail personal disaffection, loss, or crisis that leads one to seek a new path in life.“ (Hafez & Mullins 2015, S. 961)

Die Enttäuschung und Verdrossenheit der muslimischen Bevölkerung in Bezug auf ihre europäische Heimat werden als die Wurzel der gewaltbereiten Radikalisierung betrachtet. Die daraus hervorgehende Empfindung von gesellschaftlichen Missständen bilden die Grundlage für die weitere Akkumulation anderer Radikalisierungsfaktoren.

Obwohl die individuellen negativen Erfahrungen und das Empfinden gesellschaftlicher Unzufriedenheit eines Kollektivs gravierende soziopolitische Konsequenzen haben, sind diese empirisch nachgewiesen nicht ausreichend, um als direkte Gründe für verhaltensspezifische Radikalisierung zu fungieren (Hafez & Mullins 2015). Unzufriedene Menschen radikalieren sich nicht zu Extremisten, die gewalttätige Handlungen vollziehen. Dazu bedarf es weiterer Faktoren. Dennoch handelt es sich hierbei um eine ernstzunehmende Entwicklung, die den Weg für weitere Radikalisierungsfaktoren ebnet.

Hafez & Mullins verweisen auf zahlreiche Entwicklungen, die dazu führen, dass das Wohlbehagen der muslimischen Bevölkerung in den heutigen Gesellschaften durch Unzufriedenheit geprägt ist. Dazu tragen vor allem sozio-ökonomische Aspekte wie die Arbeitslosenquote bei, die in vielen westeuropäischen Ländern im Vergleich zu anderen Gruppen der Bevölkerung bei Muslimen konsistent überdurchschnittlich ist (Archick et al. 2011). Obwohl ein Großteil der muslimischen Bevölkerung der mittelständischen Schicht zugeordnet werden kann, befindet sich die Mehrheit an dem unteren sozio-ökonomischen Ende der Skala. Demzufolge führen erhöhte Arbeitslosenquoten sowie die Erfahrung von Diskriminierung zu sich verstärkenden sozialen Segregationstendenzen. Dies bewirkt

und verstärkt Entwicklungen, die unter Anderem zunehmend ethnisch homogene Wohnviertel als Resultat hervorbringen:

„High levels of residential concentration and poor housing conditions contribute to higher levels of criminality. Unemployment, poverty, and crime, in turn, produce the usual stereotypes concerning the “uncivilized” foreigners.” (Hafez & Mullins 2015, S. 962)

Derartige strukturelle Prozesse tragen zu der Desintegration und Destabilisierung einer Gesellschaft bei und fördern stereotype Vorurteilmuster, die das volksmündliche Bild *des nicht integrierbaren Muslimen in seiner Parallelgesellschaft* fördern. Gesellschaftlicher Zusammenhalt wird dadurch entscheidend erschwert. Daran anknüpfend ist auf die Studie von Piazza zu verweisen: Dieser stellt im Rahmen einer longitudinalen, statistischen Untersuchung heraus, dass die sozio-ökonomische Diskriminierung von Minderheiten einer Gesellschaft mit erhöhten Werten hinsichtlich des Inlandsterrorismus korreliert. Piazzas Ergebnissen zufolge verzeichnen Länder mit ökonomischer Benachteiligung einer Bevölkerungsgruppe daher statistisch betrachtet sechs terroristische Anschläge mehr pro Jahr (Piazza in Hafez & Mullins 2015). Daraus resultierend erscheint die Notwendigkeit einer aktiven Gegenreaktion bezüglich der **sozio-ökonomischen Marginalisierung** der muslimischen Bevölkerung seitens der staatlichen Akteure gegeben. Da die Radikalisierungsmuster im Sinne von Neumanns Ansatz der Deradikalisierung ins Gegenteil umgekehrt werden, wird die Förderung von strukturellen Maßnahmen der Integrationspolitik und Arbeitsmarktpolitik vorgeschlagen. Eine Verbesserung der Erwerbschancen der muslimischen Bevölkerungsgruppe würde dahingehend der Prävention von Radikalisierung förderlich sein, dass Wohlstand und finanzielle Sicherheit das Gefühl einer Chance der Selbsterfüllungsmöglichkeit eröffnen. Weiterhin wäre der Marginalisierung der muslimischen Bevölkerung durch eine gesamtgesellschaftliche Stärkung des Zusammenhaltes entgegenzuwirken. Kampagnen und Maßnahmen zur Verbesserung der Integration auf kommunaler Ebene, die Gemeinschaft unter Bürgern schaffen, erscheinen besonders dienlich. Da die Präventionsarbeit in viele Ressorts der politischen Arbeit involviert ist, müsste eine strukturelle Umgestaltung folglich sowohl auf integrativer Ebene als auch auf ökonomischer Ebene dazu beitragen, eine Verbesserung der Rahmenbedingungen der muslimischen Bevölkerung herbeizuführen (Archick et al. 2011).

Die Diskriminierungserfahrungen von Muslimen begrenzen sich jedoch nicht nur auf die sozio-ökonomische Sphäre, sondern führen darüber hinaus auch auf

der kulturellen Ebene zu Konflikten, die die muslimische Identität betreffen. Die Diskriminierungserfahrungen, die im Alltag vieler mit unterschwelligem ausländerkritischen Stimmungen beginnen, nehmen aufgrund medialer Diskurse, aufgeheizt durch Parteien des äußeren rechten Randes des Spektrums, mitunter Züge latenter Xenophobie an.

Besonders im Kontext der Flüchtlingskrise in den 2010er Jahren ist die islamische Bevölkerungsgruppe identitätsspezifisch in Bedrängnis geraten. Eine Überlappung der Identitäten der Immigranten und der Muslime wird nach Césari deutlich: Während die Gruppe der immigrierenden Asylsuchenden oftmals als eine wirtschaftliche Belastung in den nationalen Kontexten interpretiert wird, zeichnet sich die Sichtweise auf die muslimische Gruppe als eine kulturelle Bedrohung aus (Césari in Hafez & Mullins 2015). Als Resultat der Symbiose von Xenophobie und Islamphobie entsteht dadurch eine ablehnende, feindselige Umgebung für diejenigen, die sich als Muslime identifizieren und ihre religiöse und kulturelle Identität ausleben.

Gesellschaftlich befindet sich die muslimische Bevölkerung in den meisten westeuropäischen Ländern in hypersäkularen Kulturen, die die Assimilation von Normen erfordert, was nicht gänzlich kompatibel mit den traditionellen muslimischen Wertvorstellungen ist (Hafez & Mullins 2015). Zu dieser Assimilationskultur gehört in vielen westeuropäischen Ländern beispielsweise das Verbot religiöse Symbole wie das Kopftuch in öffentlichen Räumen zu tragen. Der empfundene Anti-Islam-Diskurs wird durch die Veröffentlichung und mediale Aufmerksamkeit für islamkritische, provokative Cartoons und politische Satire überdies unterstützt.⁴⁵ Durch jene symbolischen Attacken auf die muslimische Bevölkerung wird die islamische Identität in doppelter Hinsicht angegriffen: Zu der sozialen Kritik wird überdies die muslimische Identität im europäischen Verständnis mit physischer Unsicherheit und ökonomischem, kulturellem Unbehagen verbunden. Als Resultat wird eine Stigmatisierung der Muslime als eine Gruppe der Intoleranz, des Extremismus und der Gewalt vorgenommen.⁴⁶ Als Gegenreaktion kommt es zu der Entwicklung einer „reactive religiosity“ (Hafez & Mullins 2015, S. 963) vieler konservativer Muslime. Dies meint, dass zum Trotz

⁴⁵ Hafez & Mullins betonen an dieser Stelle, dass die meisten Europäer diese Provokationen jedoch als Ausübung ihrer Meinungsfreiheit im säkularen Staat betrachten, welche dem religiösen Verbot der Gotteslästerung überwiegt (2015, S. 963).

⁴⁶ Hierbei wird jedoch die Kolonialisierungsgeschichte vieler westlicher Nationen nicht berücksichtigt, ebenso wie deren heutige Konsequenzen für den Nahen Osten, was die Autoren betonen (Hafez & Mullins 2015).

der hegemonialen Mehrheitskultur eine Intensivierung traditioneller, religiöser Wertvorstellungen vorgenommen wird. Jene Individuen akzentuieren ihre Zugehörigkeit zum Islam, was wiederum selbstverstärkende Exklusions-Dynamiken zur Folge hat. Die Unterstreichung der islamischen Identität verstärkt die Vorstellung in der dominierenden Mehrheit der Gesellschaft, dass die Angehörigen des Islams grundsätzlich andersartig sind (Hafez & Mullins 2015).

Zu dieser Problematik kommt die oftmals prekäre Lage der muslimischen Bevölkerung hinsichtlich ihrer kulturellen Identität beziehungsweise ihres Zugehörigkeitsgefühls hinzu. Viele der einheimischen Muslime sind in der zweiten oder der dritten Generation ihrer Familie in den westeuropäischen Ländern beheimatet und haben oftmals noch nie das Herkunftsland ihrer Ahnen besucht. Daraus resultiert eine fehlende kulturelle Affinität hinsichtlich ihrer Wurzeln. Demgegenüber steht die mangelnde kulturelle Zugehörigkeit in ihrer Heimat, dem Land, in dem die jungen Muslime geboren wurden, dessen Gesellschaft sie jedoch nur bedingt akzeptiert. Bei jener beschriebenen Empfindung, dem „*Gefangen sein*“ zwischen zwei oder mehreren Kulturen, denen man sich nicht vollständig zugehörig fühlt, sprechen die Autoren von „a dual sense of exclusion“ (Hafez & Mullins 2015, S. 963).

Dieser Entfremdungs- und Exklusionsproblematik entfliehen verunsicherte Muslime mithilfe ihrer Religion. Sie entwickeln eine idealisierte Version des Islams, die unabhängig von ethnisch-nationaler Herkunft existiert. An dieser Stelle sehen die Autoren einen Ansatzpunkt für salafistische Ideologien, die sich dies zu eigen machen, und zu ihren Gunsten instrumentalisieren, was jedoch zu einem späteren Zeitpunkt in dem Kapitel 3.4.4 zum Thema Ideologie umfangreicher thematisiert wird.

Nach Hafez & Mullins wird die Entfremdungsempfindung der islamischen Bevölkerung durch die Tendenzen der Versicherheitlichung durch die politischen Akteure verstärkt. Die Wahrnehmung der Muslime als eine Gruppe, der skeptisch gegenübergetreten wird, die überwacht wird, verstärkt die wahrgenommene Erniedrigung jener zusätzlich (Hafez & Mullins 2015).

Bei weiteren terroristischen Attentaten innerhalb Westeuropas wird der mediale Fokus wieder auf die fehlende Integration dieser Bevölkerungsgruppe gerichtet. Die Stigmatisierung des Islams nimmt weiter zu, sodass fundamentalistische Stimmen verlauten lassen, dass der Kampf gegen den Terrorismus eigentlich ein

Kampf gegen die Muslime sei (Hafez & Mullins 2015). Die negativen Empfindungen spitzen sich zu und führen zu steigendem Misstrauen innerhalb der nationalen Gesellschaften.

Die Autoren unterstützen ihre Argumentation durch die Studienergebnisse von Victoroff et al.: Deren Untersuchung bezüglich der Einstellungen und Ansichten der muslimischen Bevölkerung aus Westeuropa und den Vereinigten Staaten ermittelte, inwiefern die Probanden Selbstmordattentate ablehnten oder ihrer Durchführung zustimmten. Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass jüngere (muslimische) Personen, die Diskriminierungserfahrungen gegen Muslime wiederkehrend in ihrem Alltag erleben, eine höhere Zustimmung hinsichtlich der Meinung äußern, dass Selbstmordanschläge gerechtfertigt seien (Victoroff et al. in Hafez & Mullins 2015). Diese Studienergebnisse demonstrieren wie enorm der Einfluss erlebter Diskriminierung auf das Radikalisierungspotential der jungen Menschen ist. Die Notwendigkeit einer Maßnahme, die an dieser Stelle ansetzt, erscheint daher in besonderem Maße notwendig und relevant.

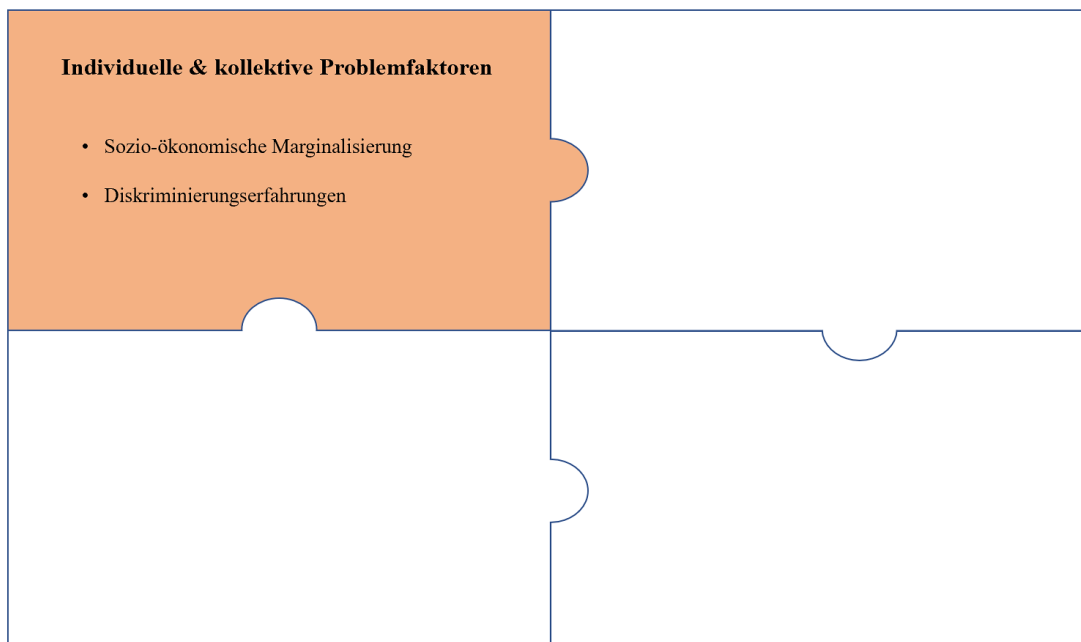
Im Folgenden werden die zahlreichen zuvor thematisierten Aspekte unter dem zweiten Analyse-Kriterium **Diskriminierungserfahrungen** subsumiert. Wie bereits bei dem ersten Kriterium wird die Förderung struktureller Maßnahmen der Integrationspolitik vorgeschlagen. Die Stärkung des Zusammenhaltes in der gesamten Gesellschaft steht diesbezüglich im Vordergrund. Gegenseitiger Respekt und Toleranz zwischen unterschiedlichen Religionen sind nötig, um Verständnis für andere Glaubenssysteme aufbringen zu können. Ein respektvoller Umgang miteinander und Kommunikation zwischen den Religionen können diesbezüglich Abhilfe schaffen. Da in der Studie von Victoroff et al. vor allem junge Menschen, die Diskriminierung persönlich erfahren oder in ihrem direkten Umfeld miterleben, höhere Zustimmung zu Selbstmordanschlägen zeigen, ist ein Präventionsansatz, der besonders die jüngeren Generationen betrifft, zu empfehlen. Hierbei schlagen Beelmann et al. den „Ansatz der entwicklungsorientierten Prävention von Vorurteilen und Toleranz“ (2017, S. 445) vor, der durch zahlreiche Projekte, Kampagnen, Sozialkompetenz-Trainings und Workshops verfolgt werden kann. Diesbezügliche Fortbildungsmaßnahmen könnten unterrichtlich vorbereitet und während der Schulzeit durchgeführt werden, um eine große Anzahl an Jugendlichen zu erreichen. Dies führt zu einer „Förderung demokratisch-orientierter, toleranter und verantwortungsvoller Jugendlicher“ (Beelmann et al. 2017, S. 445), was der Immunisierung der jüngeren Generationen gegenüber extremistischem Gedankengut als zuträglich erachtet wird.

Überdies schlagen Ostwaldt & Coquelin als zentralen Ansatzpunkt für präventive Arbeit vor, dass den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet werden müssen, „Mehrdeutigkeit zu erlernen“ (2018, S. 13), was explizit der dualistischen Perspektive radikaler Extremisten entgegenwirkt.

Da der Abbau von Diskriminierung und die Förderung von Integration in Gesellschaften aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als eine der zentralen und der komplexesten Fragen des menschlichen Zusammenlebens betrachtet werden kann, sind die möglichen Maßnahmen zur Unterstützung dieser Prozesse überaus zahlreich.

Letztlich soll noch einmal betont werden, dass es sich unter allen vier Bereichen des Radikalisierungspuzzles bei dieser um die bedeutsamste Kategorie für die Radikalisierung handelt (Hafez & Mullins 2015). Diese psychologischen, sozio-ökonomische, sozio-kulturellen (Problem-) Faktoren werden (zusammen mit dem Element der sozialen Netzwerke) in der wissenschaftlichen Literatur aktuell als die einflussreichsten Triebkräfte der Radikalisierung betrachtet (Hardy 2018). Resümierend lassen sich die ersten beiden Kriterien aus der Kategorie **individuelle und kollektive Problemfaktoren** folgendermaßen visualisiert darstellen:

*Abbildung 4: Die Kategorie der individuellen und kollektiven Problemfaktoren
(eigene Darstellung)*



Netzwerke

Das zweite Puzzleteil des Modells legt den Schwerpunkt auf einen Aspekt, der aus Forschungen des Bereiches des politischen Aktivismus bereits bekannt ist: Die Existenz von Netzwerken und bereits bestehenden, familiären sowie freundschaftlichen Beziehungen begünstigt extremistische Rekrutierungsprozesse. Für die Rekrutierung und Radikalisierung im Bereich des islamistischen Extremismus trifft die Besonderheit der Existenz von Netzwerken nach Hafez & Mullins (2015) aufgrund von psychologischen und materialistischen Vorteilen der Rekrutierer ebenfalls zu. Die Rekrutierung neuer Mitglieder in islamistischen Organisationsstrukturen geschieht vornehmlich auf lokaler Ebene und wird durch zwischenmenschliche Beziehungen zu Individuen unterstützt, die bereits in einer terroristischen Bewegung aktiv sind. Fundamentalisten finden in etablierten Gemeinschaften wie beispielsweise edukativen und glaubensbasierten Institutionen, Begegnungsstätten oder in religiösen Lerngruppen häufig günstige Bedingungen zur Anwerbung neuer Mitglieder (Hafez & Mullins 2015). Die Vertrauensbasis zwischen Individuen angesichts freundschaftlicher Beziehungen begünstigen den Radikalisierungsverlauf aufgrund mehrerer Gründe:

Erstens, Personen innerhalb einer Gruppe teilen ähnliche Überzeugungen, sind oftmals dem gleichen sozialen Milieu zuzuordnen und verfügen somit in vielen Fällen über eine kollektive Identität (Hafez & Mullins 2015). Dieser Überlegung zugrundeliegend ist die Annahme, dass Individuen, die sich ähneln, eher ein Gefühl der Verbundenheit entwickeln. Diese Existenz von Vertrauen und Bindung kombiniert mit einer gewissen Leistungsbereitschaft gelten als die Grundvoraussetzungen für den Eintritt in eine terroristische Gruppierung. Damit einher geht die Risikominimierung der Rekrutierer, die in geringerem Ausmaß gefährdet sind, in ihren Vorhaben gehindert zu werden, wenn sie zunächst im Kreis der Familie, der Freunde und ähnlich gesinnter Personen versuchen, neue Anhänger für ihre Sache zu gewinnen. Die Möglichkeit, durch Zufall an beispielsweise sicherheitsbehördliche Mitarbeiter zu geraten, ist dabei verhältnismäßig gering und daher attraktiv (Hafez & Mullins 2015).

Als zweiten Aspekt stellen die Autoren heraus, dass Radikalisierung in islamistischen Terror-Vereinigungen als „bloc recruitment“ (Hafez & Mullins 2015, S. 965) durch selbstverstärkende Bindungsmechanismen an die Gruppe geschieht: Hafez stellt in seinen Untersuchungen mit Kämpfern im Irak fest, dass sich radikalisierende Individuen überwiegend in kleinen Gruppen entschließen

extremistisch aktiv zu werden (Hafez in Hafez & Mullins 2015). Dies lässt sich auf den westeuropäischen Kontext übertragen. Sofern sich beispielsweise zwei von vier Freunden der extremistischen Sache verschrieben haben, ist es für die anderen beiden Freunde problematischer sich zurückzuziehen. Die Rekrutierung kleiner Gruppen wird durch eine Vielzahl an psychologischen Mechanismen begünstigt. Hierzu zählen neben Gruppenzwang, Gruppendenken und dem Wunsch zwischenmenschliche Beziehungen aufrechtzuerhalten auch Schuldgefühle im Falle des Rückzugs aus den Angelegenheiten (Hafez & Mullins 2015).

Als dritten relevanten Punkt stellen Hafez & Mullins heraus, dass die Radikalisierung für die Fundamentalisten mit erheblichem Aufwand verbunden ist, um die Bindung der einzelnen Individuen an die Gruppe konstant aufrechtzuerhalten. Die Rekrutierer animieren die neuen Mitglieder daher, ihre sozialen Kontakte außerhalb der Gruppe abubrechen, um sie vor gegensätzlichen Einflüssen und Meinungen abzuschirmen sowie an illegalen Tätigkeiten teilzunehmen, wie etwa Trainingscamps im Nahen Osten zu besuchen oder vor der Kamera ihre suizidalen Intentionen zu verkünden. Aus derartigen Gruppendynamiken der extremen Interdependenz der Mitglieder resultiert maximale Gruppenkohäsion, wodurch der Druck auf die Mitglieder steigt, sich gruppenkonform zu verhalten. Diese Dynamiken bezeichnet Della Porta als „spirals of encapsulation“ (Della Porta in Hafez & Mullins 2015, S. 965). Unter derartigen Zuständen erscheint es unausweichlich, dass die Mitglieder Überzeugungen und Vorstellungen entwickeln, die sie miteinander teilen und sich starke Bindungen der Kameradschaft ausbilden.

Als vierten Aspekt legen Hafez & Mullins dar, dass der Ausstieg aus der radikalisierten Gruppe in doppelter Hinsicht erschwert wird. Die Kosten eines Ausstiegs aus einer terroristischen Gruppierung sind für das abtrünnige Individuum erheblich, da es seine „*freundschaftlichen*“ Verbindungen zu den Mitgliedern verliert und außerdem gefährdet ist, seine Identität als gescheitert wahrzunehmen. Dies ist dadurch zu begründen, dass die potentiellen Aussteiger im Prozess der Etablierung in der Gruppe animiert wurden, sich von externen sozialen Bindungen zu lösen. Der Diskurs innerhalb der Gruppierung verbindet die Ideale der Gruppe mit ihren Zielen, sodass die Verknüpfung dessen identitätsstiftend fungiert. Bei einem Ausstieg verliert die Person all dies. Psychologische Faktoren begünstigen folglich den Verbleib in der radikalen Organisation, da das Verlassen dieser unter Umständen gravierende Konsequenzen für den Aussteiger nach sich ziehen kann: Schuldgefühle, Angst vor strafrechtlicher Verfolgung aufgrund

der Teilnahme an illegalen Aktivitäten, Unbehagen bezüglich der Rückkehr in die Gesellschaft, Angst vor physischer Gewalt durch die Gruppe, beziehungsweise Todesängste (Hafez & Mullins 2015).

Überdies rekrutieren radikal-islamistische Netzwerke in Europa den Autoren zufolge vornehmlich potentielle Mitglieder aufgrund ihrer besonderen Anfälligkeit für Faktoren der Radikalisierung. Die Rekrutierungsversuche sind aus den folgenden drei Kategorien erfahrungsgemäß am erfolgversprechendsten: Hierzu zählen die neuerdings immigrierten Muslime; Muslime der zweiten oder dritten Generation sowie Personen, die im späteren Lebensverlauf zum Islam konvertiert sind (Hafez & Mullins 2015, S. 966).

Resümierend werden als Kriterien für die Untersuchung für diesen Bereich der Radikalisierungstheorie folgende vier Aspekte festgehalten:

- 1. Kollektive Identitäten verbunden durch interpersonale Beziehungen;**
- 2. Block-Rekrutierung;**
- 3. Spiralen der Abkapselung;**
- 4. Ausstiegskosten (bezüglich der radikalen Gruppierung)**

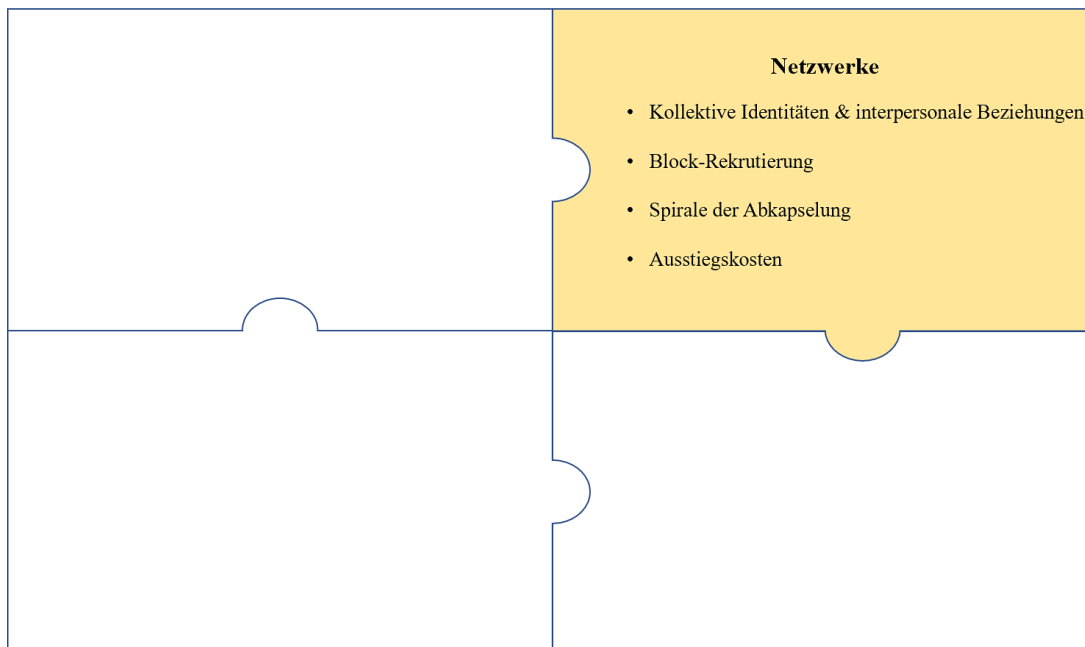
Hinsichtlich der Bedeutung der Netzwerke und ihrer Strukturen innerhalb des Radikalisierungsprozesses ist zu unterstreichen, dass zwei der vorhandenen Bedingungsfaktoren nicht ins Gegenteil umgewandelt werden können. Bei den beiden erstgenannten Aspekten ist vielmehr zu betrachten, inwiefern ein Präventionsprogramm mit den genannten Charakteristika umgeht beziehungsweise versucht, sinnvolle Handlungsoptionen zu entwickeln, die von präventivem Nutzen sind. Dazu zählt, dass angestrebt werden sollte, das Wissen um die Radikalisierungsabläufe und -dynamiken zu erweitern, um zukünftig adäquater sowohl präventiv als auch reaktiv mit den hiesigen Problematiken umzugehen.

Für die beiden letztgenannten Aspekte ist die Entwicklung und Implementierung von gegenläufigen Strukturen zielführend. Das Wissen über die Kosten des Ausstiegs für das Individuum aus einer radikalen Gruppierung bedeutet, dass eine präventive Maßnahme darauf mit der Erleichterung des Ausstiegs reagieren sollte. Rehabilitationsmaßnahmen und soziale Reintegrationsprojekte erleichtern den isolierten Personen den Weg zurück in die Strukturen der Zivilgesellschaft. Während jedoch viele soziale Rehabilitationsprogramme in der Vergangenheit vor allem das Anliegen verfolgten, die ideologische Transformation, also die tatsächliche Deradikalisierung voranzutreiben, zeigen heutige Forschungen auf, dass dies nicht zuträglich erscheint (Pettinger 2017). Die Fähigkeit, durch Deradikalisierung psychologische Prozesse der Ideologisierung umzukehren, wird

bezweifelt (Horgan 2008). Deradikalisierte Individuen können bei ihrem individuellen Prozess lediglich unterstützt werden, daher sind die psychologische Beratung und Betreuung nach dem Ausstieg von essenzieller Bedeutung für eine erfolgreiche Bewältigung der Radikalisierungserfahrung. Weiterhin wird die Förderung sozio-ökonomischer und edukativer Aspekte für die Reintegration der Aussteiger als dienlich betrachtet (Pettinger 2017).

Der Spirale der Abkapselung ist durch die Bildung und Förderung einer kritisch denkenden und mental starken Bevölkerung zu begegnen. Die Erziehung und Bildung der jungen Generationen zu kritisch hinterfragenden Teilnehmern der Gesellschaft schützt vor diesbezüglichen Gefahren (Heinke & Persson 2016). Die Aufklärung der Gesamtbevölkerung über Warnsignale und Gefahren der Radikalisierung ist elementar in der Präventionsarbeit. Obwohl die Thematik öffentliche Diskussion und vor allem Bewusstwerdung erfordert, ist die Art des Diskurses ebenfalls von besonderer Bedeutung. Die Gefahr der Stigmatisierung von Muslimen ist bei diesem Thema erheblich, sodass die Aufklärungsarbeit behutsam erfolgen sollte. Ansonsten besteht bei Handlungen und Ambitionen der Deradikalisierungen die große Gefahr, dass die Bemühungen das Gegenteil dessen bewirken, wofür sie verwendet werden. Kurz: Die Radikalisierung unterstützen und diesbezügliche Entwicklungen begünstigen (Pettinger 2017).

Abbildung 5: Netzwerke und die zugehörigen Radikalisierungsfaktoren (eigene Darstellung)



Ideologie

„For our purposes, ideology refers to a set of political beliefs about the world, anchored in worldly or transcendental philosophies that are presumably universal, comprehensive, and idealistic (even utopian).” (Hafez & Mullins 2015, S. 966)

Radikal-islamistische Bewegungen, die aus politischen Ideologien entstanden sind, argumentieren vor dem Hintergrund eines als problematisch empfundenen sozialen Zustandes der Gesellschaft. Sie schreiben diesem Umstand Ursachen zu und schlagen Handlungsoptionen vor, mit denen es ihrer Meinung nach ermöglicht wird, den veränderungswürdigen Status Quo für die muslimische Bevölkerung zu verbessern (Hafez & Mullins 2015).

Die zugrundeliegenden ideologischen Narrative des islamischen Fundamentalismus beziehen sich auf das goldene Zeitalter, einem Zeitraum zwischen dem achten und 14. Jahrhundert, in dem Muslime in ihrer Imagination eine vereinte, fromme und mächtige Gemeinschaft darstellten (Jung 2005).

Zur Erläuterung der Bedeutung von Ideologien im Radikalisierungsverlauf ist es notwendig, die besondere Verbindung zwischen Ideologien und Netzwerken hervorzuheben. Für Hafez & Mullins ist es aufgrund empirischer Defizite in der aktuellen Forschung nicht möglich deutlich herauszustellen, wie jene zwei Faktoren voneinander getrennt werden können. Wiktorowicz forschte diesbezüglich in Großbritannien zum Thema der religiösen Radikalisierung: Er stellte fest, dass sich Individuen, die offen für neue religiöse Ansichten und Glaubensvorstellungen sind, an Freunde und Familienangehörige wenden. Sofern diese sozialen Kontakte daher in einer (radikalen) Bewegung aktiv sind, ist die Chance hoch, dass sich das richtungslose Individuum dieser Gruppierung ebenfalls anschließt, da soziale Bindungen vertrauenswürdige Informationsquellen darstellen (Wiktorowicz in Hafez & Mullins 2015). Daraus schlussfolgern Hafez & Mullins, dass die Aufnahmebereitschaft und die Aneignung von ideologischem Gedankengut durch die Existenz von bereits bestehenden aktivistischen Netzwerken miteinander hochgradig verbunden sind. In diesem Zusammenhang wird eine Studie von Kleinmann angeführt, die sich mit dem Radikalisierungsprozess von Islamisten in den Vereinigten Staaten beschäftigt. Hierbei konnte nachgewiesen werden, dass soziale Verbindungen in 93 % aller Radikalisierungsfälle ausschlaggebend für die ideologische Sozialisation der Individuen waren (Kleinmann in Hafez & Mullins 2015, S. 967).

Innerhalb des Radikalisierungsverlaufes werden verschiedene Funktionen von der islamistischen Ideologie erfüllt:

Einerseits regen Ideologien Individuen dazu an, die bestehende Ordnung infrage zu stellen. Eine neue Perspektive auf die Gesellschaft ist essenziell für radikale Extremisten. So denken sozial exkludierte Individuen über gesellschaftliche Zustände in fatalistischen Denkformen wie beispielsweise *„die Dinge ändern sich nie, weil sie immer schon so sind und immer so sein werden!“* (Hafez & Mullins 2015). Radikale Islamisten machen sich diese Sichtweise zu eigen, indem sie aufzeigen, dass der Status Quo problematisch ist und externe Kräfte wie die politische Elite oder das System Schuld daran haben, dass sich die Situation nicht zum Besseren verändert. Dadurch provozieren sie eine Reaktion, die Hafez & Mullins (2015) als moralische Entrüstung bezeichnen.

Andererseits bewirkt die Annahme einer neuen Ideologie auch eine Veränderung der eigenen Identität. Durch die Instrumentalisierung von ansprechenden Symbolen, Mythologien und Narrativen wird den mit Risiken und Opferbereitschaft verbundenen Taten der radikalisierten Extremisten Bedeutung verliehen. Sozial exkludierte Individuen erkennen so einen Zusammenhang zwischen ihrem bis dato scheinbar bedeutungslosen Leben und den größeren überweltlichen Zielen, die sie mit ihrer heiligen, puristischen Geschichte verbindet. Ideologie führt demnach zu einer Neuorientierung der eigenen Wertevorstellungen zugunsten der Solidarität zu der neuen Gruppierung:

„Ideology can thus turn mundane existence into a cosmic struggle between justice and inequity, and empowers individuals by suggesting that an alternative world is possible. Ideology can facilitate the reprioritization of values so that material benefits, career, family, or personal risk take a back seat to a collective identity, transcendental values, and group solidarity” (Rosefsky-Wickham in Hafez & Mullins 2015, S. 967).

Dementsprechend tritt die individuelle persönliche Erfüllung zum Zweck der Verfolgung kollektiver Ziele in den Hintergrund. Das Individuum setzt sich für *„etwas Größeres“* ein.

Ferner dient die Implementierung einer speziellen Ideologie terroristischen Gruppen durch den Aspekt der Dehumanisierung der Gegner, durch die Gewaltbereitschaft erst ermöglicht wird. Da aus religiöser Perspektive die Gewaltanwendung abgelehnt wird, ist dieser Schritt notwendig, um die Moral der radikalisierenden Individuen auszuschalten und zu unmoralischem Verhalten zu befähigen. Im Sinne des fundamentalistischen Extremismus wird so beispielsweise

das persönliche Opfer mit der ewigen Erlösung im Jenseits belohnt (Hatina in Hafez & Mullins 2015).

Doch wie ist ein Zusammenhang zwischen fundamentalistischer Ideologie und gewaltbereiter Radikalisierung herzustellen? Die Mehrheit der gläubigen Muslime entwickelt sich nicht zu terroristischen Extremisten. Dennoch verfügen die radikalisierten Extremisten, die in den westeuropäischen Gesellschaften beherbergt sind, mehrheitlich über eine salafistische Weltanschauung (Hafez & Mullins 2015). Zu den zentralen ideologischen Themen dieser Anhänger gehören unter anderem, dass die westlichen Gesellschaften korrupt sind, der Westen insgeheim einen Krieg gegen die Muslime führt und der Dschihad und das Martyrium legitime Mittel sind, um die Gemeinschaft und den Glauben der Muslime zu bewahren (Hafez & Mullins 2015). Unabhängig von dem daraus resultierenden Sicherheitsrisiko, welches terroristische Handlungen bedingt, stellen diese ideologischen Ansichten überdies eine Gefahr für die demokratische Gesellschaft dar, da ihre Wertvorstellungen antidemokratischen Mustern folgen.

Überlegungen hinsichtlich der Frage, inwiefern eine Verbindung zwischen dem Islam und islamistischer Ideologie besteht, deuten auf die nähere Betrachtung des „strategic framing“ (Hafez & Mullins 2015, S. 968) hin. Im Rahmen der Sozialbewegungstheorien konzeptuell entwickelt wird den Autoren zufolge damit ermöglicht, das Bindeglied zwischen altertümlicher Tradition und gewaltbereiter Mobilisierung in der modernen Welt zu rekonstruieren. Framing wird in diesem Zusammenhang im Sinne von Snow et al. Verständnis aufgefasst: „conscious strategic efforts by groups of people to fashion shared understandings of the world and of themselves that legitimate and motivate collective action“ (Snow et al. in Hafez & Mullins 2015, S. 968).

Die strategische Komponente des Framings bezieht sich auf die Instrumentalisierung der Symbole innerhalb des Diskurses. Da Framing als subjektiver Prozess durch die selektive Auswahl bestimmter Symbole, Traditionen und Normen eine Eingrenzung im Sinne der Ideologie vornimmt, handelt es sich um eine strategische Angelegenheit (Hafez & Mullins 2015). Islamistische Extremisten wählen aus einer umfangreichen historischen Erbschaft an Schriften, Riten, Mythen und Narrative jene aus, die ihren Zielvorstellungen dienlich sind und blenden die aus, die ihren Absichten kontraproduktiv erscheinen. Als Beispiel wird an dieser Stelle die Tatsache präsentiert, dass der Suizid im Islam verboten ist, fundamen-

talistische Extremisten haben jedoch durch strategisches Framing das Selbstopfer als Akt des Martyriums des islamischen Glaubens erklärt, was seinen Ursprung in der islamischen Theologie hat (Hatina in Hafez & Mullins 2015).

Zusammenfassend lassen sich aus der Kategorie Ideologie folglich drei Analyse-Aspekte herauskristallisieren:

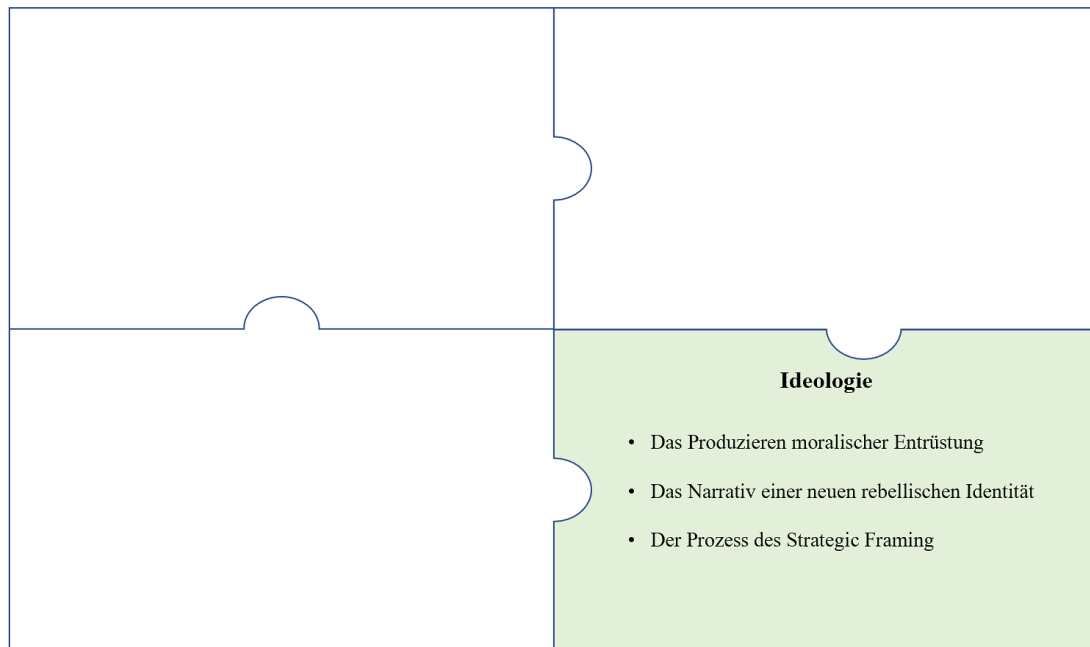
- 1. Das Produzieren von moralischer Entrüstung;**
- 2. Das Narrativ der neuen rebellischen Identität** sowie
- 3. Der Prozess des Strategic Framing**

Wie bereits im vorherigen Kapitel zu Netzwerken ist die Prävention dieser Radikalisierungsfaktoren mit der Förderung der immunisierenden Wirkung von kritischer Denkfähigkeit zu erreichen. Hinsichtlich der Konstruktion des islamistischen Narratives ist besonders die Zusammenarbeit mit theologischen Experten förderlich, um darüber aufzuklären, dass der Islam eigentlich keine gewaltaffine Religion ist und nur durch das Strategic Framing und der medial diskutierten Anschläge der Eindruck erweckt wird: „[T]his is perhaps the kind of rhetoric that a counter-narrative needs to be formed against, by theologians and communities, as it demonstrates the manipulation of religion“ (Powell 2016, S. 62 f.). Kooperationen mit islamischen Gelehrten, die sich einerseits in einen offenen Dialog mit Jugendlichen begeben und sich austauschen, und andererseits informierte, kompetente Gegen-Narrative entwerfen, zeigen sich daher sowohl als probate Deradikalisierungs- als auch Präventionsmaßnahmen jener Faktoren.

Grundsätzlich gilt, dass Bildung potentiell vor jeglichen der drei Kriterien schützt. Gut informierte, kritisch denkende junge Erwachsene durchschauen Situationen, in denen Anwerber terroristischer Organisationen mit moralischer Entrüstung Emotionalität und Betroffenheit erreichen wollen: „[E]ducation was identified by all participants as the most critical element in reducing the appeal of violent extremism“ (Tahiri & Grossman in Pettinger 2017, S. 40).

Die Krux bei der Sache sind jene Individuen, die aus bildungsfernen, ökonomisch-deprivierten Haushalten entstammen und aufgrund ihrer Perspektivlosigkeit jegliche Veränderungen ihres persönlichen Status Quo akzeptieren, ohne diesen kritisch zu hinterfragen.

Abbildung 6: Die Kategorie der Ideologie in Hafez & Mullins Radikalisierungstheorie
(eigene Darstellung)



Umfeld & strukturelle Bedingungen

Das Umfeld der sich potenziell radikalisierenden Menschen und die bestehenden Informationskanäle und materialistischen Strukturen, die den Radikalisierungsverlauf unterstützen, sind die Kernpunkte des vierten Bereiches des Radikalisierungspuzzles.

Im 21. Jahrhundert vollzieht sich die Verbreitung von extremistischem Material vor allem über webbasierte Datenkanäle, die in besonderem Maße von jungen Menschen verwendet werden. Neben dem Internet im Allgemeinen gehören hierzu vornehmlich die Kanäle der sozialen Medien, über die der Kontakt und Zugang zu terroristischen Gruppierungen im Nahen Osten hergestellt wird (Hafez & Mullins 2015).

Die Existenz von Trainingscamps im Nahen Osten, in denen die radikalisierten Individuen zu Terroristen ausgebildet werden, waren in der Vergangenheit der Schlüssel zur Radikalisierung. In der heutigen, multimedialen Welt nehmen jedoch die digitalen Medien stetig an Relevanz zu. So heben Hafez & Mullins die Bedeutung eines überaus komplexen „media ecosystem“ (2015, S. 969) hervor, welches sich aus dem Zusammenspiel von asynchronen und synchronen Technologien zusammensetzt. Zu der Gesamtheit des medialen Ökosystems zählen

die Autoren das Internet, die sozialen Medien sowie externe Netzwerke, die jeweils in unterschiedlichem Ausmaß für die Verbreitung fundamentalistischer Ideologien an Einfluss gewinnen.

Da sich die Handlungsspielräume der radikalen Extremisten hinsichtlich der Anwerbung neuer Mitglieder aufgrund stärkerer Regulationen und Gesetze der europäischen Regierungen stetig verkleinern – beispielsweise ist deren Freiheit in Moscheen und anderen klassischen Orten für Rekrutierung stark eingeschränkt worden – sind sie gezwungen, andere Zugänge für Interaktionen zu erschließen. Das Internet ist so zu einer Quelle der „nonrelational, vertical diffusion of movement ideology“ (Hafez & Mullins 2015, S. 969) geworden. In der digitalen Sphäre lässt sich extremistisches Gedankengut einer breiten Masse an Rezipienten über Videoplattformen oder Online-Magazine, wenn auch verdeckt, zugänglich machen. In Videos können so ideologische Botschaften auf kreativen Wegen wie Montagen präsentiert und speziell ausgewählte Mitglieder der Organisation für ihre heroischen Taten glorifiziert werden. Weiterhin wird so das zerstörerische Wissen um die Herstellung von Bombensätzen und deren Einbettung in Sprengstoffgürteln über Tutorials vermittelt (Hafez & Mullins 2015).

Die sozialen Medien, die vor allem in jüngster Zeit als eine immer stärkere Quelle der Distribution radikaler Ideen gelten, werden des Weiteren in besonderem Maße hervorgehoben. Dieser Bereich der digitalen Welt dient den radikalen Extremisten, da hierdurch die „relational, horizontal dimension of radicalization“ (Hafez & Mullins 2015, S. 969) angesprochen wird.

In dieser horizontalen Dimension der Kommunikation sind Inhalte schneller zu verbreiten, höchst personalisiert auf das Individuum abgestimmt und diesen leicht zugänglich. Die interaktive Natur dieses Mediums stellt eine immense Gefahr dar: Extremisten erreichen vor allem junge Menschen auf persönlicher Ebene und können über emotionale Zugänge Reaktionen bezwecken. Vor allem isolierte, vereinsamte Individuen sind gefährdet, sich durch das scheinbare Gemeinschaftsgefüge in radikal-extremistische Strukturen hineinziehen zu lassen. Die Verhinderung der Verbreitung von Material auf derartigen Kommunikationswegen erscheint aufgrund der Schnellebigkeit des World Wide Web nahezu unmöglich (Hafez & Mullins 2015).

In Kombination miteinander werden auf diesen beiden Wegen, dem Internet sowie in den sozialen Medien, Informationen über die dschihadistische Bewegung geteilt, verbreitet und die Motivation der Beteiligten aufrechterhalten.

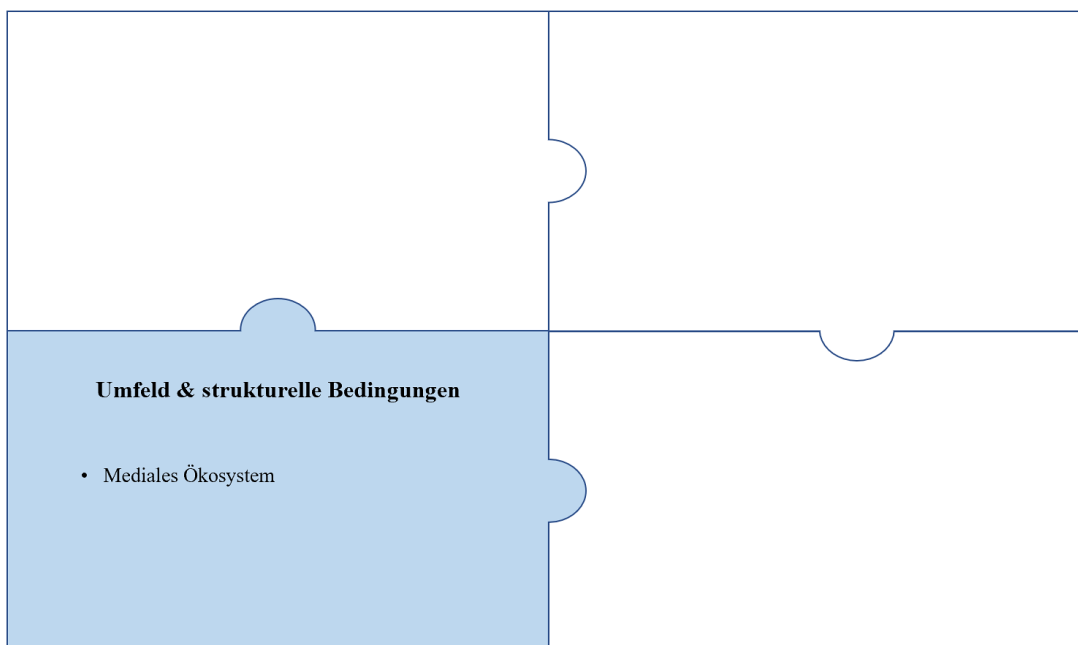
Die Vielzahl der kommunikativen Zugänge verfolgt die Zielsetzung, visuell darzustellen, wie Muslime überall auf der Welt leiden, um so die Botschaft zu verbreiten, dass ein gemeinsames Handeln notwendig erscheint. Die Terroristen sprechen damit direkt Individuen an, die über ein geringes Selbstbewusstsein verfügen und sich als unbedeutend betrachten. Auf diesem Wege erhalten sie die Gelegenheit, heldenhafte Märtyrer zu werden, die für die Verteidigung der muslimischen Gemeinschaft eintreten, wenn aus ihrer Sicht die nationalen Regierungen versagen (Hafez & Mullins 2015).

Das neue digitale Umfeld zeichnet sich überdies durch drei wesentliche Charakteristika aus, die für die Radikalisierung relevant sind. Frühere terroristische Botschaften wurden in den arabischen Sprachen distribuiert, was die mögliche Leserschaft auf Personen limitierte, die diese Sprachen selbst beherrschten. Heutige Online-Kommunikation verläuft weitestgehend in Englisch und anderen europäischen Sprachen, um möglichst viele Menschen zu erreichen. Diesbezüglich charakterisieren Hafez & Mullins die heutigen Medien als „multilingual“ (2015, S. 969). Mit dem Fortschritt immer besserer Technologien auf immer kleinerem Raum geht die Entwicklung der Smartphones mit integrierten hochauflösenden Kamera-Funktionen einher. Hierdurch und aufgrund von zunehmend höherentwickelten Bearbeitungsprogrammen werden propagandistische Videos visuell ansprechender und technisch anspruchsvoller produziert. Abschließend wird die fehlende Möglichkeit der Limitierung des Internets unterstrichen: Radikal-extremistische Inhalte sind durch die Schnelligkeit und hochgradige Vernetzung der sozialen Medien kaum mehr einzudämmen (Hafez & Mullins 2015). Bevor bestimmte Inhalte von behördlicher Seite entdeckt und entfernt werden können, sind diese Daten bereits mehrfach gesehen und weiterverbreitet worden. Diese Charakteristik der neuen Technologien stellt die internationale Terrorismusbekämpfung vor eine schier unlösbare Problematik.

Aufgrund der Verkettung der medialen Sphären und Ähnlichkeit der Ansatzpunkte werden die genannten Aspekte unter dem Radikalisierungsfaktor **mediales Ökosystem** zusammengefasst. Bemühungen der Prävention diesbezüglicher Entwicklungen würden bedeuten, vor allem in der digitalen Sphäre aktiv gegen die dschihadistische Bewegung vorzugehen. Dies kann durch eine Vielzahl an Maßnahmen geschehen: Die logisch folgende, erste Ambition wäre es, durch Sperrungen von Kanälen auf Videoplattformen, Foren und sonstigen Websites die Verbreitung der terroristischen Daten zu unterbinden.

Da vor allem junge Leute die Nutzer von Online-Medien sind und diese immer stärker als primäre Informationsquelle nutzen, erscheint die Konzipierung und Durchführung von Kampagnen mit dem Ziel der Medienschulung dienlich. Die Kompetenzförderung von medienkritischem Denken und dem sicheren Umgang mit digitalen Quellen und Informationen sollte aus pädagogischer Sicht daher genauso im Vordergrund stehen, wie die Suche nach und anschließende Entfernung von terroristischem Gedankengut und islamistisch-propagandistischen Inhalten im Internet (Powell 2016).

Abbildung 7: Die vierte Kategorie des Radikalisierungspuzzles (eigene Darstellung)



Kritik & Diskussion des Modells

Innerhalb des vierteiligen Radikalisierungspuzzles wird im Kontrast zu anderen aktuellen Radikalisierungsmodellen die terroristische Instrumentalisierung der digitalen Medien thematisiert. Im wissenschaftlichen Diskurs der Radikalisierungsforschung wird jedoch die Rolle der „centrality of external media and networks on homegrown terrorism“ (Hafez & Mullins 2015, S. 969) kritisch diskutiert. Die sogenannte Sageman-Hoffman Debatte verdeutlicht die unterschiedlichen Sichtweisen hinsichtlich des Phänomens des *fürherlosen* Terrorismus, dessen Entwicklung durch das Aufkommen der digitalen Medien ermöglicht wurde (Hafez & Mullins 2015). Sageman ist der Ansicht, dass sich der Terrorismus in

Westeuropa in eine Richtung entwickelt hat, in der sich die islamistischen Terroristen in losen Netzwerksstrukturen befinden, die selbst-radikalisierend agieren. Diese Entwicklung wurde erst durch die Entstehung der digitalen Medien sowie ihrer Bedeutungszunahme ermöglicht (Hafez & Mullins 2015). Die Forschungsergebnisse einer qualitativen Untersuchung Vidinos unterstützen diese Position durch die Feststellung, dass 70 % der terroristischen Attentate in der Europäischen Union zwischen den Jahren 2006 und 2010 unabhängig von Al Qa'ida und ähnlichen Gruppierungen autonom in Kleingruppen durchgeführt wurden (Vidino in Hafez & Mullins 2015, S. 970). Überdies fanden Crone & Harrow heraus, dass islamistische Terroristen, die in ihren westeuropäischen Heimatländern Attentate verüben, seit 2003 weniger Hilfe und Unterstützung von Fundamentalisten im Ausland in Anspruch nehmen (Crone & Harrow in Hafez & Mullins 2015).

Die Gegenposition von Hoffman und vielen anderen Wissenschaftlern betrachtet die Selbstradikalisierung mithilfe neuer Medien und autonom durchgeführte Anschläge ohne die Unterstützung führender Terrororganisationen als nichtig. Im Zuge einer qualitativen Studie über 25 terroristische Operationen erarbeiteten Hoffman & Reinares, dass die führenden Personen der Al Qa'ida Riege in den meisten Anschlägen nach wie vor Entscheidungsträger waren (Hoffman & Reinares in Hafez & Mullins 2015). Auch Nesser widerspricht der Annahme, dass online erworbenes Wissen ausreichend ist, um Terroristen hervorzubringen, die eine Gefahr für die Gesellschaft darstellen. Er pflichtet jedoch der Vermutung bei, dass die Motivation, in den Nahen Osten zu reisen und dort in Trainingscamps ausgebildet zu werden, durchaus ein kognitiver Prozess ist, der unabhängig von Anwerbern geschieht (Nesser in Hafez & Mullins 2015).

Besonders relevant ist diesbezüglich eine Studie der RAND Corporation⁴⁷ in Cambridge aus dem Jahr 2013. Diese untersuchte in 15 Fällen die Rolle des Internets im Prozess der (islamistischen) Extremisierung und Radikalisierung. Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass die virtuellen Ebenen nicht eindeutig die Sozialisationsprozesse in ein radikales Milieu begünstigen und auch nicht, dass webbasierte Radikalisierung zu ähnlichen Ergebnissen führt wie Unterhaltungen von Angesicht zu Angesicht (RAND Corporation in Hafez & Mullins 2015, S. 970).

⁴⁷ Bei der RAND Corporation handelt es sich nach eigenen Angaben um eine non-profit Forschungsorganisation, die Lösungsstrategien für politische Problematiken entwickelt und damit durch umfangreiche Analysen in aktuellen politischen Debatten beratend tätig ist (RAND Corporation 2019).

Obwohl sich die Argumentationsstrukturen beider Positionen durch Forschungsergebnisse untermauern lassen, ist die Rolle des Internets und der digitalen Medien für die Radikalisierung nicht ausreichend geklärt, um zu einem fundierten Ergebnis zu gelangen. Dies ist auf die Komplexität des Radikalisierungsvorganges zurückzuführen, der sich aufgrund der Subjektivität und Individualität der Radikalisierung nur schwer analysieren lässt. Hinsichtlich der Theorie von Hafez & Mullins lässt sich folglich die Kritik äußern, dass die Autoren ein überaus umstrittenes theoretisches Konstrukt zu einem zentralen Aspekt ihres Radikalisierungsmodells erklärt haben. Konträr dazu ist jedoch ebenfalls darauf hinzuweisen, dass die Ergänzung um die digitale Ebene, die sich vor allem für Jugendliche sehr einflussreich auf den Alltag auswirkt, die Theorie näher an die authentischen Lebensbedingungen der jüngeren Generationen rückt, als dies andere Modelle tun.

Ferner stellen McCauley & Moskalenko (2017) heraus, dass Hafez & Mullins Theorie durch ihre empirischen Bezüge und ihre thematische Nähe zu Sageman und Co. Radikalisierung eines Individuums zu bestehenden terroristischen Strukturen oder einer Gruppe zu ebendiesen als maßgeblich betrachten. Der Theorie mangelt es jedoch an Erklärungspotential für das Phänomen der „lone-wolf terrorists“ (McCauley & Moskalenko 2017, S. 17). Hierbei ist die Rede von Individuen, die nicht Teil einer Kleingruppe sind und keine Beziehungen zu militanten Gruppen oder Trainingscamps im Nahen Osten pflegen und sich dennoch radikalieren und Anschläge verüben.

Trotz dieser Kritikpunkte handelt es sich bei dem Radikalisierungspuzzle nach Hafez & Mullins um eines der elaboriertesten und aktuellsten Modelle der Radikalisierungsforschung, welches aufgrund der thematischen und kontextuellen Charakteristika als adäquat für das Analyse-Vorhaben eingeschätzt wird. Im Folgenden resümiert ein kurzes Zwischenfazit den bisherigen Stand der Arbeit sowie das weitere Vorgehen.

Zwischenfazit – PREVENT im Kontext der Radikalisierungsforschung

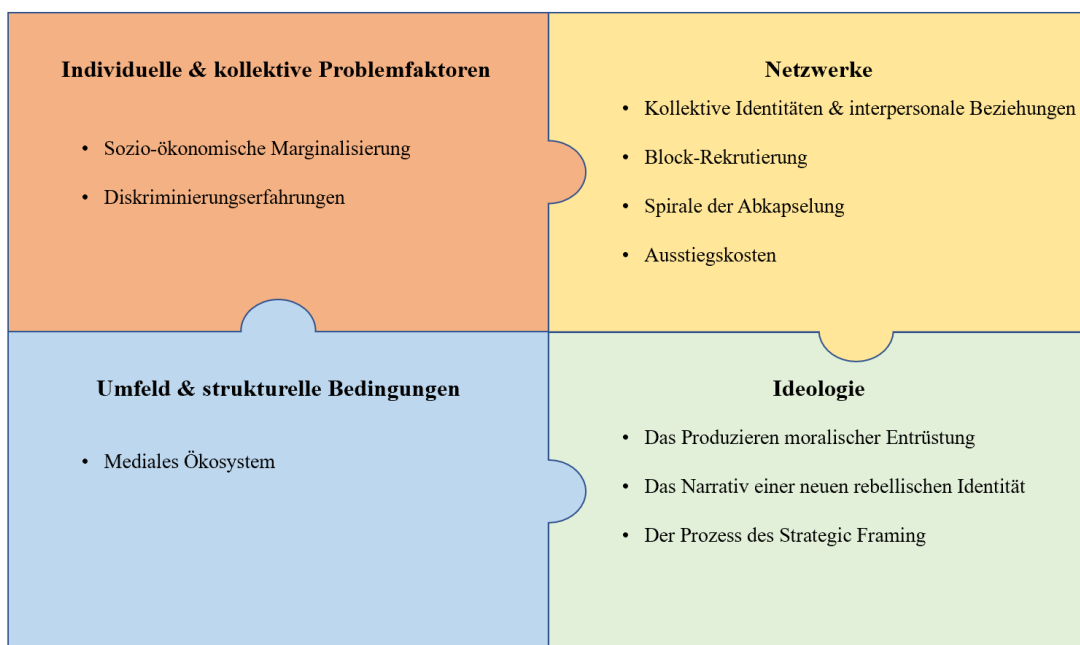
In dem ersten thematischen Kapitel konnte dem Leser bereits ein erster Einblick in die PREVENT-Strategie vermittelt werden, welche im Zuge des CONTEST-Sicherheitskonzeptes implementiert wurde, um die Deradikalisierungs- und Prä-

ventionsabsichten der britischen Regierung zu systematisieren. Die zentralen Inhalte der Strategie, wie etwa das Channel Programme, sind präsentiert worden und werden innerhalb der expliziten Analyse themenspezifisch aufgegriffen und intensiver diskutiert. Mithilfe des Radikalisierungspuzzles wird dies strukturiert und systematisiert vorgenommen. Hierbei fungieren die zehn herausgestellten Radikalisierungsfaktoren als Basis für die Untersuchung und Wirkungsevaluation. Jene zehn Aspekte wurden im Kontext der bevorstehenden Untersuchung zu Kriterien transformiert, anhand derer im nächsten Schritt sichtbar gemacht wird, inwiefern die britische Regierung mit PREVENT anstrebt, Radikalisierungsentwicklungen der Zivilbevölkerung zu stoppen und gegebenenfalls durch Deradikalisierung und Distanzierung umzukehren.

Kritisch zu bedenken gilt hierbei jedoch, dass die Entdeckung einer Maßnahme, die genau auf ein einzelnes Deradikalisierungs- oder Präventionskriterium zutrifft, überaus abwegig ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass teilweise Kriterien kollektiv im Rahmen einer Maßnahme untersucht werden. In dem kommenden Kapitel werden die veröffentlichten Dokumente der britischen Regierung zu PREVENT überprüft, wissenschaftliche Artikel spezifisch zu den Kriterien diskutiert und statistisches Datenmaterial begutachtet.

Die nachfolgende Abbildung stellt die zehn Analyse-Kriterien resümierend in Form des Puzzles graphisch dar:

*Abbildung 8: Radikalisierungspuzzle inkl. relevanter Faktoren für Prävention
(eigene Darstellung)*



4. Analyse - Prävention & Deradikalisierung mithilfe von PREVENT?

Eingrenzung der Untersuchung

Im Rahmen der Untersuchung wird die PREVENT-Strategie der britischen Regierung multiperspektivisch diskutiert, um eine möglichst objektive Betrachtung zu ermöglichen. Die daraus resultierende Kritik basiert auf einer Auswahl aktueller wissenschaftlicher Artikel mithilfe derer eine adäquate Abbildung des derzeitigen Forschungsstandes erfolgt. Diesbezüglich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Darstellung aufgrund der Fülle wissenschaftlicher Betrachtungen und verschiedener Nuancen des Themas nicht den Anspruch erhebt, allumfassend zu sein.

Weiterhin steht die britische Regierung seit der Veröffentlichung der ersten PREVENT-Strategie in der Kritik mit ihren implementierten Maßnahmen, eine einseitige Fokussierung gegenüber islamistischem Extremismus vorzunehmen. Dieser Umstand wurde bereits in internen Regierungsberichten identifiziert (HoC 2010), mit dem Ergebnis, dass innerhalb der aktuellen PREVENT-Strategie (2018) betont wird, dass sie sich gegen alle Formen des Extremismus und des Terrorismus richtet. Dies demonstriert im Vergleich zu der vorherigen Veröffentlichung, dass nunmehr auch die rechtsextremistische Bedrohung stärker als solche identifiziert wird (Hardy 2018). Ferner wird in dem Dokument mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass die Risiken ausgehend von der islamistischen Extremisierung und terroristischen Bedrohung durch die Daesh als die größten Gefahren eingestuft werden und daher im Fokus der Strategie stehen (Her Majesty's Government 2018a). Dementsprechend beschäftigt sich die Untersuchung primär mit der islamistisch-fokussierten Radikalisierung.

Nachfolgend werden wesentliche Charakteristika und Merkmale der PREVENT-Strategie präsentiert, die eine radikalierungstheoretische Einordnung ermöglichen.

Status Quo der PREVENT-Strategie – Die radikalisierungstheoretische Einordnung

Die britische Interpretation von Radikalisierung

Für die Entwicklung und Konzipierung einer Strategie wie PREVENT beziehungsweise CONTEST ist es zunächst erforderlich, Risikofaktoren für Radikalisierungsprozesse zu verstehen und spezifisches Hintergrundwissen zu jenen Sachverhalten zu entwickeln, um ein Konzept mit adäquaten Maßnahmen implementieren zu können. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist folglich eine Auseinandersetzung mit gesichertem theoretischem Wissen notwendig.

Auf Großbritannien trifft diese Beschäftigung mit akademischer Expertise nur bedingt zu. Hinsichtlich der Triebkräfte von Radikalisierungsprozessen zeigt die britische Regierung ein fundiertes Verständnis zu den Hintergründen von Extremisierung: Im Zuge der Vorbereitung der PREVENT-Strategie 2011 setzte sie sich mit wissenschaftlichen Studien und Forschungsergebnissen auseinander, wie der Verweis auf Daalgard-Nielsens Artikel „Violent Radicalisation in Europe: What We Know and What We Do Not Know“ zeigt (Her Majesty's Government 2011, S. 17).

Dementsprechend wird Radikalisierung von der britischen Regierung als ein Prozess beschrieben, der mit problematischen, konfliktbehafteten Identitätsfindungs- und persönlichen Entwicklungsprozessen einhergeht. Gemäß Daalgard-Nielsens Werk wird außerdem festgestellt, dass Muslime der zweiten und dritten Generation in Europa sozio-ökonomische Benachteiligungen wahrnehmen und unter Diskriminierungserfahrungen leiden (Her Majesty's Government 2011).

Die Gefahr des Terrorismus schätzen die Verfasser PREVENTs vielfältig ein: Durch die Prozesse der Extremisierung wird scheinbar eine Antwort auf soziale Missstände vermittelt, durch ein simplifiziertes Wertesystem die Komplexität des menschlichen Zusammenlebens minimiert, ziellosen Individuen eine Gemeinschaft gestiftet sowie scheinbar ein Sinn des Lebens eröffnet (Her Majesty's Government 2011). Eigene Nachforschungen der britischen Regierung konnten jene theoretischen Annahmen Daalgard-Nielsens in Zusammenarbeit mit externen Organisationen bestätigen, sodass fortan als essenzielle Faktoren der Radikalisierung Identität und Gemeinschaft anerkannt werden (Her Majesty's Government 2011). Radikalisierung vollzieht sich als ein sozialer Prozess vornehmlich in kleineren Gruppen, die durch „Group bonding, peer pressure and indoctrination“

(Her Majesty`s Government 2011, S. 17) charakterisiert werden können, was nach eigenen Angaben durch „classified Government reporting“ (Her Majesty`s Government 2011, S. 17) bestätigt werden konnte.

Diese Erkenntnisse sowie die Interpretation der Triebkräfte entsprechen mehrheitlich dem aktuellen wissenschaftlichen Konsens, wie die hohe Übereinstimmung mit Aspekten demonstriert, die innerhalb des Radikalisierungspuzzles ebenfalls genannt werden (Hafez & Mullins 2015).

Die Grundlage der britischen Interpretation hinsichtlich der Triebkräfte von Radikalisierung ist aus radikalierungstheoretischer Perspektive daher positiv.

Nichtsdestotrotz werden basierend auf dieser Grundlage fünf Merkmale islamistischer Entwicklungsprozesse resümiert, die lediglich zwei Kategorien der Radikalisierungstheorie fokussieren:

„an ideology that purported to justify and oblige acts of terrorism; people who promoted that ideology, often taking advantage of places and institutions in this country; a vulnerability in some people created by a very wide range of experiences and social factors; a lack of resilience in some places and communities; and grievances, some real and some imagined, which were frequently exploited by apologists for violence and made a reason engaging in it“ (Her Majesty`s Government 2011, S. 17 f.).

Innerhalb dieser Sichtweise wird die Betonung der Komponente der Ideologie deutlich. Die letzten drei Aspekte thematisieren dagegen individuelle Vulnerabilitätsfaktoren.

Angepasst an die britischen Kontextbedingungen wird demnach die Ideologie als Basis des islamistischen Radikalisierungsprozesses charakterisiert, von dem aus übrige Faktoren akkumuliert werden:

Jene Ideologie verhilft den radikalen Extremisten, Muslime (und andere Gläubige) weltweit gegeneinander aufzuhetzen und Handlungsaufforderungen auszusprechen, zu deren Durchführung Gewaltanwendung legitimiert wird. Ferner existiert ein Netzwerk an Terroristen, die sich mithilfe des Internets persönliche Missstände zu eigen machen und darauf abzielen, Ideologie ansprechend zu vermitteln, um möglichst viele Personen für ihre Sache zu gewinnen (Her Majesty`s Government 2011).

Die Fokussierung auf ideologische Faktoren der Radikalisierung wird im gleichnamigen Kapitel 4.3.3 der Analyse diskutiert. An dieser Stelle soll die Kritik vorab betrachtet werden, um die Einordnung der Strategie zu vervollständigen: Zwar werden die Ursachen und Triebkräfte der Radikalisierungsprozesse wissenschaftlich adäquat von der britischen Regierung hergeleitet, jedoch wird

PREVENT dafür kritisiert, dass die Maßnahmen einseitig darauf ausgerichtet sind, ideologische Aspekte zu konterkarieren (Hardy 2018).

Der islamistische Terrorismus - die Al-Qa'ida, die Daesh

Bereits in der PREVENT Veröffentlichung 2011 wird an zahlreichen Stellen betont, dass sich die Strategie gegen alle Formen des Terrorismus richtet und sich die Bemühungen flexibel auf die größten Gefahrenquellen einstellen. Hierbei handelt es sich im Jahr 2011 nach Einschätzung der britischen Regierung um fundamentalistische, salafistische Gruppierungen wie Al-Qa'ida sowie deren Anhänger-Gruppierungen (Her Majesty's Government 2011). Die aktuelle CONTEST-Veröffentlichung 2018 präsentiert ein ähnliches Feindbild. Während die Al-Qa'ida in der Präventionsstrategie 2011 im Vordergrund steht, wird aktuell die Daesh als primäre Gefahrenquelle betrachtet:

„The UK is facing a number of different and enduring terrorist threats. The increased threat has mainly been caused by the rise of Daesh and the creation of its cult-like “Caliphate”, combined with the persistent threat from Al Qa'ida” (Her Majesty's Government 2018a, S. 7).

Bei der Gruppierung der Daesh handelt es sich um die zentrale Gruppierung der derzeitigen globalen dschihadistischen Bewegung, die seit 2010 von Abu Bakr al-Baghdadi angeführt wird und deren Ziel die Errichtung eines fundamentalistischen Kalifates ist. Daesh ist die Bezeichnung für den Islamischen Staat, welcher in der englischen Literatur oft auch als ISIL abgekürzt wird (Atwan 2015). Der aus dieser wahrgenommenen Bedrohung resultierende Terrorismus, dem die PREVENT-Strategie entgegenwirken soll, wird folgendermaßen definiert:

„We define Islamist terrorism as acts of terrorism perpetrated or inspired by politico-religiously motivated groups or individuals who support and use violence as means to establish their interpretation of an Islamic society. In the UK context, the Islamist terrorist threat comes overwhelmingly from Salafi-Jihadi movements, which are inherently violent. We recognise that Islamism describes a spectrum of movements that hold a variety of views on the use of violence; some are conditional in their view on the use of violence and others are explicit in their rejection of it.” (Her Majesty's Government 2018a, S. 8)

Im Fokus der Sicherheitsagenda steht folglich die Bekämpfung von pseudo-politisch-religiösen Gruppen oder Akteuren, die Gewaltbereitschaft zeigen oder unterstützen. Hierbei wird besonders die Anhängerschaft an salafistisch oder dschihadistisch orientierten Bewegungen und Gruppierungen hervorgehoben.

Im Nachsatz soll jedoch Vorwürfen der Verallgemeinerung vorgebeugt werden, indem die Vielfalt der muslimischen Bewegungen anerkannt wird. Im Hinblick darauf wird verdeutlicht, dass es im Islam verschiedene (Glaubens-)Ausrichtungen gibt, die unterschiedliche Ansichten zur Anwendung von Gewalt vertreten. Dementsprechend lehnt die Mehrheit der Muslime Gewalt strikt ab. Nichtsdestotrotz sieht sich die britische Regierung nach wie vor mit Diskriminierungs- und Stigmatisierungsvorwürfen konfrontiert. Diese werden umfassend in dem Kapitel 4.3.1 der individuellen und kollektiven Problemfaktoren thematisiert.

Die Zuordnung der PREVENT-Maßnahmen

Die Deradikalisierungs- und Präventionsprogramme der europäischen Länder lassen sich laut Vidino in zwei Positionen differenzieren: „allgemeine Prävention und gezielte Interventionen“ (2013, S. 26). Die Programme der **allgemeinen Prävention** variieren hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung. Die Förderung der Debattenkultur im schulischen Bildungswesen stellt eine beispielhafte Maßnahme dar. Dieser Ansatz basiert auf der Auffassung, dass durch die Vermittlung von Faktenwissen und effektivem, kommunikativem Diskurs fehlerhafte Annahmen und Vorurteile der Schüler abgebaut werden können. Diesbezügliches Vorgehen ist der primären oder universellen Prävention zuzuordnen und gilt der Gesamtbevölkerung einer Gesellschaft als dienlich. Im Kontrast dazu streben **gezielte Interventionen** danach, einzelne Personen zu erkennen, die einem besonderen Risiko ausgesetzt sind, sich zukünftig zu radikalieren und für diese Personen passende Maßnahmen durchzuführen, die deradikalisierende Wirkungen entfalten. Gezielte Interventionen werden dem Bereich der tertiären Prävention zugeordnet, Vidino charakterisiert deren Vorgehensweise folgendermaßen:

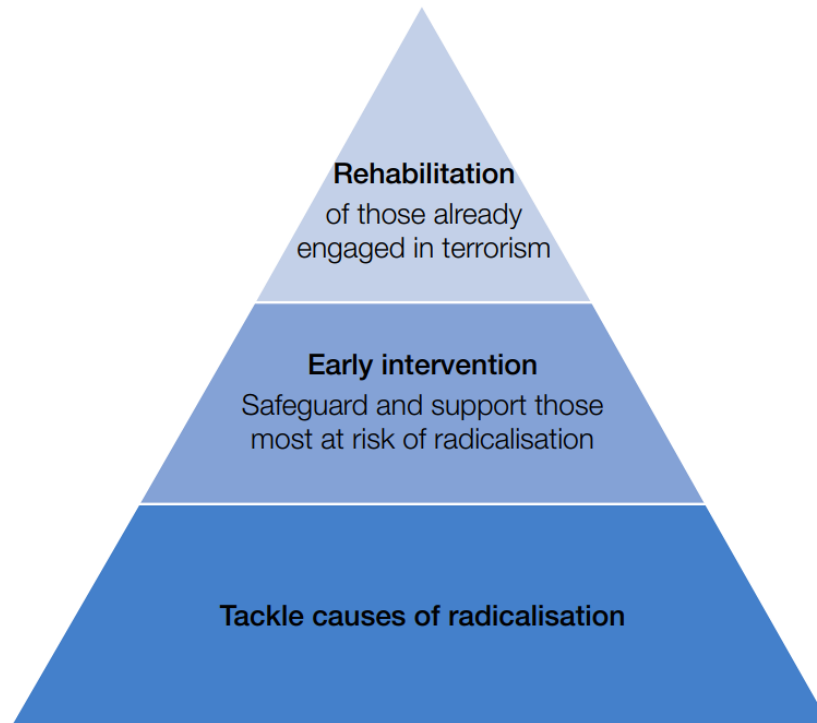
„Im Kern wird versucht, junge Menschen zu identifizieren, die Anzeichen einer Radikalisierung zeigen, aber bisher keine kriminellen Taten begangen haben, deren Situation anhand einer ausgewogenen und faktenorientierten Analyse zu erfassen und anschließend Maßnahmen zu ergreifen, die eine weitere Radikalisierung dieser Personen verhindern sollen“ (Vidino 2013, S. 27).

Gemäß der beiden programmatischen Ansätze lässt sich feststellen, dass die britische Regierung mit PREVENT eine umfassende Strategie konzipiert hat, die auf mehrere Formen der Prävention abzielt. Eine Zuordnung zu beiden Positionen ist möglich, was grundsätzlich positiv erscheint. Mithilfe der nachfolgenden Graphik, dem **Prevent Delivery Model**, kann anschaulich verdeutlicht werden,

welche verschiedenen Formen der Prävention und Deradikalisierung innerhalb von PREVENT systemisch miteinander verbunden werden.

Abbildung 9: Prevent Delivery Model (Her Majesty's Government 2018a, S. 32)

Fig: 2.4 The Prevent Delivery Model



Source: Home Office

Das Pyramidenmodell besteht aus drei Ebenen, deren Felder sich nach oben zuspitzen. Gleichmaßen verändert sich die Masse der Rezipienten der Deradikalisierungs- und Präventionsarbeit:

Auf der untersten Ebene werden Maßnahmen der **primären Prävention** durchgeführt. Diese universelle Prävention umfasst proaktive Maßnahmen, die sich an die gesamte Bevölkerung als Adressaten richten und zur Stärkung und langfristigen Stabilisierung der Gesellschaft beitragen (Kiefer 2015). Bei PREVENT betrifft dies vor allem die Bekämpfung der Ursachen von Radikalisierung sowie die Infragestellung islamistischer Ideologien (Her Majesty's Government 2018a). Durch die Stärkung der Zusammenarbeit zivilgesellschaftlicher Akteure mit den Institutionen des öffentlichen Sektors auf kommunaler Ebene soll dies erreicht werden (Her Majesty's Government 2018a).

Auf der zweiten Ebene lassen sich Ambitionen der britischen Regierung im Hinblick auf **sekundäre Prävention** feststellen. Sekundäre oder selektive Prävention „umfasst Angebote für junge Menschen, die definierte Risikofaktoren auf-

weisen“ (Kiefer 2015, S. 44). Eine beispielhafte Maßnahme ist die Implementierung und Durchführung explizit thematisch ausgerichteter Projekte wie zum Beispiel „The Radical Middle Way“ (Vidino 2013, S. 26), welches in Kooperation mit traditionellen, gemäßigten, muslimischen Gelehrten Diskussionsrunden mit jungen Muslimen eröffnet und Vorträge organisiert. Diese Art der Prävention ist selektiv, da sie sich nur an bestimmte Teile der Bevölkerung richtet. Wie die Graphik zeigt, definiert die britische Regierung diese Ebene bereits als frühe Intervention. Neben dem Aspekt der Unterstützung durch Projekte wird ebenfalls das Safeguarding betont, bei dem die Akteure (Lehrkräfte etc.) ihrer Prevent Duty nachkommen: Infolge dessen werden Individuen identifiziert, für die ein besonderes Radikalisierungsrisiko festgestellt wird, um ihnen daraufhin Interventionsmaßnahmen zu ermöglichen.

Die Spitze des Modells veranschaulicht den Bereich der **tertiären Prävention** beziehungsweise Intervention. Diese betrifft lediglich eine geringe Anzahl an Rezipienten, die bereits in radikal-extremistische oder terroristische Angelegenheiten involviert waren und zwecks Risikominimierung rehabilitiert, reintegriert sowie resozialisiert werden. Tertiäre oder indizierte Prävention soll straffällig gewordene Menschen vor allem daran hindern, erneut extremistisch tätig zu werden (Kiefer 2015). Hierbei steht bei der aktuellen PREVENT-Strategie vor allem das **Desistance and Disengagement Programme** im Vordergrund, welches innerhalb der Analyse der Netzwerke in Kapitel 4.3.2 umfangreich thematisiert wird.

Die Wahl der Systematik der Deradikalisierungs- und Präventionsmaßnahmen im Rahmen PREVENTs ist mithilfe der logischen Prinzipien der Prävention zu erklären. Die Rehabilitation nimmt innerhalb des Programmes lediglich einen geringen Umfang ein, da einerseits die Anzahl der potentiellen Adressaten verhältnismäßig gering ist. Andererseits agieren neben PREVENT noch weitere staatliche Projekte, die unter sicherheitsbehördlicher Leitung der Überwachung und dem Schutz der Bevölkerung vor erneuter Radikalisierung jener Individuen dienen (Her Majesty's Government 2015c). Überdies gilt das Prinzip der Proaktivität bei Präventions- und Interventionsmaßnahmen besonders im Rahmen des Schutzes der Gesellschaft: So ist Prävention erfolgsversprechender als Intervention, da bei gesellschaftlichen Themen wie der nationalen Sicherheit jegliche positiven Entwicklungen lohnend und wünschenswert erscheinen (Hafen 2015). Zusammenfassend ist die Vielfalt der Deradikalisierungs- und Präventionsmaßnahmen der britischen Regierung als grundsätzlich positiv hervorzuheben, da

verschiedene Formen der Prävention Anwendung finden und keine einseitige Ausrichtung hinsichtlich einer Präventionsart vorgenommen wird. Inwiefern diese Maßnahmen für die Deradikalisierung und Prävention dienlich und ziel führend sind, wird im Verlauf der Analyse demonstriert.

Die Zielsetzungen & Evaluationskriterien

Für die Messbarkeit und Evaluation eines Deradikalisierungs- und Präventionsprogrammes ist essentiell zu betrachten, was hiermit bezweckt werden soll. Welchen Zielsetzungen und Ansprüchen folgt das Konzept, um zu welchen Ergebnissen zu gelangen?

Innerhalb des sechsten Kapitels von PREVENT 2011 werden die Ziele sowie die Reichweite des Projektes präsentiert:

Wie bereits erwähnt, ist PREVENT dem übergreifenden Ziel verschrieben, Menschen davor zu bewahren, Terroristen zu werden oder terroristische Aktivitäten zu unterstützen (Her Majesty`s Government 2011). In besonderem Maße wird die Tatsache betont, dass PREVENT zwar einen wichtigen Teil der Terrorismusbekämpfung darstellt, jedoch die Infragestellung von extremistischen Ideologien ebenfalls notwendig ist. Als Referenzpunkt muss dort angesetzt werden, wo Extremismus verwendet wird, um Terrorismus zu legitimieren (Her Majesty`s Government 2011). Daher werden Interventionen als nötig erachtet, um Menschen davon abzuhalten, sich aus extremistischen, jedoch legalen Gruppierungen zu illegalen, terroristischen Gruppen zu entwickeln.

Aus dem besonderen Zusammenhang zwischen Terrorismus und Extremismus schlussfolgert die britische Regierung eine Legitimation dafür, dass PREVENT-Maßnahmen nicht immer lediglich der Terrorismus-Abwehr, sondern auch der Bekämpfung von Extremismus zugeordnet werden:

„The relationship between terrorism and extremism is therefore complicated and directly relevant to the aim and objective of Prevent. It will not always be possible or desirable to draw clear lines between policies in each of these areas. But the lines can be clearer than they have been hitherto. That will also bring greater clarity to the Prevent strategy” (Her Majesty`s Government 2011, S. 25).

Dieser übergreifenden Zielsetzung werden die drei aktuellen Ziele von PREVENT untergeordnet:

Erstens, die Ursachen für Radikalisierung zu bekämpfen und islamistische Ideologien zu hinterfragen. Zweitens, mithilfe früher Interventionen und durch das

Safeguarding jene Personen zu identifizieren, die sich eventuell radikalisiert und ihnen Hilfe in Form von Betreuung und Beratung anzubieten, um sie vor Radikalisierung zu bewahren. Drittens, jene bereits radikal-extremistisch oder terroristisch aktiv gewordenen Personen darin zu unterstützen, sich aus den terroristischen Strukturen zu lösen und sich zu rehabilitieren (Her Majesty's Government 2018a).

Problematisch erscheint daran, dass die Zielerreichung dieser drei Aufgaben lediglich in Teilen konkretisiert wird. Nur für zwei der drei Aufgaben ist formuliert worden, was den Erfolg der Präventionsarbeit des jeweiligen Bereiches kennzeichnen würde:

Hinsichtlich der ersten Aufgabe würde PREVENT als erfolgreich bewertet werden, wenn nach Ablauf der drei Jahre (nach der Veröffentlichung) zwei Prämissen erfüllt wären: Die kommunalen Gemeinden sind einerseits mehr über die Terrorismus-Thematik aufgeklärt und andererseits ist die Bevölkerung resilienter gegen die extremistische Bedrohung. Ersteres beinhaltet nach Angaben der britischen Regierung spezifische Anpassungen an regionale Gegebenheiten (Her Majesty's Government 2018a).

Ebenso wird im Hinblick auf die dritte Aufgabe formuliert, dass ein Erfolg der Maßnahmen in den drei Jahren zur Folge hätte, dass mehr Menschen aus terroristischen Kreisen gelöst und rehabilitiert würden. Als Beispiel wird hinzugefügt, dass angestrebt wird, die Investitionen für das **Desistance and Disengagement Programme** im Laufe der zwölf Monate nach der Veröffentlichung so zu erhöhen, sodass bis zu 230 Personen dadurch betreut werden (Her Majesty's Government 2018a, S. 40).

Bezüglich der genannten Zielsetzungen und Erfolgskriterien wird deutlich, dass kein messbarer Referenzrahmen formuliert wird, anhand dessen konkret evaluiert werden könnte, wann ein Ziel zufriedenstellend erreicht ist. Ob die PREVENT-Strategie erfolgreich ist oder nicht, wird so intransparent:

Obwohl die britische Regierung CONTEST mithilfe eigener Performance-Indikatoren bewertet, um den tatsächlichen Erfolg ihrer Strategie festzustellen, strategische Optimierungen vorzunehmen und eine stetige Verbesserung zu erreichen, gibt es keinerlei Verweise auf das beschriebene „framework“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 87), mit dem die Bewertung vorgenommen wird. Dadurch wird nicht transparent gemacht, welche Indikatoren für ihre Evaluation relevant sind. Mithilfe der Aussage „We are committed to publishing data where security requirements allow“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 87) wird der

Versuch unternommen zu bekräftigen, dass mehr Transparenz gegeben wäre, wenn die damit verbundenen Sicherheitsrisiken es erlauben würden. Diesbezüglich ist jedoch darauf zu verweisen, dass Evaluationen der Präventionsarbeit in jährlichen Berichten bis 2015 öffentlich zugänglich sind. Für die Jahre 2016 bis 2018 liegen jedoch keine Berichte vor, die Aufschluss darüber geben, inwiefern PREVENT eigenständige Ziele anpasst, um besser auf die Kontextbedingungen reagieren zu können oder inwiefern diese erreicht werden (siehe GOV.UK 2019). Dies macht das Präventionsprogramm angreifbar für Kritik von wissenschaftlicher Seite.

Powell argumentiert daher, dass PREVENT einer Überprüfung von externen, unabhängigen Akteuren bedarf. Hierbei sollten die Erfolgskriterien und deren Bewertungsrahmen überarbeitet werden, um für mehr Transparenz zu sorgen, anhand derer die Strategie angemessen evaluiert werden kann (Powell 2016).

Eine weitere Problematik betrifft den Umfang der britischen Präventionsstrategie, welche Hardy zufolge in überaus weitgefassten Begriffen definiert ist (Hardy 2018). Die PREVENT-Maßnahmen richten sich gegen „extremism in all its forms“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 23). Seit dem Jahr 2009 beinhalten die Maßnahmen neben der Bekämpfung des Terrorismus auch den kognitiven Extremismus (Hardy 2018, S. 95). Die Prävention richtet sich daher nicht nur gegen gewaltsame Handlungen und Aktivitäten, sondern auch gegen extremistisches Gedankengut. Dadurch kommt es bei den entgegengewirkenden Maßnahmen eines Radikalisierungsprozesses zu einer Vermischung von Maßnahmen der Deradikalisierung und Distanzierung. In diesem Zusammenhang argumentiert Horgan (2008), dass in politischen Programmen oftmals unklar definiert wird, was tatsächlich mit ihnen erreicht werden soll. Er kritisiert, dass häufig von Deradikalisierung gesprochen wird, wenn tatsächlich Distanzierung gemeint ist. Überdies wird außer mit der Aussage, dass Menschen davon abgehalten werden sollen, sich terroristisch aktiv zu beteiligen, selten präzisiert, welche Ziele und Absichten mit den Maßnahmen exakt verfolgt werden (Horgan 2008).

Diese Kritik trifft auf die Präventionsstrategie zu. Die Vagheit der britischen Formulierungen wird bereits deutlich, wenn exemplarisch PREVENTs übergreifendes Ziel untersucht wird: Hierbei handelt es sich um „to stop people becoming terrorists and supporting terrorism“ (Her Majesty's Government 2011, S. 6).

Der erste Teil – Menschen daran zu hindern, Terroristen zu werden – betrifft die Hinwendung zum Terrorismus, was sowohl als eine kognitive als auch eine verhaltensbezogene Extremisierung gedeutet werden kann. „Supporting terrorism“

(Her Majesty's Government 2011, S. 6) kann ebenfalls beide Ausprägungen meinen: Personen können kognitiv terroristischen Aktivitäten etwa durch Zustimmung oder der Ansicht, dass eine Handlung gerechtfertigt ist, beipflichten. Zudem können sie aktiv handelnd den Terrorismus durch Hilfestellungen jeglicher Art unterstützen.

Folglich ist also bereits bei der obersten Zielsetzung der Strategie nicht transparent, ob als Ziel die Deradikalisierung der Zivilgesellschaft oder die Distanzierung angestrebt ist. Diese Unterscheidung ist jedoch überaus relevant, da die Terrorismusbekämpfung durch distanzierende Maßnahmen erfolgt, während die Bekämpfung von Extremismus Maßnahmen deradikalisierender Logiken bedingt. Dies erfordert unterschiedliche Ansätze (Richards 2015).

Die Vermischung der Maßnahmen zur Bekämpfung von Terrorismus und Extremismus sowie ungenaue Formulierungen sind daher Aspekte der PREVENT-Strategie, die in der wissenschaftlichen Literatur kritikfähig und als verbesserungsbedürftig interpretiert werden können. Eine klare Trennung der Maßnahmen hinsichtlich der einzelnen Aufgaben PREVENTs würde dazu beitragen, den Vorwürfen fehlender Transparenz entgegenzuwirken und deren Absichten zu verdeutlichen.

Exkurs - Demographie der muslimischen Population in Großbritannien

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über relevante Zahlen und Fakten hinsichtlich der muslimischen Bevölkerung in Großbritannien verschafft werden, um die demographische Lage abzubilden.

Im Jahr 2011 beherbergte das Vereinigte Königreich schätzungsweise 2,9 Millionen Muslime. Die islamische Population ist verhältnismäßig jung, circa 50 % sind jünger als 25 Jahre (Archick et al. 2011). Aufgrund der britischen Kolonialisierungsgeschichte und Migrationstendenzen nach dem Zweiten Weltkrieg haben circa zwei Drittel der britischen Muslime kulturell einen südasiatischen Hintergrund: „nearly half are Pakistani; about 20 % Bangladeshi; and approximately 10 % Indian. Other British Muslims have their origins in Afghanistan, Bosnia, Iran, Turkey, Cyprus, Malaysia, and Africa“ (Archick et al. 2011, S. 32).

Im Zuge der globalen Migrationsentwicklungen der 2010er Jahre immigrierten zwischen 2010 und 2016 circa 1,6 Millionen Menschen ins Vereinigte Königreich (Pew Research Center 2017, S. 20).

Abbildung 10: Immigrationsverteilung in Europa, gemessen in 2016 (Pew Research Center 2017, S. 20)

UK received largest number of total immigrants to Europe, 2010-2016

Top 10 destinations of migrants overall

	Estimated count	% Muslim
United Kingdom	1,600,000	43%
Germany	1,350,000	63
France	790,000	67
Italy	720,000	56
Sweden	450,000	67
Netherlands	310,000	57
Switzerland	280,000	33
Austria	240,000	46
Belgium	230,000	57
Spain	210,000	39

Top 10 destinations of refugees

Germany	670,000	86%
Sweden	200,000	77
Italy	130,000	72
Austria	110,000	72
France	80,000	60
Switzerland	70,000	75
Netherlands	70,000	54
United Kingdom	60,000	72
Belgium	50,000	81
Norway	40,000	73

Top 10 destinations of regular migrants

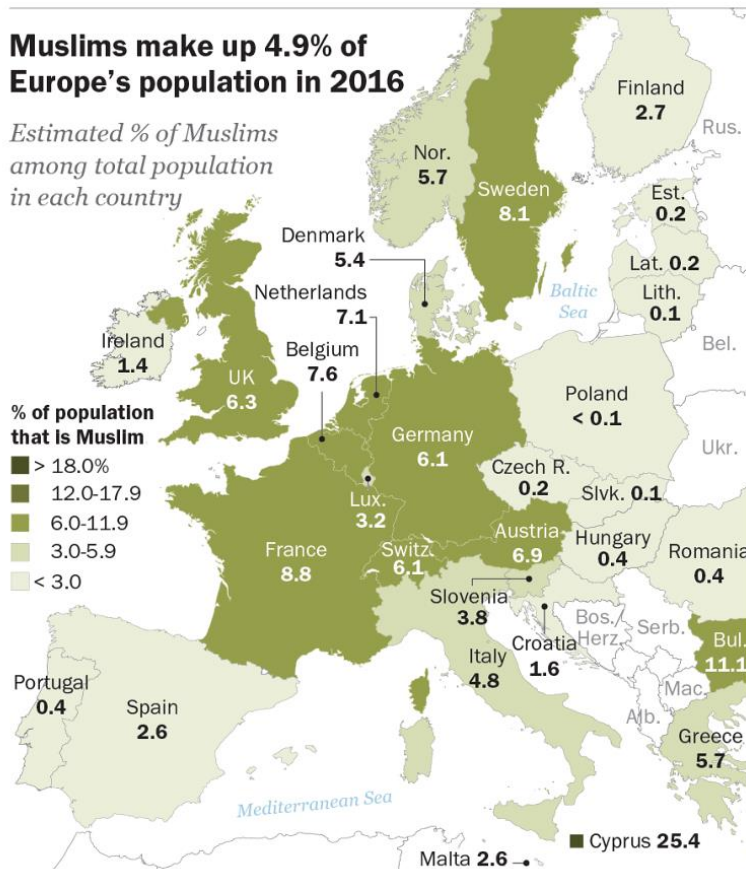
United Kingdom	1,540,000	42%
France	710,000	68
Germany	680,000	40
Italy	590,000	53
Sweden	250,000	58
Netherlands	240,000	51
Switzerland	210,000	26
Spain	200,000	37
Belgium	170,000	50
Norway	150,000	40

Note: Estimates do not include those asylum seekers who are not expected to be granted legal status to remain in Europe.
 Source: Pew Research Center estimates. See Methodology for details.
 "Europe's Growing Muslim Population"

PEW RESEARCH CENTER

Während Deutschland aufgrund der geografischen Lage und attraktiven asylrechtlichen Gesetze das Hauptziel für Asylsuchende bildete, immigrierten die meisten Menschen nach Großbritannien aufgrund von ökonomischen, edukativen oder familiären Aspekten (Pew Research Center 2017, S. 6; S. 20). Von den 1,6 Millionen Immigrierten sind etwa 43 % Muslime, was einen ungefähren Wert von 688.000 ergibt (Pew Research Center 2017, S. 20). Die Gesamtbevölkerung betrachtend leben damit im Jahr 2016 schätzungsweise 4,13 Millionen Muslime in dem Vereinigten Königreich, was etwa 6,3 % der britischen Gesamtheit entspricht.

Abbildung 11: Die prozentuale, geschätzte Verteilung der muslimischen Bevölkerung in Europa im Jahr 2016 (Pew Research Center 2017, S. 4)



Country	Estimated size of Muslim population in 2016	% of population that is Muslim
REGION	25,770,000	4.9%
France	5,720,000	8.8
Germany	4,950,000	6.1
United Kingdom	4,130,000	6.3
Italy	2,870,000	4.8
Netherlands	1,210,000	7.1
Spain	1,180,000	2.6

Note: Europe is defined here as the 28 nations of the EU plus Norway and Switzerland. "Estimated size of Muslim population in 2016" column lists only countries with at least 1 million Muslims. Estimates do not include those asylum seekers who are not expected to gain legal status to remain in Europe, including roughly 320,000 Muslims in Germany and 140,000 Muslims in France. Source: Pew Research Center estimates. See Methodology for details. "Europe's Growing Muslim Population"

Die Analyse der PREVENT-Strategie mithilfe des Radikalisierungspuzzles

Individuelle & kollektive Problemfaktoren – Der Kontext der „suspect communities“

„[I]t was and is the racial or ethnic descent that is the paradigm that has affected their subsequent integration. The British case, being one that is inclusionist in the formal sense from the beginning, makes us aware of the distinction between formal inclusion and inclusion in practice. Inclusion in the legal/political domain turns out to be vital, but not a sufficient condition for attaining equality.” (Penninx 2005, S. 140)

Hinsichtlich der Analyse der individuellen und kollektiven Problemfaktoren sind im theoretischen Kapitel die zwei Untersuchungskriterien **sozio-ökonomische Marginalisierung** und **Diskriminierungserfahrungen** entwickelt worden.

Das erste Kriterium, die **sozio-ökonomische Marginalisierung** der muslimischen Bevölkerung, geht nach Briggs & Birdwell mit höheren Arbeitslosenquoten, schlechteren Erwerbchancen und gravierender ökonomischer Deprivation im Vergleich zu anderen britischen Bevölkerungsgruppen einher (Briggs & Birdwell in Ali 2015). Diese Faktoren begünstigen das Aufkommen von Extremismus erheblich. Laut einer Untersuchung des Congressional Research Service spielen das Fehlen ökonomischer Chancen sowie der Aufstiegsmöglichkeiten hinsichtlich der sozialen Mobilität eine bedeutsamere Rolle für den Prozess der Extremisierung als vergleichsweise religiöse Aspekte (Archick et al. 2011).

Bereits vor der Neujustierung der PREVENT-Strategie im Jahr 2011 ist die sozio-ökonomische Marginalisierung der muslimischen Bevölkerung als ein bekanntes gesellschaftliches Problem erkannt worden. Im Zuge der ersten PREVENT-Phase (2007 bis 2011) wurden Förderprojekte unterstützt, die mittels integrativer und inklusiver Maßnahmen auf die Abwehr von Terrorismus und Prävention von Extremismus abzielten. Jene Maßnahmen wurden jedoch vielfach aufgrund ihrer mangelnden systemischen Koordination kritisiert. Zudem erschien die Zielsetzung der Interventionen während der Durchführungen nicht transparent genug: Es wurde vielfach der Einwand erhoben, dass nicht deutlich wurde, ob die Maßnahmen der Förderung der Integration oder der Abwehr von Terrorismus und Extremismus dienen sollten (HoC 2010). Zwecks Optimierungen des Programmes gingen der Revision des PREVENT-Konzeptes 2011 grundlegende Recherchen voraus.

Im Zuge der umfassenden Untersuchungen des *Communities and Local Government Committee* des House of Commons (HoC) (2010) wurden Experten konsultiert, um die Berechtigung von allgemeinen, öffentlichen und medial geäußerten Kritikpunkten zu überprüfen.

Auf mehr als 300 Seiten Interviewmaterial aus Expertenbefragungen und statistischen Daten wurden die Maßnahmen PREVENTs thematisiert und evaluiert. Demnach ist bereits 2010 mehrheitlich von den Wissenschaftlern der ISCRI⁴⁸ festgestellt worden, dass in der früheren PREVENT-Konzeption eine zu einseitige Fokussierung zugunsten religiöser Dimensionen der Prävention vorgenommen worden war:

„The casual link between recruitment and underlying socio-economic conditions leading to vulnerability seem to have been included but not emphasised adequately by government in its approach, preferring to focus on security and religion.” (HoC 2010, S. 25)

Die Kritik, dass die britische Regierung zwar die Relevanz der Faktoren sozio-ökonomischer Deprivation für den Radikalisierungsprozess erkannt hatte, jedoch aktive gegensätzliche Maßnahmen nicht zielgerichtet durchführte, wird in dem Bericht mehrfach indirekt geäußert (HoC 2010). Das Ergebnis der Untersuchung führte das Gremium zu einer eindeutigen Meinung: Die Bekämpfung der sozio-ökonomischen Bedingungen verhindere zwar nicht zwangsläufig das Aufkommen eines (gewaltbereiten) Extremismus, dennoch dürfe dieser Faktor nicht vernachlässigt werden, da er zu einem Erfolg der Präventionsstrategie beitragen würde:

„[...] but we recommend the Government continue to prioritise investment in this area in recognition of the positive contribution it makes in achieving the aims of the Prevent agenda” (HoC 2010, S. 31).

PREVENT 2011 zeigt daher eine neue Strategie innerhalb der Herangehensweise an die Problematik. Wie bereits in der vorherigen Konzeption werden die sozio-ökonomischen Deprivationen und mangelnde soziale Kohäsion auch in diesem PREVENT-Programm als Triebkräfte der Radikalisierung angesehen (Her Majesty's Government 2011, S. 17). Die Ergebnisse der *Citizenship Survey 2010* bestätigten der britischen Regierung, dass die Unterstützung für gewaltbereiten Extremismus vorwiegend mit jüngeren Personen der unteren sozio-öko-

⁴⁸ Die ICSRI ist die International School for Communities, Rights and Inclusion, der Universität Lancashire (HoC 2010, S. Ev 110).

nomischen Gruppe korreliert. Daraus schlussfolgerte man, dass der Erfolg PREVENTs untrennbar mit einer stärkeren Bedeutung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes der Bürger verbunden ist (Her Majesty's Government 2011).

Grundsätzlich werden die sozio-ökonomischen Faktoren in der PREVENT-Veröffentlichung 2011 daher nicht isoliert, sondern im Kontext der Förderung von sozialer Kohäsion thematisiert: Die relevanten Textpassagen elaborieren, dass der Zusammenhang von PREVENT und integrativen, sozial kohäsiven Maßnahmen von essenzieller Bedeutung ist. Entsprechend der Annahme, dass eine stärkere Wahrnehmung der Zugehörigkeit und des Daseins als Bürger die Gesellschaften resilienter gegenüber terroristischen Ideologien werden lassen, wird ein Abhängigkeitsverhältnis PREVENTs hinsichtlich „integration, democratic participation and a strong interfaith dialogue“ (Her Majesty's Government 2011, S. 27) statuiert.

Im Vorfeld der Revision ist jedoch kritisch angemerkt worden, dass PREVENTs Maßnahmen intransparent erschienen und nicht deutlich wurde, ob sie der Förderung der Integration und sozialen Kohäsion oder Terrorismusabwehr dienlich waren:

„[...] the 2009 CONTEST strategy noted that grievances included perceptions of British foreign policy, racism, discrimination, inequalities, lack of social mobility, underemployment and the experience of criminality. Both these objectives therefore implicitly and sometimes explicitly encouraged the use of Prevent funding and Prevent delivery structures for a very wide range of projects, some of them more to do with cohesion than with counter-terrorism“ (Her Majesty's Government 2011, S. 27).

Zu der Kritik bezüglich fehlender Transparenz kam hinzu, dass Fördermittel, die PREVENT eigen waren, kommunalem, administrativem Personal zugewiesen wurde, das für integrative, Gemeinde-orientierte Projekte zuständig ist (Her Majesty's Government 2011). Demgemäß wurden laut Angaben des Innenministeriums circa 40 % der finanziellen PREVENT-Ressourcen in Integrationsprojekte investiert (Her Majesty's Government 2011, S. 29). Jene Entwicklungen führten zu dem Aufkommen des Vorwurfes, dass PREVENT zu einer Versicherheitlichung der Integrationspolitik beitrug (Her Majesty's Government 2011).

Während der Konsultationsphase wurde vor allem in dem Bericht des House of Commons die Empfehlung ausgesprochen, dass PREVENT zukünftig die Stra-

ategie wählen sollte, die beiden Bereiche der Integration und der sozialen Kohäsion sowie Terrorismusabwehr zu entkoppeln. Die britische Regierung nahm sich dieser Kritik an und setzte sie folglich um:

„The relationship between Prevent and cohesion and integration needs to be very carefully managed. Prevent depends on a successful cohesion and integration strategy. But as a general rule, the two strategies and programmes must not be merged together.”
(Her Majesty’s Government 2011, S. 30)

Als Begründung hierfür legte sie dar, dass die Kombination der beiden Ansätze vor allem dazu führe, dass Fördermittel der Terrorismusabwehr nicht zielgerichtet verwendet würden. Dies gefährde gleichzeitig den Erfolg der integrations-spezifischen Maßnahmen. Zudem wird angemerkt, dass die Aufwendung von finanziellen Mitteln der Terrorismusbekämpfung für anderweitige Projekte die Chancen verringert, die PREVENT-eigenen Ziele zu erreichen.

Der Themenbereich der Integration und sozialen Kohäsion, dem die sozio-ökonomischen Faktoren inhaltlich zugeordnet werden, wird ab 2011 in den Verantwortungsbereich der DCLG übertragen, während PREVENT in der Obhut des Innenministeriums verbleibt (Her Majesty’s Government 2011).

Dieser Ansatz ist auch in der aktuellen PREVENT-Strategie 2018 beibehalten worden, sodass sich darin nichts Spezifisches hinsichtlich des Analyse-Kriteriums finden lässt.

Obwohl die Bestrebungen, die sozio-ökonomischen Benachteiligungen der muslimischen Bevölkerung zu mindern, nicht durch PREVENT erfüllt werden, sind trotzdem Ambitionen der britischen Regierung erkennbar, der Problematik entgegenzuwirken (Archick et al. 2011). Diese betreffen vor allem die Unterstützung von Förderkampagnen an Berufsausbildungszentren, Entrepreneurship Programmen in regionalen Bereichen mit besonders hoher Arbeitslosigkeit der minderheitlichen Teile der Bevölkerung sowie „race equality grants for minority community projects, such as centers that offer English lessons and job advice“ (Archick et al. 2011, S. 36). Ferner soll die britische Regierung durch steuerliche Reformen bezüglich der Hypotheken den Zugang zu Wohnraum verbessert haben (Archick et al. 2011, S. 37). Die Bemühungen, die sozio-ökonomische Situation deprivierter Muslime zu verbessern, sind in dem aktuellen „Integrated Communities Action Plan“ (Her Majesty’s Government 2019, S. 16 f.) nachlesbar, der im Februar diesen Jahres veröffentlicht worden ist.

Folglich lässt sich resümieren, dass die britische Regierung gegen diesen Radikalisierungsfaktor vorgeht, dies jedoch nicht im Rahmen der PREVENT-Strategie geschieht.

Wie die Erarbeitung des zweiten Analyse-Kriteriums, die **Diskriminierungserfahrungen**, demonstriert, gibt es drei mögliche Handlungsstrategien, die dem Radikalisierungsfaktor entgegenwirken:

Erstens: Von besonderer Relevanz ist die Förderung integrativer Maßnahmen der sozialen Kohäsionspolitik, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu gewährleisten. Da diese Textpassagen in den Regierungsdokumenten bereits umfassend hinsichtlich der sozio-ökonomischen Marginalisierung thematisiert wurden, wird an dieser Stelle auf eine erneute Betrachtung dessen verzichtet.

Zweitens: Die Förderung kritisch-denkender, mündiger Bürger dient als eine Präventionsmaßnahme:

„[...] to give young people ‘the ability to think independently and equip them with the cognitive tools needed to reflect critically upon extremist narratives and where necessary, challenge them directly.’ Prevent should be more about educating and building resilient and articulate individuals with the ability to debate and discuss in a respectful, inquisitive and intelligent manner.” (Powell 2016, S. 82 f.)

Um Doppelungen zu vermeiden, wird die Betrachtung der Ausführungen in den PREVENT-Veröffentlichungen nun nicht vorgenommen, da auf diesen Aspekt im Rahmen der Analyse der dritten Kategorie des Radikalisierungspuzzles eingegangen wird.

Drittens: Die Diskriminierungserfahrung der muslimischen Bevölkerung muss im öffentlichen Diskurs verhindert werden. Nach dem Urteil zahlreicher wissenschaftlicher Kritiker wird jedoch durch die PREVENT das Gegenteil dessen bewirkt:

Ali äußert aus liberal-ethischer Perspektive den Vorwurf, dass der Diskurs um die PREVENT- und CONTEST-Strategien die muslimische Bevölkerung als eine „suspect communit[y]“ (2015, S. 143) konstruiert, der die Schuld an terroristischen Vorfällen zugeschrieben wird. Hierbei bezieht sie sich auf den 2011 erschienenen Bericht von Hickman et al., in dem gegenüber der muslimischen Bevölkerung in britischen Regierungsdokumenten eine „language of suspicion“ (Ali 2015, S. 143) festgestellt wird. Heath-Kelly (2013) erweitert diesen Kritikpunkt um den Vorwurf, dass durch PREVENT und den damit verbundenen Diskurs um Radikalisierung eine Stigmatisierung erfolgt. Die PREVENT-Strategie

produziert ihrer Meinung nach ein Narrativ, was die Durchführung von Interventionen wie Channel erst ermöglicht und legitimiert (Heath-Kelly 2013). Das doppelte Framing der Muslime als gefährdete Personen („at risk“) und als gefährdende Personen („risky“) unterstützt ihrer Meinung nach den Eindruck der Versicherheitlichung gegen diese Gruppe. Sie werden als *das Unbekannte, das Andere* dargestellt (Heath-Kelly 2013, S. 405). Githens-Mazer & Lambert (2010) schließen sich mit ihrer Behauptung an, dass der Diskurs um Radikalisierung und Extremisierung als vorgeschobener Grund ein Macht-Instrument darstellt. Mit diesem versuche der britische Staat (sowie die Nicht-Muslime) die Gruppe der Muslime zu kontrollieren (Githens-Mazer & Lambert 2010, S. 901). Diesbezüglich erfolgt nach Pantazis & Pemberton eine Untergrabung demokratischer Werte zugunsten eines nationalen Sicherheitsbedürfnisses (Pantazis & Pemberton in Ali 2015). Die gesellschaftliche Kluft durch die Unterteilung in *Wir und die Anderen* führt zu gegensätzlichen Entwicklungen als durch die inklusiven, integrationsfördernden Maßnahmen beabsichtigt wird. Martin argumentiert, dass innerhalb der PREVENT-Strategie die Gefahr sich zu radikalisieren an die „dislocation, their dis-identification from the normalcy of British society“ (Martin 2015, S. 194) geknüpft wird. Personen, die sich nicht normkonform verhalten, werden diskursiv als diejenigen positioniert, die den britischen Zusammenhalt gefährden. Normabweichendes Verhalten der muslimischen Bevölkerung wird damit stigmatisiert, die Gesellschaft weiter gespalten und hinsichtlich ihrer Differenzen definiert (Martin 2015).

Die Implementierung eines gemeinsamen Werteverständnisses, der **Fundamental British Values**, im Bildungswesen forciert diese Entwicklung nach Elton-Chalcraft et al. (2016) zusätzlich:

Seit 2014 besteht in den allgemeinbildenden Schulen für das pädagogische Personal die Pflicht, bei einer Überprüfung durch die Schulbehörde OFSTED⁴⁹ zu demonstrieren, dass im schulischen Alltag die *fundamental britischen Werte* – „democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs“ (Elton-Chalcraft et al. 2016, S. 29) – aktiv unterstützt und gelebt werden (OFSTED 2018). Die Inklusion dieser Werte erweist sich jedoch als problematisch, da diese nach einer Überprüfung von

⁴⁹ Das Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills ist die britische Behörde, die in pädagogischen Institutionen untersucht, ob die Qualität der dort geleisteten Arbeit den offiziellen Vorgaben entspricht (OFSTED 2019).

Elton-Chalcraft et al. (2016) zu der Entwicklung einer spezifischen, rassistischen Distinktion führen:

„We would contend that no amount of superficial flag-waving will enable BME [Black and Minority ethnic] pupils to be more British because the notion is implicitly racialized and perceived as so [...] in Keddie's (2014) research. This reinforces the boundary of who is British and implicitly indicates that true Britishness is a concept associated with being white and that British citizenship conferred by a passport is somehow lower in the racialized hierarchy of who is British" (Elton-Chalcraft et al. 2016, S. 42).

Elton-Chalcraft et al. (2016) kritisieren, dass die Vermittlung der fundamentalen britischen Werte dazu führen könne, dass manche Schüler sich diskriminiert und „weniger britisch als andere“ fühlen.

Dem anschließend führt Hammonds eine weitere Konsequenz des Diskurses um PREVENT an: In der „Wahrnehmung der weißen Mehrheitsgesellschaft“ (2011, S. 244) kommt es zu einer Reduktion der Vielfalt der islamischen Glaubensausrichtungen und somit zu einer Einheit aller Muslime. Dies führt zu segregierenden Tendenzen, die wiederum zu der Entwicklung eines Einheitsgefühls der britischen muslimischen Bevölkerung beitragen (Hammonds 2011). Jene empfundene Realität führt zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Differenz zu der weißen Mehrheitsgesellschaft (Hammonds 2011).

Trotz oder gerade wegen dieser umfangreichen Kritik erscheint es daher sinnvoll zu überprüfen, ob die muslimische Bevölkerung Großbritanniens stärker von Governance-Maßnahmen und Interventionen betroffen ist als andere Bevölkerungsgruppen. Im Folgenden wird daher die aktuelle statistische Veröffentlichung des Innenministeriums „Individuals referred to and supported through the Prevent Programme, April 2017 to March 2018“ (Home Office 2018) untersucht. Diese gibt Aufschluss darüber, wie viele Personen in dem ausgewählten Zeitraum das Channel-Programm durchlaufen. Die Zahlen und Fakten der elf-monatigen Dokumentation können exemplarisch verstanden werden. Da sich die numerischen Werte in diesem sowie in dem vorherigen Zeitraum geringfügig (15-20 % Steigerung zum Vorjahr) voneinander unterscheiden, kann davon ausgegangen werden, dass die aktuellen Zahlen, die für die Jahre 2018/19 erhoben, aber noch nicht veröffentlicht wurden, vergleichbare Ergebnisse präsentieren werden (Home Office 2018, S. 16).

Zwischen April 2017 und März 2018 wurden 7318 Personen durch Meldungen in das Channel-Programm aufgenommen. Mehr als die Hälfte der Personen war

zum Zeitpunkt der Erhebung 20 Jahre alt oder jünger (4144; 57 %). Die Teilnehmer sind fast ausschließlich männlich (6356; 87 %). Bei den Sektoren, aus denen die zahlreichsten Hinweise auf gefährdete Individuen hervorgingen, handelte es sich um die Bildungsinstitutionen (2462; 33 %) sowie die polizeiliche Behörde (2364; 32 %). In 44 % aller Fälle war eine islamistisch-extremistische Gefährdung ausschlaggebend für die Meldung der Betroffenen. Von der Gesamtheit der Hinweise führten 1314 zu der Zusammenkunft und Diskussion im Rahmen eines Channel Panels, von denen exakt 50 % (662) islamisch-extremistische Hintergründe aufwiesen. Letztlich wurden oder werden noch immer 179 Personen im Rahmen des PREVENT-Programmes unterstützt (Home Office 2018, S. 4).

Die Interpretation dieser Daten erscheint in zweierlei Richtungen möglich: Es könnte argumentiert werden, dass eine Fokussierung auf die muslimische Bevölkerung deutlich wird, weil bei der Hälfte aller durchgeführten Channel-Panels die Gefahr einer islamistischen Extremisierung vermutet wurde. Demgegenüber könnte jedoch angeführt werden, dass es sich „nur“ um 50 % handelt und in demselben Ausmaß rechtsextremistische und andere Fälle bearbeitet wurden (Home Office 2018, S. 4 f.). Da die Arbeit nicht explizit der Frage nachgeht, ob Muslime durch PREVENT Diskriminierung und Stigmatisierung ausgesetzt werden, wird keine Entscheidung bezüglich einer Interpretation der Daten getroffen.

Die zuvor präsentierte wissenschaftliche Kritik zeichnet jedoch ein eindeutiges Bild, was dadurch unterstützt wird, dass keinerlei konträre Literatur gefunden werden konnte, die den Diskriminierungs- und Stigmatisierungsvorwürfen widerspricht.

Abschließend lässt sich so resümieren, dass hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen der muslimischen Bevölkerung zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen aufzeigen, dass Muslime im Fokus der Maßnahmen stehen und durch diese negativ hervorgehoben werden, was als inakzeptabel betrachtet wird (Winter & Mills 2018, Thomas 2016).

Die Vorwürfe der einseitigen Fokussierung und Stigmatisierung sind der Aussage von Charles Farr, dem früheren Direktor des OSCT, nach zu urteilen, dem Wohle der nationalen Sicherheit geschuldet:

„It is a simple statement of fact that al-Qaeda tends to focus for its recruitment operations on people in Muslim communities of a variety of different kinds [...]. Inevitably, if you start with al-Qaeda you tend to begin to look at the constituencies that they focus on, and that means Muslim communities” (HoC 2010, S. 10).

Netzwerke – Die Projekte Channel, NOMS, DDP und Co.

Die vier Kriterien der Kategorie Netzwerke werden zu zweit und einzeln untersucht. Hinsichtlich der **kollektiven Identitäten & interpersonalen Beziehungen** und **Block-Rekrutierung** ist festgehalten worden, dass es keine Optionen gibt, diese Faktoren umzukehren, weshalb stattdessen untersucht wird, inwiefern mittels PREVENT angestrebt wird, diese Charakteristika besser zu verstehen. Weder die Informationsbeschaffung hinsichtlich der Thematik, inwiefern islamistische Rekrutierung in Großbritannien verläuft, noch die Überwachung und Untersuchung, wie Netzwerksstrukturen radikal-extremistischer Organisationen beschaffen sind, gehören in den primären Zuständigkeitsbereich PREVENTs. Diese beiden Aufgaben werden durch die PURSUE-Strategie bearbeitet, dessen Kernziele das Aufspüren und Verstehen terroristischer Aktivitäten sowie deren Untersuchung zur zukünftigen Verbesserung des Kenntnisstandes über die Thematik sind (Her Majesty's Government 2018a). Mithilfe von PURSUE werden jedoch nicht nur Informationen beschafft und Daten gesammelt, sondern auch Handlungsmöglichkeiten schlussgefolgert und umgesetzt:

„Terrorists, [...] depend on financial flows to fund attacks, sustain their networks and recruit members. Depriving terrorists of funds is therefore one mechanism to impede their operations. Efforts to counter serious and organised crime, [...] have a clear benefit in helping to investigate and disrupt terrorism” (Her Majesty's Government 2018a, S. 46).

Obwohl PREVENT daher für diese Analyse-Kriterien nicht direkt verantwortlich ist, besteht dennoch eine gewisse Verbindung hierzu:

„The multi-agency pilot work described in the Prevent section above will also enrich the UK's intelligence picture and improve our understanding of the risk we face, allowing the police and security and intelligence agencies to detect earlier patterns and trends in terrorist activity, creating opportunities for earlier investigation and disruption” (Her Majesty's Government 2018a, S. 45).

PREVENT-spezifische Maßnahmen wie Channel bringen relevante Informationen zur Terrorismusbekämpfung zum Vorschein, die dann von der *Research, Information and Communication Unit* (RICU) überbehördlich weitergeleitet werden (Her Majesty's Government 2011).⁵⁰

⁵⁰ Weitere Informationen zu den beiden Analyse-Kriterien befinden sich in der neuen CONTEST-Veröffentlichung in dem Abschnitt zu PURSUE ab Seite 43 (Her Majesty's Government 2018a).

Hinsichtlich der beiden anderen Radikalisierungsfaktoren **Spirale der Abkapselung** und **Ausstiegskosten** erscheinen Interventionen zum Zweck der sozialen Reintegration und Rehabilitationsmaßnahmen dienlich, die sozio-ökonomische und bildungsspezifische Förderung beinhalten. Diese Programme verhelfen den betroffenen Personen zu einer Distanzierung von terroristischen Handlungen und Gruppierungen. Die kognitive Deradikalisierung muss durch die Individuen eigenständig erfolgen. Die Förderung der Reintegration in die Gesellschaft erleichtert den Individuen die Distanzierung, was zu einer Verringerung der Ausstiegskosten führt.

Die Rehabilitation und Reintegration von radikalen Extremisten in den Gefängnisanstalten obliegen in der PREVENT-Strategie 2011 dem *National Offender Management Service* (NOMS), einem Exekutivorgan des Justizministeriums. Dessen Aufgaben bestehen darin, die Öffentlichkeit zu schützen, Straffällige ihren Gerichtsurteilen entsprechend zu bestrafen und Rehabilitationsambitionen der Delinquenten zu unterstützen (Her Majesty's Government 2011, S. 86). In dem Jahr 2007 ist von dem *Her Majesty's Prison Service*⁵¹ (HMPS) und dem NOMS ein Programm gegen Extremismus entwickelt worden, welches von der OSCT finanziert wurde (Her Majesty's Government 2011).

In dem Jahr 2010 befanden sich 111 Straftäter in britischen Strafvollzugsanstalten, die mit Terrorismus oder Extremismus in Verbindung gebracht wurden. Das Programm wurde entwickelt, da man sich mit der Fragestellung konfrontiert sah, wie zukünftig mit den Personen verfahren werden könnte, deren Haftstrafe abgeleistet wurde, die folglich zurück in die Freiheit entlassen werden. Die Motivation das Programm durchzuführen lag jedoch weniger in der förderlichen Rehabilitation, sondern in der Überwachung und Handhabung der Straffälligen zum Schutz der britischen Bevölkerung:

„It is therefore vital that the transition of these individuals into the community and their supervision and management ensures the risks they may post are effectively managed and minimised“ (Her Majesty's Government 2011, S. 86).

In dem Kontext dieses Programmes wurden Interventionen zu den Themen Glaube, Religion, Wiedereingliederung und Bildung durchgeführt, die individuell an die Lebensumstände der Straffälligen angepasst worden sind. Hiermit sollte den Straftätern unter anderem die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit

⁵¹ Hierbei handelt es sich um die oberste Strafvollzugsbehörde, die dem britischen Justizministerium unterstellt ist (HMPS 2019).

ihrer Identität auseinanderzusetzen. Unter Anleitung des geschulten Personals sollten Ideen und Vorstellungen bezüglich des Terrorismus und des Extremismus infrage gestellt werden (Her Majesty's Government 2011). Mit Ausnahme der Aussage, dass das NOMS-Programm mit dem Ziel der Deradikalisierung durchgeführt wurde und den Triebkräften der Radikalisierung entgegenwirkte, fehlten explizitere Informationen dazu, was jene Interventionen inhaltlich kennzeichnete (Her Majesty's Government 2011). In der Etablierungsphase dieses Projektes ist überdies ein kooperatives Netzwerk erschaffen worden:

„A network has been established to coordinate, analyse and disseminate information and intelligence. Coordination (including information handling) with probation and policing has substantially improved” (Her Majesty's Government 2011, S. 88).

Im Ausblick des thematischen Unterkapitels innerhalb der PREVENT-Strategie ist darauf hingewiesen worden, dass sich das Programm noch in der Entwicklungsphase befindet und die Interventionsmaßnahmen evaluiert und optimiert werden müssten. Dies ist aus heutiger Sicht der Radikalisierungsforschung notwendig. Da die bisherige Analyse der britischen Dokumente aufgezeigt hat, dass Großbritannien Radikalisierung überwiegend auf religiös-ideologische Aspekte zurückführt, ist es naheliegend, dass Gegenmaßnahmen vor allem die Ideologie sowie die Glaubensproblematiken fokussieren (Hardy 2018). Obwohl nachgewiesen werden konnte, dass deradikalisierende Maßnahmen, mit denen beabsichtigt wird, den Prozess der Ideologisierung umzukehren, nicht effektiv sind (Horgan 2008), wurde dies jedoch intendiert:

„Three new interventions developed by NOMS [...] target some of the likely drivers for terrorism [...]. Two are suitable for all types of extremist ideology and also for gang-related offenders. The other is specifically targeted at beliefs and ideology related to Al Qa'ida.” (Her Majesty's Government 2011, S. 88)

Jenes Programm wird in der aktuellen PREVENT-Veröffentlichung (2018) demnach nicht mehr verfolgt. Anstelle dessen ist ein neues Programm entwickelt worden:

In der Präventionsstrategie wird „enable those who have already engaged in terrorism to disengage and rehabilitate“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 29) als eine der drei zentralen Aufgaben betrachtet. Im Vergleich zu der früheren Strategie ist dadurch eine deutliche Aufwertung der empfundenen Relevanz der Rehabilitation und Reintegration erkennbar. Dies resultiert aus der veränderten terroristischen Bedrohung, die sich durch die Attentate im Jahr 2017 zeigte und

dazu führte, dass ein neuer behördenübergreifender Ansatz gewählt werden musste. Das neue **Desistance and Disengagement Programme** (DDP) befindet sich seit 2017 in der Testphase und sollte laut einer Veröffentlichung des *HM Prison & Probation Service*⁵² (HMPPS) im September 2018 dauerhaft eingeführt werden. Neben (terroristischen) Straffälligen aus Strafvollzugsanstalten werden hiermit auch Rückkehrer aus Krisengebieten wie etwa Syrien betreut (Her Majesty's Government 2018a; HMPPS 2018).

Inhaltlich zeichnet sich das Programm durch individuell-angepasste Interventionsmaßnahmen aus, die das persönliche Mentoring sowie ideologische, theologische und psychologische Beratung und Betreuung beinhalten (Her Majesty's Government 2018a, S. 40).

Im Kontrast zu der früheren Strategie wird mit dem DDP-Ansatz beabsichtigt, „universal needs for identity, self-esteem, meaning and purpose; as well as to address personal grievances that the extremist narrative has exacerbated“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 40) zu fokussieren. Hierbei liegt der Schwerpunkt der Intervention folglich nicht mehr primär im Bereich der ideologischen Arbeit, sondern ist breitgefächerter und betrifft vor allem persönlichkeitsbildende, individuelle Faktoren.

Die Wahl dieses Ansatzes ist als positive Entwicklung zu verzeichnen, da eine Abkehr von dem ideologischen Fokus deutlich wird. Kritisch anzumerken ist bezüglich des DDP jedoch, dass bisher kaum detaillierte Informationen hierzu zugänglich sind, weshalb eine genaue Untersuchung des Programmes aus einem radikalierungstheoretischen Blickwinkel erschwert wird.

Zu der Implementierung der Präventionsmaßnahmen kann ebenfalls das **Channel**-Projekt hinsichtlich des Kriteriums der **Spirale der Abkapselung** angeführt werden. Individuen, die sich von ihren sozialen Kontakten abwenden, ihr Verhalten sowie ihre Persönlichkeit verändern, können durch frühzeitige Hinweise möglicherweise in ihrem Radikalisierungsprozess gestoppt werden. (Vidino & Brandon 2012). Mit Channel sollen diese Personen Hilfe und Unterstützung erhalten. Channel-Meldungen erfolgen am häufigsten durch Bedienstete des Bildungswesens, was maßgeblich durch die im Jahr 2015 in Kraft getretene Prevent Duty beeinflusst wurde (Brown & Saeed 2015, S. 1954). Das Safeguarding kann aus pädagogischer Sicht prinzipiell positiv interpretiert werden, da es primär

⁵² Seit 2017 sind der ehemalige NOMS sowie der HMPS zu einer Behörde zusammengeführt worden, die unter dem Namen Her Majesty's Prison & Probation Service deren Arbeit weiterführt (HMPPS 2019).

Schüler systemisch vor Gewalt und Missbrauch zu schützen versucht. Durch die Erweiterung um den Radikalisierungsaspekt ist es jedoch zu einem Gegenstand der Kritik geworden.

Channel wird vielfach als ein Überwachungs- und Kontrollinstrument (je nach Perspektive miss-)interpretiert. Dessen Etablierung führte vor allem bei muslimischen Schülern dazu, Angst davor zu entwickeln, in der Klasse frei zu debattieren, da ihre Worte als dschihadistische Kommentare interpretiert und sie an Channel verwiesen werden könnten (Sukarieh & Tannock 2015). Demgegenüber wird im Kontext der Prevent Duty betont, dass Debatten und freie Meinungsäußerung hierdurch nicht eingeschränkt werden sollen. Davies zufolge gestaltet sich diese Kombination jedoch als überaus schwierig, wenn die Themen Religion und Extremismus betroffen sind, sodass Lehrkräfte oftmals versuchen, kontroverse Themen im Unterricht zu umgehen (2016, S. 6). Aus sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht ist dies eine negative Entwicklung, der Einhalt geboten werden sollte. Davies (2016) schlägt hierzu drei wesentliche Aspekte vor: Eine inklusive Gesellschaft wird durch die Unterrichtung zu und Hervorhebung von Menschenrechten gefördert. Die Erfahrung und das Ertragen von konträren Meinungen erscheinen überdies hilfreich. Dieser Aspekt sollte durch den Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen verbunden werden. Letztlich schlägt sie Aktivismus für mehr soziale Gerechtigkeit vor. Gesellschaftliches Engagement sollte mit Schülern eingeübt und routiniert werden (Davies 2016).

Coppock & McGovern (2014) stellen treffend heraus: „[Y]oung people need to be empowered to engage politically and contribute to society, not made to feel that their opinions have to meet with official approval“ (2014, S. 253). Policies sollten nicht dazu beitragen, dass junge Menschen und im Besonderen Muslime Angst entwickeln, in der Schule, einem Ort an dem Ideen kontrovers diskutiert werden können und sollen, ihre Meinung zu äußern. Dies könne zu einer Steigerung, zu „a sense of isolation, marginalisation and alienation“ (Coppock & McGovern 2014, S. 253) der muslimischen Bevölkerung führen, wodurch die gesellschaftliche Kluft größer werden würde.

Fehlendes Verständnis und mangelndes Wissen über Radikalisierung von Jugendlichen führte auf Seiten der lokalen Akteure als Reaktion auf das Inkrafttreten der Prevent Duty im Jahr 2015 zu einem starken Anstieg an Meldungen. So gab es beispielsweise zwischen Juni und August 2015 täglich mehr als 8 Channel-Meldungen über potentielle Radikalisierungen, von denen nicht einmal ein Fünftel überhaupt für Deradikalisierungsmaßnahmen in Frage kamen

(Mastroe 2016, S. 57). Dies ist auf die vorschnelle Implementierung des Gesetzes während gleichzeitiger fehlender Fortbildung der ausführenden Personen zurückzuführen. Problematisch erscheint daran auch, dass der leichtfertige Umgang durch übermäßige Meldungen die ohnehin beschränkten finanziellen Mitteln belastete (Mastroe 2016).

Grundsätzlich positiv ist an Channel dessen ganzheitlicher Ansatz hervorzuheben. Repräsentative verschiedener öffentlicher Sektoren können bei dem Panel für jeden Fall zeitnah individuelle Möglichkeiten erschließen (Thornton & Bouhana 2017). Das Channel Projekt leidet jedoch ebenfalls unter fehlender Transparenz und mangelnder Evaluation, da nur wenig Informationen über den Erfolg der Interventionen veröffentlicht werden (Thornton & Bouhana 2017).

Abschließend lässt sich für die Kategorie Netzwerke resümieren, dass zwei der vier Radikalisierungsfaktoren nicht primär durch PREVENT bearbeitet werden. Im Kontrast dazu sind Bestrebungen der britischen Regierung betreffs der anderen Kriterien vorhanden. Beide Projekte, sowohl Channel als auch DDP, sind jedoch hinsichtlich ihrer Transparenz der Informationen und ihrer Evaluation zu kritisieren. Während das DDP im Vergleich zu seinem Vorgänger-Programm (NOMS) nach jetzigem Informationsstand aus radikalierungstheoretischer Perspektive als positive Entwicklung interpretiert wird, ist die Meinung zu Channel weniger eindeutig. Als Hilfestellung zur Detektion früher Radikalisierungsprozesse ist das Projekt grundsätzlich ein förderliches Instrument, jedoch erscheint die Meldepraxis der Personen, die an Channel teilnehmen, kritisierbar (siehe auch Thornton & Bouhana 2017).

Ideologie – Das kritische Hinterfragen fundamentalistischer Ideologien

„Challenge must be accompanied by advocacy of the very systems and values which terrorists in this country and elsewhere set out to destroy. To that extent, challenging ideologies is a collective responsibility” (Her Majesty’s Government 2011, S. 44).

Die Kategorie der Ideologie besteht aus den drei Radikalisierungsfaktoren **Produzieren moralischer Entrüstung**, **Narrativ der rebellischen Identität** sowie **Prozess des Strategic Framing**. Präventionsbemühungen sollten sich, wie in dem zugehörigen Kapitel 3.4.4 erarbeitet wurde, durch die Verbesserung der kritischen Urteilskompetenz der Zivilgesellschaft und vor allem der jüngeren Ge-

nerationen auszeichnen. Die Aufklärung und Unterrichtung zu relevanten Sachverhalten und Thematiken mithilfe von gesichertem Wissen und konstruktiven Debatten führt zu der Immunisierung oder Resilienz gegenüber terroristischem Gedankengut. Da bei islamistischer Ideologie die Religiosität sowohl als Zugang zu den Individuen als auch als Legitimation der Taten verwendet wird, ist eine besondere Auseinandersetzung mit theologischen Aspekten empfehlenswert. Aus diesem Grund wird zusätzlich untersucht, ob die Religion in der Prävention der drei Radikalisierungsfaktoren in besonderem Maße eine Rolle spielt. Die Faktoren werden im Folgenden kollektiv betrachtet.

Grundsätzlich ist eine rückläufige Entwicklung aus radikalierungstheoretischer Perspektive hinsichtlich der drei Analyse-Kriterien der Ideologie erkennbar. Während in der PREVENT-Strategie 2011 vielfache Bemühungen unterschiedlicher Art zu verzeichnen sind, zeigt die aktuelle Strategie aus dem Jahr 2018 deutlich weniger Ambitionen, der terroristischen Ideologie durch entschlossene Aufklärung, offenen Dialog und Förderung der kritischen Reflexion jüngerer Generationen entgegenzuwirken (Her Majesty's Government 2018a).

Diesbezüglich ist jedoch ein kurzer Rückblick auf die vorherige Strategie und ihre Auswirkungen nötig: Im Zuge des 2006 in Kraft getretenen *Terrorism Act* war zu beobachten, dass das darin enthaltene *Glorification Offences*⁵³-Gesetz dazu führte, dass die Menschen Skrupel zeigten, über Terrorismus zu debattieren, da sie besorgt waren, strafrechtliche Konsequenzen dafür zu tragen (Her Majesty's Government 2011). Reaktiv darauf wurden in dem Jahr 2008 mit PREVENT in 261 Projekten circa 44000 Menschen gefördert. Der größte Teil der Mittel wurde in Debatten, Diskussionen und Foren investiert (Her Majesty's Government 2011).

Die PREVENT-Strategie 2011 zeigt in den Ausführungen zu der ersten und dritten Aufgabe Bestrebungen, gegen die ideologische Komponente der Radikalisierung vorzugehen. So trägt das „Objective One“ (die erste Aufgabe PREVENTs) den Titel „the ideological challenge“ (Her Majesty's Government 2011, S. 7). Diesbezüglich sollen mehr Projekte im Bereich der Bildung auf der lokalen Ebene und in der Strafjustiz durchgeführt werden, um zu einem kritischen Hinterfragen terroristischer Ideologie beizutragen (Her Majesty's Government 2011).

⁵³ Ein Gesetz, welches es als Straftat ansieht Terrorismus zu fördern oder Publikationen zu verbreiten, die dieses Ziel verfolgen (Her Majesty's Government 2011, S. 26).

„Challenge may mean simply debate about extremist ideas which also form part of a terrorist narrative“ (Her Majesty`s Government 2011, S. 8). Das kritische Hinterfragen der Argumentation der Verteidiger fundamentalistischer Ideologien soll über eine ausgeprägte Debattenkultur der Zivilgesellschaft erreicht werden. Die aufgeklärte Bevölkerung soll die islamistischen Narrative ihrerseits eigenständig infrage stellen.

Ideologie wird als zentraler Faktor des Radikalisierungsprozesses herausgestellt, sodass die Arbeit in diesem Bereich als maßgebliche Aufgabe des präventiven Anti-Terrorismus Programmes angesehen wird (Her Majesty`s Government 2011, S. 44). Hierzu zählt die Identifizierung der Ideologen, um zu gewährleisten, dass sie sich nicht die Rechte und Freiheiten des Landes zu eigen machen, um ihre Botschaften unangefochten zu verbreiten (siehe *Glorification Offences*). Besonders die Beziehung zwischen Ideologie und Theologie wird hervorgehoben, da Al-Qa`ida die Religion einerseits als Grundlage ihrer Ideologie verwendet und andererseits als Legitimation ihrer Handlungen (Her Majesty`s Government 2011).

Obwohl die Konsultationen im Zuge der kritischen Nachprüfung im Jahr 2010 ergaben, dass die politische Einmischung in Belange des Glaubens für viele Briten als inakzeptabel galt, sah die britische Regierung dies dennoch als ihre Pflicht und Verantwortung an (Her Majesty`s Government 2011). Dazu zählte, auf Behauptungen von terroristischer Seite zu reagieren und diese zu widerlegen. Die Infragestellung extremistischer Narrative wurde in den Verantwortungsbereich von Personen und Organisationen übertragen, die aufgrund ihrer eigenen Lebensrealitäten und Erfahrungen besser in der Lage sind jene Argumentationen zu entkräften (Her Majesty`s Government 2011). Die Komplexität der Situation (eine nationale Regierung implementiert Maßnahmen, die indirekt eine bestimmte Bevölkerungsgruppe zur Zielgruppe nehmen) bedinge, dass die britische Regierung nur unterstützend im Kampf gegen die Ideologie tätig werden dürfe:

„Although the Government may provide support and assistance, it must avoid seeming either to want or to endorse a particular kind of ‘state Islam‘. [...] The vast majority of this work can and should only be done by communities and scholars in this country or overseas“ (Her Majesty`s Government 2011, S. 47).

Seit dem Jahr 2007 existiert die RICU. Ihre Aufgabe bezieht sich auf die behördliche Koordination bezüglich der terroristischen Gefahr. Dazu müssen Lösungen entwickelt, Ansätze durchgeführt sowie Nachforschungen angestellt werden, um

die Erkenntnislage zu sondieren. Um beispielsweise der terroristischen Behauptung, dass es sich um einen Krieg gegen den Islam handele, entgegenzuwirken, entwickelten sie einen Ansatz, nach dem die Polizei in den kommunalen Gemeinden stärker in den Dialog mit den dortigen (vor allem muslimischen) Gemeinschaften trat (Her Majesty's Government 2011, S. 48).

Präventive Maßnahmen im Zuge von PREVENT 2011 lassen sich in zwei relevante Kategorien subsumieren: Einerseits werden Projekte auf lokaler Ebene durchgeführt. Andererseits werden Interventionen in Form von öffentlichen Veranstaltungen theologischer Art implementiert.

Zu den Bemühungen, die die Bürger auf kommunaler Ebene betreffen, zählt die Zusammenarbeit zwischen Behörden und zivilgesellschaftlichen Organisationen. Im Besonderen soll die Kommunikation verbessert werden, um Netzwerke zu vergrößern, woraus im Anschluss stärkere Gegen-Narrative entwickelt und verbreitet werden. In Schulen begann man bereits im Jahr 2007 Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal darüber zu unterrichten, wie man die junge Generation mit Kompetenzen und Wissen ausstattet, um sich gegen extremistische Narrative zu wappnen (Her Majesty's Government 2011). Die spezifische Ausgestaltung der Lehrinhalte ist nicht veröffentlicht worden. Ferner wurde die Citizenship Education durch das *Islam Citizenship Education Project* stärker in den Koranschulen eingebracht. Letztlich wurden auf der Ebene der höheren Bildung sowie in den Strafvollzugsinstitutionen weitere Projekte zur Entgegenwirkung von terroristischer Ideologie implementiert (Her Majesty's Government 2011). Zu kritisieren ist daran, dass bei der Recherche der Eindruck entsteht, dass in den Regierungsdokumenten lediglich aufgelistet wird, welche Bemühungen unternommen wurden. Die explizite Untersuchung wird durch fehlende Informationen zu vielen Projekten erschwert.

Präventive Maßnahmen des theologischen Schwerpunktes drehten sich vor allem um „a series of ‘road shows‘“ (Her Majesty's Government 2011, S. 49), bei denen ausgewählte muslimische Gruppen Vorträge hielten, Debatten durchführten und öffentlichen Diskurs förderten, um zu ausgewählten Schlüsselthemen des Islams allgemeine Botschaften zu vermitteln. Ferner sollte die akademische Zusammenarbeit unterstützt werden, um besser nachzuvollziehen, wie die terroristische Bedrohung in Großbritannien geartet ist und welche Kontextbedingungen speziell Einfluss nehmen (Her Majesty's Government 2011).

Ideologie-Kritik wird ebenfalls sektorspezifisch in „Objective Three“ (Her Majesty's Government 2011, S. 63) thematisiert. Radikalisierung vollzieht sich

demnach an Orten, an denen terroristische Ideologie unangefochten existieren kann und kein offener, kritischer Dialog geführt wird. Daraus schließt die britische Regierung die spezielle Notwendigkeit, vor allem in öffentlichen Räumen wie Schulen gegen Ideologien vorzugehen:

„Schools are important not because there is significant evidence to suggest children are being radicalised – there is not – but because they can play a vital role in preparing young people to challenge extremism and the ideology of terrorism and effectively rebut those who are apologists for it” (Her Majesty’s Government 2011, S. 64).

Per Gesetz muss in den allgemeinbildenden Schulen ein breitgefächertes und facettenreiches Curriculum unterrichtet werden. Seit dem *Education Act 1996* werden Schüler vor einseitig ausgerichtetem Unterricht geschützt, um zu gewährleisten, dass politisch kontroverse Themen auch kontrovers und multiperspektivisch dargestellt werden (Her Majesty’s Government 2011, S. 65). Dass diese freie Diskussion durch andere Policies und Gesetze in der Realität unter Umständen nur eingeschränkt erlebt werden kann, hat die Betrachtung der Kategorie der Netzwerke bereits bewiesen.

Präventive Maßnahmen in den Schulen zur Bekämpfung von Ideologien umfassen die Veröffentlichung von Material wie beispielsweise Toolkits oder DVDs und Kampagnen wie das *Resilience Project*. Durch die Bereitstellung von Materialien und zugänglicher Expertise werden zum Beispiel Lehrkräfte des Faches Religion darin unterstützt, kontroverse Themen wie Extremismus im Unterricht diskutieren zu lassen (Her Majesty’s Government 2011).

Auch in den Moscheen und Glaubensschulen der Muslime setzt PREVENT seit dem Jahr 2007 an. Die Präventionsarbeit zeichnet sich durch einen stärkeren interkulturellen Dialog aus. Neben dem bereits thematisierten Citizenship Education Projekt gibt es Aufklärungs- und Unterstützungsprojekte ausgeführt von der *Charity Commission’s Faith and Social Cohesion Unit* geleitet durch das DCLG. Von diesen werden Moscheen und Co. vor allem darin unterstützt, mehr finanzielle Mittel zu akquirieren (Her Majesty’s Government 2011).

Zwischen den Jahren 2007 und 2011 und bis zur Veröffentlichung der neuen Strategie 2018 sind zahlreiche Bemühungen unternommen worden, um die ideologische Komponente des Terrorismus zu bekämpfen. Diese umfassten sowohl die Finanzierung von Projekten zivilgesellschaftlicher Akteure, die zu einem offenen Dialog und kritischen Debatten anregten, als auch die Bereitstellung von Material, das Beschließen von Gesetzen und die Kompetenzförderung zu der Entwicklung mündiger Bürger.

Im Kontrast dazu zeichnet sich die PREVENT-Strategie 2018 durch deutlich weniger Maßnahmen der Ideologie-Kritik aus. Das erste Objective der aktuellen Konzeption zielt zwar darauf ab „to tackle the causes of radicalisation and respond to the ideological challenge of terrorism” (Her Majesty’s Government 2018a, S. 31 f.), aber diesbezügliche Ausführungen sind nicht in detaillierter Form vorhanden. Thematisch wird die Notwendigkeit der intensiven Zusammenarbeit mit den lokalen Gemeinden, zivilgesellschaftlichen Gruppen und Institutionen des öffentlichen Lebens wie Schulen beschrieben, um die Ursachen und Gründe für Radikalisierung adäquat zu bekämpfen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Bürgern in den kommunalen Gemeinden wird der Fokus auf die Unterstützung zivilgesellschaftlicher Gruppen gelegt, die ihrerseits Projekte durchführen, um bewusstseinsbildend über die Risiken der Radikalisierung aufzuklären und Resilienz gegen terroristische Narrative und Propaganda in der britischen Bevölkerung zu fördern (Her Majesty’s Government 2018a, S. 34). Im Gegensatz zu der Präventionsstrategie von 2011, in der die Regierung vielseitige Projekte initiierte, übt sie sich in der aktuellen Strategie nunmehr stärker in Zurückhaltung: „We support these groups to develop bespoke projects, best suited to tackle the threat from radicalisation in local communities” (Her Majesty’s Government 2018a, S. 34).

Im Hinblick auf den Bereich der Bildung wird in PREVENT 2018 explizit darauf verwiesen, dass die Prevent Duty nicht das Ziel hat, freie Meinungsäußerung und Debatten und Diskussionen in den Institutionen des Bildungswesens zu beschränken: „Encouraging free speech and open debate is one of our most powerful tools in promoting critical thinking and preventing terrorist and extremist narratives taking hold“ (Her Majesty’s Government 2018a, S. 37). Dennoch wird im Gegensatz zu PREVENT 2011 nicht näher erläutert, wie diese Anfechtung der Ideologie in den Schulen stattfinden soll. Das “Objective Three: working with key sectors” (Her Majesty’s Government 2011, S. 8) ist in PREVENT 2018 gänzlich ersetzt worden.

Überdies ergibt die Suche nach Schlagworten (wie *educating*, *debate*, oder *critical [thinking]*), die aufzeigen, ob und inwiefern islamistische Ideologie mithilfe von edukativer Aufklärungsarbeit bekämpft wird, dass diese bei PREVENT

2011 insgesamt auf mehr als 25 Seiten vorhanden sind, während bei PREVENT 2018 lediglich ein Treffer (*debate* auf Seite 37) zu finden ist.⁵⁴

Trotz des geringen Umfangs der Strategie von 2018 lässt sich aufgrund der *Objectives* bereits erkennen, dass der Fokus sich von Prävention durch intensive Debatten, Dialoge und Diskurs hin zu einer Priorisierung der Früherkennung von Terrorismus entwickelt hat. PREVENT avanciert seit der Veröffentlichung der neuen Konzeption 2018 stärker zu einer Strategie, die das Risiko des Terrorismus durch bestimmte Maßnahmen wie Channel früher zu erkennen versucht. Die Bekämpfung von terroristischer Ideologie durch Aufklärung und Förderung der Bevölkerung und vor allem junger Generationen ist dadurch stärker in den Hintergrund getreten.

Umfeld & strukturelle Bedingungen – Der Kampf gegen die Online-Radikalisierung

Das **mediale Ökosystem**, welches die neuen digitalen Medien und die Prävention von Radikalisierung in dieser Sphäre umschreibt, hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung zugenommen.

In PREVENT 2011 wird das Internet als ein relevanter Sektor der Strategie präsentiert. Durch Formulierungen wie „we need to more effectively disrupt terrorist use of the internet“ (Her Majesty`s Government 2011, S. 40) erkennt die britische Regierung an, der Radikalisierung mithilfe der digitalen Medien nicht effizient entgegengewirkt zu haben.

Der primäre Fokus der webbasierten Präventionsarbeit lag ab dem Jahr 2011 in der Unterstützung von zivilgesellschaftlichen Aktivistengruppen, die Gegen-Narrative für Radikalisierungsmedien produzierten. Die britische Regierung stellte Kontakte zwischen internationalen Global Playern der Branche (wie Facebook und Twitter) her, um den Aktivisten effektivere Arbeit durch verbesserte Kooperationsmöglichkeiten zu eröffnen (Her Majesty`s Government 2011).

In PREVENT 2011 werden zwei weitere Ziele angestrebt: Einerseits sollte zukünftig der Zugang zu terroristischen Inhalten in öffentlichen Räumen wie Schulen, Bibliotheken etc. eingeschränkt werden. Andererseits sollte die endgültige

⁵⁴ Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die PREVENT Strategie in CONTEST 2018 im Vergleich zu PREVENT 2011 nur einen Bruchteil der Seiten aufweist, die in der sieben Jahre zuvor veröffentlichten Konzeption vorhanden waren (PREVENT 2011 circa 108 Seiten versus PREVENT 2018 circa 12 Seiten).

Entfernung der radikal-extremistischen Inhalte aus dem Internet vorangebracht werden (Her Majesty's Government 2011).

Die Koordination der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit ausgewählter Ministerien und Abteilungen erfolgte durch das OSCT. Dementsprechend kooperierte das britische Bildungsministerium mit den *Regional Broadband Consortia*⁵⁵ sowie führenden IT-Unternehmen, die sich auf die Entwicklung von Filter-Software spezialisiert haben. Gemeinsam wurden Produkte entwickelt, die in Schulen und anderen öffentlichen Räumen zu dem Schutz vor terroristischem Material installiert werden sollten (Her Majesty's Government 2011).

Zusätzlich wurde im Jahr 2010 in Kooperation zwischen der Polizei und dem Innenministerium die *Counter Terrorism Internet Referral Unit (CTIRU)* gegründet (Her Majesty's Government 2011, S. 78). Diese spezialisierte IT-Einheit der Polizei wertet webbasierte Inhalte aus und überprüft, ob gegen britisches Gesetz verstoßen wurde. Sie ist für die Aufklärung der Internet Service Provider und Webseiten-Inhaber hinsichtlich legaler Schritte zur Entfernung von schädlichen Inhalten zuständig. Zu ihrem Verantwortungsbereich zählt ebenfalls die Aufklärung der Bürger über ihre persönlichen Möglichkeiten, radikal-extremistische Inhalte zu melden (Her Majesty's Government 2011).

In der Aktualisierung der *Prevent Duty Guidance 2015* wird bezüglich des Monitorings innerhalb der Schulen und weiterer Bildungsinstitutionen vermerkt, dass „specified authorities“ (Her Majesty's Government 2015b, S. 12) gewährleisten sollen, dass Kinder und Jugendliche bei der Internetnutzung durch angemessen Filter vor terroristischen Inhalten geschützt werden. Die Entwicklung der spezifischen Programme in der PREVENT-Strategie 2011 scheint somit erfolgreich gewesen zu sein.

In der aktuellen PREVENT-Veröffentlichung 2018 wird das Augenmerk stärker auf die Radikalisierungsgefahr innerhalb der digitalen Medien gelegt. Bereits in der Einleitung bekunden sie Absichtserklärungen, zukünftig in Technologien zu investieren, die terroristische Inhalte automatisch entdecken und entfernen (Her Majesty's Government 2018a).

Grundsätzlich wird die Interdependenz der vier Säulen des CONTEST-Konzeptes in diesem Zusammenhang abermals deutlich, da neben PREVENT vor allem

⁵⁵ Hierbei handelt es sich um Vereinigungen der kommunalen Verwaltungen, gegründet mit dem Ziel englische Schulen kosteneffizient mit Breitband-Verbindungen auszustatten (Her Majesty's Government 2011).

innerhalb der PURSUE-Strategie weitere Maßnahmen der Bekämpfung des Terrorismus im World Wide Web implementiert werden (siehe Her Majesty's Government 2018a, S. 43-52).

In dem Zeitraum zwischen den Jahren 2010 und 2018 konnten nach Angaben der britischen Regierung bereits mehr als 300.000 „pieces of terrorist material“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 31) aus dem Internet entfernt werden. Diese Interpretation eines Erfolges erklärt die Beibehaltung der grundlegenden Schwerpunkte der Präventionsarbeit.

Innerhalb der PREVENT-Strategie wird die webbasierte Arbeit in der ersten Aufgabe, der Bekämpfung ideologischer Aspekte von Radikalisierung, verortet. Mithilfe wissenschaftlicher Expertise soll die neue Strategie effizienter auf die terroristische Bedrohung im Internet reagieren als die vorherige (Her Majesty's Government 2018a).

Die Zielsetzung für die kommenden drei Jahre nach der Veröffentlichung ist die Fokussierung der Präventionsarbeit auf Online-Aktivitäten:

„preventing the dissemination of terrorist material and building strong counter-terrorist narratives in order to ensure there are no safe places for terrorists online“ (Her Majesty's Government 2018a, S. 33).

PREVENT 2018 agiert im World Wide Web nach wie vor in doppelter Hinsicht: Einerseits wird die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Aktivistengruppen weitergeführt. Deren Handlungsmöglichkeiten terroristische Narrative zu entkräften und eigene Gegen-Narrative online zu verbreiten, wird sowohl finanziell als auch durch die Etablierung von Netzwerkstrukturen von der RICU unterstützt. Jene Kampagnen und Projekte erhalten Förderung in Form von kreativer Hilfe, technologischem Support bei der Erstellung von Webseiten sowie Medientraining (Her Majesty's Government 2018a, S. 34). Andererseits ist die CTIRU für die Entfernung von terroristischem Material zuständig.

Eine Neuerung im Vergleich zu der Präventionsstrategie 2011 ist jedoch die Gründung und Leitung des *Global Internet Forum to Counter Terrorism* (GIFCT). Nach den Anschlägen im Jahr 2017 versammelte die damalige Innenministerin Amber Rudd führende Global Player des Internets (wie Google, Microsoft oder Facebook) zu einer Konferenz, um gemeinsam darüber zu diskutieren, wie terroristische Inhalte zukünftig online besser bekämpft und deren Verbreitung effizienter unterbunden werden könnte (Her Majesty's Government 2018a). Das daraus entstandene Forum führender Unternehmen des World Wide

Web agiert nunmehr kooperativ unter der Leitung Großbritanniens. Zielsetzungen dieses Projektes umfassen die Entfernung von gefährdendem Material innerhalb von einer Stunde nach dem Upload, die Unterbindung von Re-Uploads sowie die grundsätzliche Prävention von Uploads mit terroristischen Inhalten (Her Majesty's Government 2018a, S. 35). Überdies werden weitere internationale Kooperationen angestrebt, bei denen Großbritannien darauf Wert legt, *best practice*-Strategien mit verbündeten Staaten im Kampf gegen den internationalen Terrorismus auszutauschen, um weltweit die Bedrohung zu minimieren (Her Majesty's Government 2018a).

Grundsätzlich lässt sich bezüglich des Kriteriums des **medialen Ökosystems** feststellen, dass sich der britische Ansatz seit dem Jahr 2011 nicht grundlegend verändert hat. Die zwei Schwerpunkte der Prävention betreffen die Entfernung von terroristischen Inhalten sowie die Unterstützung von externen zivilgesellschaftlichen Gruppen, die ihrerseits Kampagnen durchführen, sowie neuerdings die Leitung des internationalen Forums GIFCT. Nichtsdestotrotz wird an der Handhabung des medialen Ökosystems der britischen Regierung von wissenschaftlicher Seite Kritik erhoben:

Nouri & Whiting (2015) argumentieren, dass die britische Regierung die Bedeutung des Internets für den Radikalisierungsprozess unterschätzt, was sie aufgrund folgender Aussage feststellen:

„being driven by: an ideology that sets Muslim against non-Muslim, highlights the alleged oppression of the global Muslim community and which both obliges and legitimises violence in its own defence; a network of influential propagandists for terrorism, in this country and elsewhere, making extensive use of the Internet in particular; and by specific personal vulnerabilities and local factors which make the ideology seem both attractive and compelling” (Her Majesty's Government 2011, S. 18).

Die Sichtweise der britischen Regierung des Internets als einem „catalyst or the facilitator for their actions in physical space“ (Nouri & Whiting 2015, S. 175) betrachten die Autoren als limitiert. Ihnen zufolge kann webbasiertes terroristisches Material definitiv als ein unterstützendes Element im Radikalisierungsprozess fungieren. Dennoch schätzen Nouri & Whiting (2015) es als unzureichend ein, anzunehmen, dass Individuen sich nicht ausschließlich durch digitale Medien radikalieren können. Ihr zentraler Kritikpunkt gilt der Darstellung, dass die Bekämpfung des Terrorismus im Internet einen Schwerpunkt der Strategie

darstellt, jedoch im Hinblick auf die Prozesshaftigkeit der Radikalisierung das Internet als nebensächlich erachtet wird:

„Throughout Prevent, the internet is depicted as a space in which the radicalisation process is positively reinforced; however, it is not a space, according to the strategy, in which radicalisation occurs independently” (Nouri & Whiting 2015, S. 181).

Die Autoren beschreiben dies als eine Simplifizierung der realen Zustände und verweisen auf zwei Case Studies, bei denen sich Individuen lediglich mithilfe des Internets dschihadistisch radikalisierten und durch Selbstinszenierung sogar eine eigene Gefolgschaft in kleinem Stil aufbauen konnten (Al-Lami; Atran in Nouri & Whiting 2015).

Der zweite Kritikpunkt von Nouri & Whiting betrifft den Aspekt der Kontrolle über die muslimische Bevölkerung. Die Maßnahmen der Entfernung sowie die Limitierung des Zugangs zu spezifischen Inhalten im World Wide Web werden als Erweiterung des konzeptuellen Framings der „Suspect communities“ (Ali 2015, S. 143) von der realen Welt zusätzlich in die digitale Welt interpretiert. Muslime werden den Autoren zufolge auch im Cyberspace Ziel der Observation und Einschränkung durch die britische Regierung. Das Entfernen von „unlawful and harmful content“ (Her Majesty’s Government 2011, S. 77) ist demnach gefährdet, in eine Zensur von muslimischen Inhalten auszuarten. Jedoch betont die britische Regierung mehrfach die Wichtigkeit der Meinungsfreiheit als demokratischen Wert Großbritanniens, was Nouri & Whiting als widersprüchlich betrachten:

„Free speech has its limits. However, Prevent’s emphasis on filtering and removing content, perhaps disproportionately, risks undermining the very values it purports to be vital in tackling radicalisation” (Nouri & Whiting 2015, S. 186).

Die Autoren wenden daher berechtigterweise die Fragen ein: Wer definiert, wann Inhalte „unlawful and harmful“ sind? Was sind die entscheidenden Kriterien, die zu dieser Einschätzung führen? Welche Autorität entscheidet darüber, welche Inhalte gelöscht werden und mit welcher Legitimation geschieht dies? Die Evaluationskriterien und Bewertungsmaßstäbe hierzu fehlen bisher. Nouri & Whiting nehmen die Maßnahmen als problematisch wahr, da derartige digitale Interventionen die empfundenen Missstände der Muslime verstärken, sodass diese Gruppe sich zusehends in ihren persönlichen Rechten auf freie Meinungsäußerung und Privatsphäre verletzt fühlt (2015, S. 187).

Eine gänzlich andere Art der Kritik stellt Steinberg vor, demnach sollten sich nationale Regierungen im Bereich der Online-Deradikalisierung „langfristig nicht auf repressive Maßnahmen beschränken“ (2013, S. 25). Stattdessen sieht er einen größeren Nutzen in der Kombination präventiver und interventionistischer Maßnahmen: Online-Propaganda gelingt durch Führungspersonen, die aufgrund ihres Charismas mit ihren Botschaften in den Communities Resonanz erfahren. Unter inhaftierten Dschihadisten, die nach ihrer Zeit im Gefängnis zu „Szenestars“ avancieren könnten, sollten demnach potenzielle Aussteiger identifiziert und zu einer Kooperation bewegt werden (Steinberg 2013). Diese könnten in ihrem Rehabilitationsprozess Unterstützung erfahren und gleichzeitig präventiv helfen, indem sie ideologische Behauptungen dekonstruieren und ihrerseits über das Internet Anti-Propaganda-Videos verbreiten, die von einem gewalttätigen Kampf abraten (Steinberg 2013). Bisher lehnt die britische Regierung jedoch die Kooperation mit früheren radikalen Extremisten weitgehend ab. Dieser „non-engagement approach“ (Powell 2016, S. 62) der britischen Regierung wird von akademischer Seite kritisiert.

Für den Radikalisierungsfaktor des **medialen Ökosystems** wird daher resümiert, dass die bestehenden Ansätze innerhalb PREVENTs positiv, aber dennoch verbesserungswürdig erscheinen:

Die britische Regierung bemüht sich darum, internationale Netzwerke wie das GIFCT Forum zu etablieren, um gemeinsam mit anderen Staaten und Unternehmen systematisch gegen die Verbreitung der terroristischen Propaganda vorzugehen. Weiterhin unterstützen sie externe zivilgesellschaftliche Akteure in Großbritannien, damit diese effizienter Gegen-Narrative entwickeln und distribuieren können. Diese konzeptionellen Ansätze sind aus radikalierungstheoretischer Perspektive dienlich. Im Rahmen der Entwicklung des Kriteriums wurde zudem die Förderung medienkritischer Kompetenzen der jüngeren Generationen als Gegenmaßnahme herausgearbeitet. Diesbezüglich wird innerhalb der PREVENT-Strategie nichts geschildert. Kritikfähig erscheint überdies die von Nouri & Whiting angesprochene fehlende Transparenz hinsichtlich der Maßstäbe, nach denen die Entfernung von terroristischen Medienprodukten erfolgt.

Auswertung der Analyse

Nachdem die umfassende Betrachtung der PREVENT-Strategie mithilfe der vier verschiedenen Schwerpunkte des Radikalisierungspuzzles vorgenommen wurde,

gilt es im Folgenden dieses Konzept resümierend auszuwerten, um eine elaborierte Antwort auf die anfängliche Fragestellung zu ermöglichen.

PREVENT zeigt sich als eine facettenreiche und differenzierte Deradikalisierungs- und Präventionsstrategie, die in vielerlei Hinsicht Gegenstand der Kritik ist. Auch aus radikalierungstheoretischer Perspektive sind grundlegende Revisionen und Optimierungen zu empfehlen:

Die Anfänge der PREVENT-Strategie sind charakterisiert durch eine Vermischung von integrations- und kohäsionspolitischen Maßnahmen mit Projekten der Extremismus- und Terrorismusbekämpfung. Aufgrund mangelnder Transparenz sowie unklaren Zielsetzungen hinsichtlich der Verwendung von finanziellen Mitteln und Ressourcen ist die Strategie kritisiert worden. Dies führte zu einer Trennung der beiden Bereiche Integration und Prävention ab 2011, was die stärkere Fokussierung der PREVENT-Strategie auf Deradikalisierung und Prävention zur Folge hatte. Der sozio-ökonomischen Marginalisierung der muslimischen Bevölkerung wird dadurch weniger entgegengesetzt. Aus radikalierungstheoretischer Perspektive ist dies eine negative Entwicklung. Aufgrund der Komplexität des Phänomens Radikalisierung erfordert eine sinnvolle Präventionsstrategie ebenfalls integrative und kohäsionssteigernde Maßnahmen. Somit ist der Transfer der integrationsspezifischen Maßnahmen aus PREVENT in eine andere Strategie zu kritisieren. Durch die Präventionsstrategie wird dem zugehörigen Radikalisierungsfaktor Sozio-ökonomische Marginalisierung folglich nicht adäquat entgegengewirkt.

Da jedoch andere Förderprojekte zu der Steigerung der sozialen Kohäsion durchgeführt werden, ist die Kritik an der britischen Regierung in Klammern zu setzen. Inwiefern diese integrationspolitischen Maßnahmen aus radikalierungstheoretischer Perspektive nützlich sind, sollte in einer weiteren Untersuchung betrachtet werden, um ein fundierteres Urteil über die gesamte Strategie des Vereinigten Königreiches zu fällen.

Dem Radikalisierungsfaktor der Diskriminierungserfahrungen wird mithilfe der PREVENT-Strategie nicht entgegengewirkt, dieser Zustand wird sogar noch verschlimmert (Githens-Mazer & Lambert 2010, Heath-Kelly 2013).

PREVENT-Maßnahmen zielen demnach auf die Überwachung und Kontrolle der muslimischen Bevölkerung ab (Elshimi 2015). Die Vielfalt der islamischen Glaubensrichtungen wird im Diskurs auf eine Einheit reduziert und dieser wird eine besondere Anfälligkeit sich zu radikalieren attribuiert. Die religiöse Zuge-

hörigkeit wird zu einem Maß der Normkonformität. Die wahrgenommene Unterscheidung von Muslimen und Nicht-Muslimen beziehungsweise *Wir und die Anderen* führt zu einer gesellschaftlichen Spaltung, die sich durch stetig mehrende Überwachungspflichten und Gesetze der Terrorismusbekämpfung vergrößert (Dudenhoefer 2018). Weiterhin zieht sich die Problematik der Stigmatisierung der muslimischen Bevölkerung wie ein roter Faden durch die Analyse und lässt sich in der Betrachtung anderer Kriterien ebenfalls wiederfinden. Für diesen Radikalisierungsfaktor kann folglich keine positive Präventionsambition der britischen Regierung festgestellt werden. Die Verweise darauf, dass PREVENT sich nicht ausschließlich gegen islamistischen Extremismus richtet, sondern ebenso gegen Rechtsextremismus etc., ändern nichts an der Ausrichtung der Strategie gegen radikale Islamisten und dadurch gezwungenermaßen (indirekt) gegen Muslime.

Hinsichtlich der Entwicklung eines besseren Verständnisses über islamistische Netzwerkstrukturen der terroristischen Gruppierungen ist die PREVENT-Strategie nur sekundär involviert. Die Informationsbeschaffung fällt vornehmlich in den Verantwortungsbereich der PURSUE-Strategie und ihrer ausführenden Akteure. Die radikalierungstheoretischen Kriterien kollektive Identitäten & interpersonale Beziehungen sowie Block-Rekrutierung werden mithilfe von PREVENT daher nicht in zufriedenstellendem Maße erfüllt. Da PURSUE-Akteure jedoch gegen die Problematik vorgehen, ist die Kritik an der britischen Regierung in Teilen zu mildern. Inwiefern sich diese Maßnahmen als dienlich erweisen, gilt es in einer anderen Untersuchung herauszufinden.

Die Radikalisierungsfaktoren Spirale der Abkapselung sowie die Ausstiegskosten erfordern in einer konstruktiven Präventionsstrategie die Implementierung sowohl deradikalisierender als auch präventiver Maßnahmen. Während Channel vor allem präventiv als erfolgsversprechend gilt, zeichnet sich das DDP durch deradikalisierende Interventionen aus (Thornton und Bouhana 2017). Einerseits wird Channel aufgrund der vielfältigen Zusammensetzung des Panel-Gremiums sowie der daraus resultierenden zeitnahen Umsetzung der Interventionsmaßnahmen gelobt. Andererseits ist das Projekt durch Interpretationen von Lehrkräften und muslimischen Schülern als Kontrollinstrument in Verruf geraten. Ferner wurde es aufgrund vorschneller Einführung bei gleichzeitig fehlender Fortbildung der betroffenen Akteure kritisiert. Das DDP als Rehabilitations- und Reintegrationsprojekt terroristischer Straftäter gilt nach aktuellem Informationsstand für die Präventionsstrategie besser geeignet als das vorherige NOMS-Programm.

Da das DDP jedoch erst seit dem Jahr 2018 etabliert worden ist, bleibt eine abschließende radikalierungstheoretische Interpretation aus. Bezüglich der Auswertung der Kriterien lässt sich folglich resümieren: Obwohl Channel kritikfähig erscheint, reagiert es zielgerichtet und entgegen der Spirale der Abkapselung, sodass das Kriterium als erfüllt betrachtet werden kann.

Die Betrachtung des DDP führt zu einem ähnlichen Ergebnis: Die Förderung der Reintegration in die Gesellschaft erleichtert den Individuen die Distanzierung von terroristischen Handlungen und Gruppierungen, was zu einer Verringerung der Ausstiegskosten führt. DDP wirkt folglich dem Faktor der Ausstiegskosten entgegen und wird als positiver Bestandteil der PREVENT-Strategie betrachtet. Aus radikalierungstheoretischer Perspektive ist die Bekämpfung der ideologischen Kategorie keinesfalls durch die Umkehrung der Ideologisierung, sondern durch die Förderung und Bildung kritisch-reflektierter, mündiger Bürger zu erreichen. Die kollektive Betrachtung der drei herausgearbeiteten Kriterien der Ideologie zeigt, dass in früheren PREVENT-Konzeptionen die Förderung der Debattenkultur in Schulen und öffentlichen Diskussionen mit islamischen Gelehrten stärker im Fokus stand. Die britische Regierung führte eigenständige Projekte und stellte Material zur Unterstützung von Lehrkräften bereit, um ideologische Behauptungen infrage zu stellen. Weil Ersteres jedoch kritisiert worden ist, agiert die britische Regierung nunmehr durch behilfliche Unterstützungsleistungen. Zivilgesellschaftliche Organisationen werden finanziell und durch die Herstellung von Kontakten gefördert. Bildungspolitisch haben sich die Präventionsbemühungen reduziert. In der aktuellen PREVENT-Strategie wird lediglich auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Debattenkultur weiterhin zu stärken. Die Art und Weise der Ausführung ist in den Dokumenten jedoch nicht näher spezifiziert. Aus radikalierungstheoretischer Perspektive erscheinen die aktuellen Präventionsmaßnahmen der britischen Regierung hinsichtlich der Kategorie der Ideologie daher als unzureichend.

Demgegenüber ist in Bezug auf das mediale Ökosystem ein positiveres Ergebnis festzustellen: Die Analyse des Kriteriums demonstriert, dass die Wahrnehmung des Internets sich in den vergangenen Jahren gewandelt hat. Die digitale Welt wird als ein Ort angesehen, an dem sich Radikalisierung ebenso vollziehen kann wie in der analogen Welt. Obwohl die Strategien der Beseitigung von terroristischen Inhalten sowie die Förderung der Entwicklung von Gegen-Narrativen über die Jahre relativ konstant weiterverfolgt wurden, wird nunmehr die internationale Kooperation angestrebt, um der Bedrohung mit vereinten Kräften effizient

entgegenzutreten. Aus radikalisierungstheoretischem Blickwinkel sind diese Ambitionen bereits valide Ansätze, die jedoch in ihrer Umsetzung verbessert und um den Aspekt der medienkritischen Bildung der jüngeren Generationen erweitert werden müssen.

Resümieren lässt sich insgesamt, dass die Präventionsstrategie PREVENT sich durch ein hohes Maß an Kontroversität auszeichnet, wie die vielfach geäußerten Kritikpunkte in der Analyse aufzeigen. Da sich aus radikalisierungstheoretischer Perspektive letztendlich nur drei der zehn Kriterien (mediales Ökosystem, Spirale der Abkapselung und Ausstiegskosten) durch positiv zu bewertende Maßnahmen und Handhabung charakterisieren lassen, ist die PREVENT-Strategie insgesamt nicht als dienlich zu bewerten. Die Ausgestaltung des Konzeptes demonstriert die Existenz positiver Ansätze, die in ihrer Durchführung jedoch derart misslingen, dass die Strategie einer grundlegenden Revision zu unterziehen ist.

5. Fazit

„The answer to extremism is not moderation, but a highly critical and informed idealism. Education may seem to be peripheral to the major turbulences and geopolitics of the Middle East, but in the long term, what else is going to make the next generation challenge violent extremism, tribalism, corruption and power struggles cloaked as religious wars?“ (Davies 2016, S. 16)

Die PREVENT-Strategie des Vereinigten Königreiches demonstriert die enorme Komplexität der Radikalisierungsproblematik anschaulich durch ihre Teilerfolge sowie ihre zahlreichen Verfehlungen.

Hinsichtlich der anfänglichen Fragestellung zeigt die abschließende Betrachtung der Analyse, dass aus radikalisierungstheoretischer Sichtweise keine Empfehlung für die PREVENT-Strategie auszusprechen ist (siehe Edwards 2015). Während die Konzipierung der Strategie teilweise als dienlich interpretiert werden kann, so trifft dies nicht auf die Umsetzung zu, um zu der Prävention von islamistischer Radikalisierung und terroristischem Extremismus beizutragen. Deradikalisierung und Prävention von Terrorismus und Extremismus sind derart interdependente, vielschichtige Themen, die im Zuge der politischen Handhabung weitaus mehr Feingefühl und Adaptionfähigkeit bedürfen als die britische Regierung beweist. Trotz eines umfassenden Ansatzes kennzeichnen aus radikalisierungstheoretischer Sicht gravierende Defizite die PREVENT-Strategie:

Grundsätzlich ist hierfür vor allem die Transparenz der Ziele und der Durchführung von Projekten und Maßnahmen verantwortlich, die oft nur rudimentär vorhanden ist und kommuniziert wird. Die Zielsetzungen der PREVENT-Strategie bedürfen einer differenzierteren Elaboration bezüglich ihrer Zweckdienlichkeit und Funktionalität (Nouri & Whiting 2015).

Weiterhin erscheint die nur unzureichende Evaluation der Strategie verbesserungsbedürftig. Dresser (2018) argumentiert, dass es nötig sei, mehr evidenzbasierte Forschungen anzustellen. Die erhobenen Daten und Erfahrungen der radikalisierenden Akteure der Sicherheitsbehörden sollen ihm zufolge der wissenschaftlichen Community besser zugänglich gemacht werden. Dadurch könnten die Strategie effizienter analysiert und die Maßnahmen effektiver an veränderte Kontextbedingungen angepasst werden. Dies führt insgesamt zu einem besseren Verständnis bezüglich der Radikalisierungsthematik (Dresser 2018). Ein denkbar mögliches Evaluationskonzept ist das von Horgan & Braddock entwickelte *MAUT-Framework (Multi-Attribute-Utility-Technology-Framework)*, was nach Angaben der Autoren zeit- und kosteneffizient „terrorism risk reduction initiatives“ (2010, S. 284) untersucht. Die resultierende Evidenzbasierung ist nicht nur eine Verbesserungsmöglichkeit, sondern stellt Thomas zufolge sogar eine Notwendigkeit dar:

„[W]e cannot fully understand a highly-contested national policy regime such as PREVENT without drawing on ground-level empirical evidence about the ways in which it has actually been understood, practiced and contested (Thomas 2017, S. 311).

Bezüglich des britischen Extremismus-Konzeptes ist zudem ein weiteres Defizit auszumachen: Mit PREVENT wird nicht nur versucht, Menschen davon abzuhalten, sich in dem Maße zu radikalisieren, dass Attentate nicht durchgeführt werden, sondern auch deren kognitive Extremisierung zu unterbinden. Dies führt zu einer umfangreicheren Präventionspolitik, deren Verbindung mit liberalen demokratischen Werten, bei denen vor allem das Recht auf freie Meinungsäußerung betont wird, nur schwierig möglich ist (Hardy 2018).

Schließlich zeigt die Betrachtung der Strategie auf, dass sich PREVENT wieder stärker dem Aspekt der Prävention und weniger der Deradikalisierung zuwenden müsste. Erfolgreiche Präventionsarbeit, die sich positiv auf die Gesellschaft auswirkt, indem sie Radikalisierung verhindert, sollte „die sozialen und politischen Rahmenbedingungen, unter denen Muslime in Großbritannien leben, stärker berücksichtigen“ (Hammonds 2011, S. 244). Dienliche Prävention beinhaltet die

Förderung der Gleichberechtigung und Repräsentation der Minderheiten in jeglichen Bereichen des Lebens wie auch in der Politik, Verwaltung und Wirtschaft. Dies würde die Etablierung einer heterogenen Gesellschaft fördern, die kosmopolitisch agiert und Engagement für alle Teile der Bevölkerung zeigt (Hammonds 2011).

So sollte innerhalb der Präventionsarbeit Wert darauf gelegt werden, herauszufinden wie britische Schüler in ihrem Reifeprozess zu mündigen, kritisch-denkenden und toleranten Personen gefördert werden können. Die daraus resultierenden Erkenntnisse müssen stärker im Bildungswesen eingebracht werden (Stichwort „diversity education“ El-Mafaalani et al. 2016, S. 28).

Weitere Veränderungen, die sich positiv auf die PREVENT-Strategie auswirken, würden beinhalten, dass nicht mehr nur „Symptome [sondern] Ursachen behandelt“ (Hammonds 2011, S. 244) würden. Die Stärkung der Integration und des sozialen Zusammenhaltes wird zu Lasten einer Missachtung der Gründe für die muslimische Empörung, nämlich beispielsweise die Unzufriedenheit mit Großbritanniens Außenpolitik in zahlreichen muslimischen Ländern, durchgeführt (Hammonds 2011). Deradikalisierung und Prävention sind daher nicht als ein abgeschlossenes Teilsystem der politischen Arbeit, welches nur einen oder zwei Politikbereiche tangiert, zu betrachten, sondern vielmehr als ein multidimensionaler Bestandteil zahlreicher Bereiche der britischen Politik. Dies darf jedoch nicht zu der Versicherheitlichung von Bereichen wie beispielsweise dem Bildungswesen führen (O'Donnell 2016, Crawford 2017).

Ferner betont Schmid, dass hinsichtlich der Kommunikation sowohl die Regierung als auch die Medien sich bewusster mit ihrer Rhetorik auseinandersetzen müssten: Wortwahl sowie Symbole können vielseitig verwendet und ebenso vielfältig interpretiert werden. Dies sollte stärker im Fokus der Beteiligten sein, um in öffentlichen Dokumenten und dem medialen Diskurs nicht kontraproduktiv und abwertend zu agieren (Schmid 2013). Vielmehr sollte die Art des Diskurses untersucht und überdacht werden, damit man sich in rationale Diskussionen über die Entstehung von Terrorismus begeben kann (Pettinger 2017).

Nichtsdestotrotz sind positive Sachverhalte hervorzuheben, die im Zuge der PREVENT-spezifischen Betrachtung bisher nicht verdeutlicht wurden.

Grundsätzlich sind die Deradikalisierungs- und Präventionsbemühungen Großbritanniens dafür zu loben, dass zu allen entwickelten Kriterien der Radikalisierungstheorie überhaupt Maßnahmen und Projekte durchgeführt werden. Die

bloße Existenz dieser Konzepte ist hervorzuheben, da die Radikalisierungsforschung als ein vergleichsweise junger Forschungsbereich gilt. Nicht viele Nationen mit einer anhaltenden terroristischen Bedrohung haben sich in diesem Ausmaß mit der Radikalisierungsthematik beschäftigt und solch multidimensionale Strategien und Sicherheitskonzepte hervorgebracht und umgesetzt. Überdies ist positiv hervorzuheben, dass kein Radikalisierungsfaktor wie beispielsweise das mediale Ökosystem in der Prävention und Deradikalisierung gänzlich missachtet worden ist.

Insgesamt erscheinen die PREVENT-Maßnahmen und Konzepte als schnelllebig. Der Eindruck entsteht, dass die britische Regierung experimentiert und nach wenigen Jahren Projekte und Strategien verwirft, anstelle sich der Kritik sinnvoll anzunehmen und die Konzepte zu überarbeiten. Aufgrund der Vielfältigkeit und Wandelbarkeit des modernen Terrorismus muss die britische Regierung eine ständige Neuausrichtung ihrer Programme vornehmen, um adäquat gegen Extremismus und Terrorismus vorgehen zu können. Die wissenschaftliche Analyse der wechselnden Maßnahmen, Kampagnen und Programme wird durch deren Kürze erschwert. Longitudinale, empirische Untersuchungen, um die langfristigen Effekte solcher Maßnahmen zu messen, erscheinen daher kaum möglich. Dieses Vorgehen ist auch aufgrund limitierter finanzieller Ressourcen nachvollziehbar.

Letztlich ist auf die schlechte Informationslage hinsichtlich authentischer Daten hinzuweisen. Selbstverständlich ist es nachvollziehbar, dass besonders vertrauliche sicherheitsbehördliche Daten nicht verbreitet werden, um die Terrorgefahr nicht noch zu steigern. Dennoch würde mehr Transparenz der britischen Regierung der wissenschaftlichen Forschung dienen, was wiederum zu akkurateren Theorien beitragen würde. Am Beispiel der PREVENT-Strategie würde mehr Kooperation mit akademischen Experten dem attestierten „lack of intellectual clarity“ (Vidino & Brandon 2012, S. 26) entgegenwirken.

Den skizzierten Widrigkeiten entsprechend erscheinen die Ergebnisse der Analyse dennoch zufriedenstellend: Retrospektiv ist die getroffene Wahl hinsichtlich des Radikalisierungspuzzles nach Hafez & Mullins zu bekräftigen. Die Theorie eignete sich im Besonderen dadurch, dass sie für jene Kontextbedingungen, die in Großbritannien herrschen, adaptiert und gemäß der islamistischen Radikalisierung entwickelt wurde. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Recherchen in dem Forschungsbereich gibt es derzeit keine andere Radikalisierungstheorie, die dienlicher für eine Analyse der PREVENT-Strategie gewesen wäre.

Kritisierbar erscheint jedoch die Vagheit und Unklarheit derzeitiger Radikalisierungstheorien. Dies liegt in der Natur der Theorien der sozialwissenschaftlichen Arbeit. Gesellschaftliche Dynamiken sind hochkomplex und daher nur schwer zu erklären. Die Operationalisierung einer Radikalisierungstheorie zu Analyse-Kriterien entwickelt sich aufgrund der Komplexität des Themas zu einer interpretierfähigen, subjektiven Angelegenheit. Es sei daher nochmals betont, dass die Wahl einer anderen Theorie zu anderen Ergebnissen hätte führen können.

Weiterführende Forschungsvorhaben könnten von dieser Arbeit ausgehend die gesamte CONTEST-Strategie aus radikalisierungstheoretischer Perspektive fokussieren. Wie sich im Verlauf dieser Arbeit gezeigt hat, beschränken sich die Bemühungen um Prävention und Deradikalisierung nicht nur auf die PREVENT-Säule des Konzeptes, sondern sind in den übrigen drei Strategien ebenfalls verankert. Um den aktuellen Stand der Deradikalisierungs- und Präventionsarbeit Großbritanniens adäquater abzubilden, sind daher weitreichendere Betrachtungen nötig, die eine differenziertere Evaluation hinsichtlich der Dienlichkeit ermöglichen würde. Diese spezifischere Untersuchung wäre in der Lage, effizienter Schwachstellen der gesamten Strategie aufzuzeigen und somit der Weiterentwicklung CONTESTs dienen. Daraus könnten sich Erkenntnisse sowie *best practice*-Strategien für andere, vor allem westeuropäische Staaten gewinnen lassen. Die ausgiebige Beschäftigung mit der Deradikalisierungs- und Präventionsthematik war für mich als Politikwissenschaftlerin mit pädagogischem Fokus insofern lehrreich, als dass ich eine Sensibilisierung für die Thematiken erfahren habe. Das Phänomen der Radikalisierung stellt auch in Deutschland ein gesellschaftliches Problem dar, welches längst in den Schulen und spezifisch im sozialwissenschaftlichen Unterricht Einzug gefunden hat. Die Auseinandersetzung mit Theorien und Charakteristiken von Radikalisierungsprozessen sowie Prävention und Deradikalisierung wird daher als Bereicherung für mich als Lehrperson betrachtet.

Als wiederkehrende Maßnahme aller Präventionsbestrebungen erscheint mir die Bildung junger Menschen zu kritisch-reflektierenden, mündigen Bürgern als die wichtigste. Die Förderung jetziger und zukünftiger Generationen – die Sachverhalte und Meinungen kritisch hinterfragen, diese in offenen, toleranten Debatten respektvoll kommunizieren und einen rücksichtsvollen Umgang miteinander pflegen, um die Gesellschaft nachhaltig zu prägen – ist von zentraler Bedeutung, um Radikalisierung und anderen gesellschaftlichen Problemen entgegenzuwir-

ken. Denn nur durch eine angemessene Bildung der nächsten Generationen werden auch in Zukunft Bürger hervorgebracht, die in einer zunehmend globalisierten Welt moralische Ideale wie Gerechtigkeit, Frieden und Freiheit unterstützen.

6. Literatur

- Ali, N. (2015). Mapping the Muslim community: The politics of counter-radicalisation. In C. Baker-Bell, C. Heath-Kelly & L. Jarvis (Hrsg.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives* (S. 139–155). Oxford: Routledge.
- Archick, K., Belkin, P., Blanchard, C., Ek, C. & Mix, D. (2011). *Muslims in Europe: Promoting Integration and Countering Extremism (CRS Report for Congress)*. <https://fas.org/sgp/crs/row/RL33166.pdf>. Zugegriffen: 23. Mai 2019.
- Armborst, A., Biene, J., Coester, M., Greuel F. Milbradt, B. & Nehlsen, I. (2018). *Evaluation in der Radikalisierungsprävention: Ansätze und Kontroversen (PRIF-Reports 11)*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif1118.pdf. Zugegriffen: 07. Mai 2019.
- Atwan, A. (2015). *Islamic State: The Digital Caliphate*. <https://books.google.de/books?id=MxkECgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=the+digital+caliphate&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwi75N2glqPjAhUB5aYKHZpaA8kQ6AEIKDAA#v=onepage&q=the%20digital%20caliphate&f=false>. Zugegriffen: 13. Mai 2019.
- Baaken, T., Becker, R., Bjorgo, T., Kiefer, M., Korn, J., Mücke, T., Ruf, M. & Walkenhorst, D. (2018). *Herausforderung Deradikalisierung. Einsichten aus Wissenschaft und Praxis (PRIF-Report 9)*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/prif0918.pdf. Zugegriffen: 29. April 2019.
- Beelmann, A., Jahnke, S. & Neudecker, C. (2017). Prävention von Radikalisierungsprozessen: Grundlagen entwicklungsorientierter Maßnahmen. *NK Neue Kriminalpolitik*, 29 (4), S. 440–449. doi: <https://doi.org/10.5771/0934-9200-2017-4-440>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Borum, R. (2011a). Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. *Journal of Strategic Security*, 4 (4), S. 7–36. doi: <https://doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>. Zugegriffen: 25. September 2022.

- Borum, R. (2011b). Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research. *Journal of Strategic Security*, 4 (4), S. 37–62. doi: <https://doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.2>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Brown, K. & Saeed, T. (2015). Radicalization and counter-radicalization at British universities: Muslim encounters and alternatives. *Ethnic and Racial Studies*, 38 (11), S. 1952–1968. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.911343>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Busher, J., Choudhury, T., Thomas, P. & Gareth, H. (2017). *What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationists' experiences (Research Report July 2017)*. Huddersfield: Aziz Foundation. <http://azizfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/What-the-Prevent-Duty-means-for-schools-and-colleges-in-England.pdf>. Zugegriffen: 24. April 2019.
- Buzan, B., Waever, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Ceylan, R. & Kiefer, M. (2018). *Radikalisierungsprävention in der Praxis: Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Coppock, V. & McGovern, M. (2014). 'Dangerous Minds'? Deconstructing Counter-Terrorism Discourse, Radicalisation and the 'Psychological Vulnerability' of Muslim Children and Young People in Britain. *Children & Society*, 28 (3), S. 242–256. doi: <https://doi.org/10.1111/chso.12060>.
- Crawford, C. (2017). Promoting 'fundamental British values' in schools: a critical race perspective. *Curriculum Perspectives*, 37 (2), S. 197–204. doi: <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0029-3>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Davies, L. (2016). Security, Extremism and Education: Safeguarding of Surveillance? *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), S. 1–19. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107022>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Dresser, P. (2018). *PREVENT Policing in Practice: The Need for Evidence-based Research*. Working Paper. Centre for Applied Social Sciences Working Paper Series. Sunderland, S. 3–25. <https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/9151/>. Zugegriffen: 23. Mai 2019.

- Dudenhoefer, A. (2018). Resisting Radicalisation: A Critical Analysis of the UK Prevent Duty. *JD Journal of Deradicalization*, 14, S. 153–191. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/138/112>. Zugegriffen: 16. Juni 2019.
- Edwards, P. (2015). How (not) to create ex-terrorists: Prevent as ideological warfare. In C. Baker-Bell, C. Heath-Kelly & L. Jarvis (Hrsg.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives* (S. 54–70). Oxford: Routledge.
- El-Mafaalani, A., Fathi, A., Mansour, A., Müller, J., Nordbruch, G. & Waleciak, J. (2016). *Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit (HSFK-Report 6)*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/46683/report_062016.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=report_062016.pdf. Zugegriffen: 23. April 2019.
- Elshimi, M. (2015). *The Concept and Practice of De-radicalisation in the PREVENT Strand of the UK Counter-terrorism Strategy: What is Deradicalisation?* (Dissertation). University of Exeter, Großbritannien – Vereinigtes Königreich.
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. & Whitworth, L. (2017). To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*, 43 (1), S. 29–48. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3253>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Githens-Mazer, J. & Lambert, R. (2010). Why conventional wisdom on radicalization fails: the persistence of a failed discourse. *International Affairs*, 86 (4), S. 889–901. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2010.00918.x>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- GOV.UK (2019). *Collection. Counter-terrorism strategy (CONTEST)*. <https://www.gov.uk/government/collections/contest>. Zugegriffen: 24. Mai 2019.
- Hafen, M. (2015). Frühe Förderung als präventive Investition. In *Prävention rechnet sich. Zur Ökonomie der Kriminalprävention – Ausgewählte Beiträge des 20. Deutschen Präventionstages 8. und 9. Juni 2015 in Frankfurt am Main* (S. 293–306). <https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2399>. Zugegriffen: 07. Juni 2019.

- Hafez, M. & Mullins, C. (2015). The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 38 (11), S. 958–975. doi: <https://doi.org/10.1080/1057610X.2015.1051375>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Hammonds, W. (2011). Das Prevent-Programm zur Verhinderung gewaltsamer Radikalisierung in Großbritannien. *Der Bürger im Staat*, 61 (4), S. 241–245. http://www.buergerimstaat.de/4_11/terrorismus.pdf. Zugegriffen: 11. Juni 2019.
- Hardy, K. (2018). Comparing Theories of Radicalisation with Countering Violent Extremism Policy. *JD Journal for Deradicalization*, 15, S. 76–110. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/150/119>. Zugegriffen: 03. Juni 2019.
- Heath-Kelly, C. (2013). Counter-Terrorism and the Counterfactual: Producing the ‘Radicalisation’ Discourse and the UK PREVENT Strategy. *British Journal of Politics and International Relations*, 15, S. 394–415. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2011.00489.x>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Heinke, D. & Persson, M. (2016). Youth Specific Factors in Radicalization. *Defence Against Terrorism Review* 2016, 8, S. 53–66. https://works.bepress.com/daniel_heinke/73/. Zugegriffen: 15. Juni 2019.
- Her Majesty’s Government (2011). *Prevent Strategy – June 2011*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf. Zugegriffen: 26. März 2019.
- Her Majesty’s Government (2015a). *Counter-Terrorism and Security Act 2015 – Chapter 6*. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/6/pdfs/ukpga_20150006_en.pdf. Zugegriffen: 08. Mai 2019.
- Her Majesty’s Government (2015b). *Revised Prevent Duty Guidance: for England and Wales. Guidance for specified authorities in England and Wales on the duty in the Counter-Terrorism and Security Act 2015 to have due regard to the need to prevent people from being drawn into terrorism*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445977/3799_Revised_Prevent_Duty_Guidance__England_Wales_V2-Interactive.pdf. Zugegriffen: 23. April 2019.

- Her Majesty's Government (2015c). *National Security Strategy and Strategic Defence and Security Review 2015. A Secure and Prosperous United Kingdom*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/555607/2015_Strategic_Defence_and_Security_Review.pdf. Zugegriffen: 26. Mai 2019.
- Her Majesty's Government (2018a). *CONTEST. The United Kingdom's Strategy for Countering Terrorism – June 2018*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/716907/140618_CCS207_CCS0218929798-1_CONTEST_3.0_WEB.pdf. Zugegriffen: 23. April 2019.
- Her Majesty's Government (2018b). *Working Together to Safeguard Children. A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children – July 2018*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779401/Working_Together_to_Safeguard-Children.pdf. Zugegriffen: 14. Mai 2019.
- Her Majesty's Government (2019). *Integrated Communities Action Plan – February 2019*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/778045/Integrated_Communities_Strategy_Govt_Action_Plan.pdf. Zugegriffen: 12. Juni 2019.
- Her Majesty's Prison & Probation Service (2019). *What the Her Majesty's Prison and Probation Service does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/her-majestys-prison-and-probation-service>. Zugegriffen: 30. Mai 2019.
- Her Majesty's Prison Service (2019). *What the HM Prison Service does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/hm-prison-service>. Zugegriffen: 08. Juni 2019.
- Home Office (2018). *Individuals referred to and supported through the Prevent Programme, April 2017 to March 2018*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/763254/individuals-referred-supported-prevent-programme-apr2017-mar2018-hosb3118.pdf. Zugegriffen: 23. April 2019.
- Horgan, J. (2008). Deradicalization or Disengagement? A Process in Need of Clarity and a Counterterrorism Initiative in Need of Evaluation. *Perspectives on Terrorism*, 2 (4), S. 3–8. https://www.jstor.org/stable/26298340?seq=1#metadata_info_tab_contents. Zugegriffen: 23. Juni 2019.

- Horgan, J. & Braddock, K. (2010). Rehabilitating the Terrorists?: Challenges in Assessing the Effectiveness of De-radicalization Programs. *Terrorism and Political Violence*, 22 (2) S. 267–291. doi: <https://doi.org/10.1080/09546551003594748>.
- House of Commons — Communities and Local Government Committee (2010). *Preventing Violent Extremism: Sixth Report of Session 2009-10 – Report, together with formal minutes, oral and written evidence – March 2010* <https://publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmcomloc/65/65.pdf>. Zugegriffen: 23. April 2019.
- Irwin, N. (2015). The complexity of responding to home-grown terrorism: radicalisation, de-radicalisation and disengagement. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 10 (2), S. 166–175. doi: <https://doi.org/10.1080/18335330.2015.1089639>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Jung, D. (2005). „Der Islam gegen den Westen“. Zur Genealogie eines internationalen Konfliktparadigmas. In M. Hildebrandt & M. Brocker (Hrsg.), *Unfriedliche Religionen? Das politische Gewalt- und Konfliktpotenzial von Religionen* (S. 39–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer, M. (2015). Auf dem Weg zur wissensbasierten Radikalisierungsprävention? Neosalafistische Mobilisierung und die Antworten von Staat und Zivilgesellschaft. *Forum Kriminalprävention* 2015, 1, S. 42–48. <https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2015-01/2015-01-radikalisierungspraevention.pdf>. Zugegriffen: 09. April 2019.
- Leimbach, K., Mathiesen, A. & Meier, B. (2017). Prävention von Radikalisierung und extremistischer Gewalt. *NK Neue Kriminalpolitik*, 29 (4), S. 413–423. doi: <https://doi.org/10.5771/0934-9200-2017-4-413>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Martin, T. (2015). Challenging the separation of counter-terrorism and community cohesion in Prevent: The potential threat of the ‘radicalised’ subject. In C. Baker-Bell, C. Heath-Kelly & L. Jarvis (Hrsg.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives* (S. 190–205). Oxford: Routledge.
- Mastroe, C. (2016). Evaluating CVE: Understanding the Recent Changes to the United Kingdom’s Implementation of Prevent. *Perspectives on Terrorism*, 10 (2), S. 50–60. <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/article/view/501/989>. Zugegriffen: 07. Juni 2019.

- Maurer, T. (2017). Die Pluralität der Radikalisierung – Eine systematische Analyse der Theorieansätze zur Radikalisierungsforschung. *JD Journal for Deradicalization*, 17, S. 49–100. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/124/102>. Zugegriffen: 15. Mai 2019.
- McCauley, C. & Moskalenko, S. (2008). Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism. *Terrorism and Political Violence*, 20 (3), S. 415–433. doi: <https://doi.org/10.1080/09546550802073367>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- McCauley, C. & Moskalenko, S. (2017). Understanding Political Radicalization: The Two-Pyramids Model. *American Psychologist*, 72 (3), S. 205–216. doi: <https://doi.org/10.1037/amp0000062>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministry of Housing Communities and Local Government (2018). *What the Ministry of Housing, Communities & Local Government does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ministry-of-housing-communities-and-local-government>. Zugegriffen: 10. Mai 2019.
- Naval Postgraduate School (2019). *Mohammed M. Hafez, Ph. D.* https://my.nps.edu/web/nsa/faculty/-/asset_publisher/GvC61nDH4qso/content/mohammed-hafez-phd. Zugegriffen: 24. April 2019.
- Neumann, P. (2013a). The trouble with radicalization. *International Affairs*, 89 (4), S. 873–893. doi: <https://doi.org/10.1111/1468-2346.12049>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Neumann, P. (2013b). Radikalisierung, Deradikalisierung und Extremismus. *Aus Politik- und Zeitgeschichte*, 63 (29–31), S. 3–10. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2013-29-31_online.pdf. Zugegriffen: 12. Mai 2019.
- Nouri, L. & Whiting, A. (2015). Prevent and the internet. In C. Baker-Bell, C. Heath-Kelly & L. Jarvis (Hrsg.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives* (S. 175–189). Oxford: Routledge.
- O'Donnell, A. (2016). Securitisation, Counterterrorism and the Silencing of Dissent: The Educational Implications of Prevent. *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), S. 53–76. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1121201>. Zugegriffen: 25. September 2022.

- Ofsted (2018). *School inspection handbook. Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf. Zugegriffen: 25. Mai 2019.
- Ofsted (2019). *What Ofsted does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>. Zugegriffen: 25. Mai 2019.
- Ostwaldt, J. & Coquelin, M. (2018). Radikalisierung – Theoriemodelle für die Praxis. *Forum Kriminalprävention* 2018, 2, S. 10–13. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2018-02/radikalisierung_theoriemodelle.pdf. Zugegriffen: 29. Mai 2019.
- Penninx, R. (2005). Integration of Migrants: Economic, Social, Cultural and Political Dimensions. In United Nations Economic Commission for Europe (Hrsg.), *The New Demographic Regime. Population Challenges and Policy Responses* (S. 137–152). United Nations Publication.
- Pettinger, T. (2017). De-radicalization and Counter-radicalization: Valuable Tools Combating Violent Extremism, or Harmful Methods of Subjugation? *JD Journal for Deradicalization* 12, S. 1–59. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/109/91>. Zugegriffen: 06. Juni 2019.
- Pew Research Center (2017). *Europe’s Growing Muslim Population. Muslims are projected to increase as a share of Europe’s population – even with no future migration*. <https://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/>. Zugegriffen: 23. Mai 2019.
- Powell, L. (2016). Counter-Productive Counter-Terrorism. How is the dysfunctional discourse of Prevent failing to restrain radicalisation? *JD Journal for Deradicalization*, 8, S. 46–99. <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/66/61>. Zugegriffen: 24. Mai 2019.
- RAND Corporation (2019). *About the RAND Corporation*. <https://www.rand.org/about.html>. Zugegriffen: 16. Juni 2019.
- Richards, A. (2015). From terrorism to ‘radicalization’ to ‘extremism’: counter-terrorism imperative or loss of focus? *International Affairs*, 91 (2), S. 371–380. <https://doi.org/10.1111/1468-2346.12240>. Zugegriffen: 25. September 2022.

- Schmid, A. (2013). *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review*. [ICCT Research Paper]. <https://www.icct.nl/download/file/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013.pdf>. Zugegriffen: 23. April 2019.
- Spiegel Online (23.05.2017). *Newsblog – Britische Polizei bestätigt den Namen des Attentäters*. <https://www.spiegel.de/politik/ausland/anschlag-in-manchester-polizei-geht-von-einzeltaeter-aus-newsblog-a-1148885.html>. Zugegriffen: 27. Mai 2019.
- Steinberg, G. (2013). Jihadistische Radikalisierung im Internet und mögliche Gegenmaßnahmen. *Aus Politik- und Zeitgeschichte*, 63 (29-31), S. 17–25. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2013-29-31_online.pdf. Zugegriffen 12. Mai 2019.
- Sukarieh, M. & Tannock, S. (2015). The deradicalization of education: terror, youth and the assault on learning. *Race & Class*, 57 (4), S. 22–38. doi: <https://doi.org/10.1177/0306396815621236>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain’s Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35 (2), S. 171–187. doi: <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1164469>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Thomas, P. (2017). Changing experiences of responsabilisation and contestation within Counter-Terrorism policies: The British Prevent experience. *Policy and Politics*, 45 (3), S. 305–321. doi: <https://doi.org/10.1332/030557317X14943145195580>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Thornton, A. & Bouhana, N. (2017). Preventing Radicalization in the UK: Expanding the Knowledge-Base on the Channel Programme. *Policing: A Journal of Policy and Practice* 2017, S. 1–14. doi: <https://doi.org/10.1093/police/pax036>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Vidino, L. & Brandon, J. (2012). *Countering Radicalization in Europe*. London: The International Centre for the study of radicalisation and political violence. <https://icsr.info/wp-content/uploads/2012/12/ICSR-Report-Countering-Radicalization-in-Europe-1.pdf>. Zugegriffen: 09. April 2019.
- Vidino, L. (2013). Deradikalisierung durch gezielte Interventionen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63, (29-31), S. 25–32. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2013-29-31_online.pdf. Zugegriffen: 12. Mai 2019.

- Winter, C. & Mills, C. (2018). The Psy-Security-Curriculum ensemble: British Values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy* 2018, 1, S. 1–23. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1493621>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Wolton, S. (2017). The contradiction in the Prevent Duty: Democracy vs ‘British values’. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12 (2), S. 123–142. doi: <https://doi.org/10.1177/1746197917693021>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Zick, A. & Böckler, N. (2015). Radikalisierung als Inszenierung: Vorschlag für eine Sicht auf den Prozess der extremistischen Radikalisierung und die Prävention. *Forum Kriminalprävention* 2015, 3, S. 6–16. https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2015-03/2015-03_radikalisierung_als_inzenierung.pdf. Zugegriffen: 20. Mai 2019.

Politische Bildung in der kanadischen multikulturellen Demokratie

Katharina Rohm

1. Einleitung

Der kanadische Weg der demokratiepolitischen Governance gilt als ein zentrales Leitmodell für mögliche Transformationsdynamiken, die in den hyperdiversen europäischen Gesellschaften derzeit diskutiert werden. Grund dafür ist das Leitprinzip der Einheit in der Vielfalt, das als Modell für den gesellschaftlichen Zusammenhalt staatliches und gesellschaftliches Handeln in besonderer Weise prägt. Wenn in diesem Zusammenhang die demokratische Inklusion durch Bildung in der Schule in Frage steht, wird zwar immer wieder auf „die“ kanadische politische Bildung verwiesen, bald erweist sich aber, dass dieses bedeutende Modell weniger gut bekannt ist als das zu wünschen wäre (Geißler 2011). In diesem Kapitel soll diesem Desideratum begegnet werden, indem grundlegende Besonderheiten, die Heterogenität der kanadischen Verhältnisse und einige auf sie bezogenen Debatten vorgestellt werden. Dabei geht es in Kanada, wie auch in den meisten anderen westlichen Demokratien, um kontroverse Sichtweisen auf den 'gesellschaftlichen Zusammenhalt' sowie die ihm zugrundeliegenden Zugehörigkeiten, tradierte historische Narrative und Zukunftsentwürfe. Insbesondere fokussiert der Beitrag auf den Umgang des Staates mit Minderheiten durch Veränderungen der Curricula der Civic Education, die als zentraler Baustein für die Bildung für einen demokratischen multikulturellen Zusammenhalt in Kanada fungiert. Als Beispiel dient der fortlaufende *Reconciliation* Prozess mit der indigenen Bevölkerung.

Zunächst wird die Struktur des kanadischen Schulsystems mit Fokus auf die Citizenship Education skizziert. Es wird vor dem Hintergrund des multikulturellen Modells von Bürgerschaft und Demokratie und der auf soziale Inklusion gerichteten Gestaltung des Schulsystems untersucht, wie *Citizenship Education* in Kanada implementiert ist und in welcher Form das Zusammenhaltsmodell und der Weg der demokratischen Inklusion durch multikulturelle Bürgerschaftlichkeit curricular operationalisiert wird. Der letzte Abschnitt zeigt anhand des Beispiels des Umgangs mit Indigenen, wie der kanadische Staat mit Minderheiten umgeht

und wie das CE-Curriculum in British Columbia die Geschichte der Unterdrückung und deren Bewältigung im Sinne eines neuen Zusammenhaltes aufnimmt.

2. Historischer Kontext des Modells

Für das kanadische Modell sind konzeptuell der Multikulturalismus, aber auch, insbesondere in Quebec, die Idee des Interkulturalismus, grundlegend. Diese Konzepte sind prominent theoretisiert, denn in der Debatte um die bildungspolitischen Weichenstellungen für die historisch-politische Bildung ist das “Modell” von kanadischen Leitfiguren der Gesellschaftstheorie, Will Kymlicka und Charles Taylor, laufend kommentiert und entsprechend weiterentwickelt worden (Banting und Kymlicka 2010; Bouchard und Taylor 2008).

Der Begriff Multikulturalismus wird deskriptiv für von kultureller Heterogenität geprägte Gesellschaften verwendet. Andererseits wird er normativ für einen Idealzustand von Gerechtigkeit sowie gegenseitiger Anerkennung und Respekt zwischen verschiedenen ethnischen oder kulturellen Gruppen eingesetzt. Im hier untersuchten Kontext bezieht sich Multikulturalismus (*Multiculturalism*) konkret auf das Staatsverständnis Kanadas, welches seit 1971 durch ein Set von demokratiepolitischen Policies implementiert wird (Kymlicka 2003). Für deren Operationalisierung spielt die Bildungspolitik eine herausgehobene Rolle.

Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren gesellschaftliche Minderheiten, speziell angeworbene Gastarbeiter:innen aus China, in besonderem Maße rassistischen Übergriffen ausgesetzt. Schließlich kam es auch angesichts des Einsatzes der ‘Minderheiten’ in den Weltkriegen, aber auch aufgrund der ökonomischen Notwendigkeit der Anwerbung von Arbeitskräften zu einem gesellschaftlichen Umdenken (Geißler 2011, S. 166–167). Der konkrete Ausgangspunkt für das staatliche Bekenntnis zum Multikulturalismus war jedoch der in den 1960er Jahren aufkeimende Separatismus in der frankophonen Provinz Quebec. Um diesem entgegenzuwirken, wurde die Königliche Kommission für Zweisprachigkeit (gemeint sind: Englisch/Französisch) und Bikulturalismus gegründet. Sie hatte die Funktion, den Status und die Bedingungen eines möglichen Fortbestands sowohl der anglophonen als auch der frankophonen Kultur zu untersuchen (Dunton und Couture 2006). Der Begriff Bikulturalismus war jedoch aufgrund seiner ausschließenden Wirkung gegenüber anderen kulturellen Gruppen umstritten, sodass die Kommission den Begriff Bikulturalismus verwarf und sich politisch einem Multikulturalismus verschrieb (Laing und Cooper 2019).

Entsprechend konstatiert Rainer Geißler: „Der Multikulturalismus ist ein unbeabsichtigtes Nebenprodukt des Quebec-Separatismus“ (2011, S. 167).

Im Jahr 1971 erhob schließlich der damalige Premierminister Pierre Trudeau den Multikulturalismus in einem symbolischen Akt zum offiziellen Regierungsprogramm. In einer Rede im *House of Commons* verpflichtete er den Staat, jegliche kulturelle Vielfalt zu unterstützen. Außerdem sollte gesellschaftliche Teilhabe unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund gefördert werden. Angelehnt an den *Official Languages Act* von 1969 wurden gleichwohl Englisch und Französisch als einzige offizielle Sprachen festgelegt. Dementsprechend sollte der interkulturelle Austausch und die Unterstützung von Einwander:innen beim Erwerb der französischen oder englischen Sprache staatlich gesichert werden.

Obwohl diese Grundsätze in den bilingualen Rahmen der kolonialen Dominanzkultur gebettet sind, verschreiben sie sich zugleich der Beseitigung ethnisch bedingter sozialer Ungleichheiten. Sie sind geprägt vom Grundsatz *Unity in Diversity*. Dies unterscheidet sie von anderen integrationspolitischen Zugängen, wodurch der kanadische Multikulturalismus auch als Modell für andere Einwanderungsländer, die diversitätsbezogene Gesellschaftspolitik proaktiv steuern, also neuerdings auch für das Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland, interessant wird.

In den folgenden Jahren wurde Multikulturalismus nicht nur politisch weiterentwickelt und instrumentiert, sondern auch rechtlich kodifiziert. 1982 wurde die Sicherung und Förderung der multikulturellen Herkunft der kanadischen Bürger:innen als Grundsatz in die *Charter of Rights and Freedoms* der kanadischen Verfassung aufgenommen. Dies legte den Grundstein für den *Multiculturalism Act* von 1988. In diesem wurde der Multikulturalismus endgültig Staatsprinzip und rechtlich einklagbar. Er ist definiert als: *An Act for the preservation and enhancement of multiculturalism in Canada* (Canadian Multiculturalism Act (justice.gc.ca)).

Trotz einer insgesamt großen Zustimmung ist der Multikulturalismus nicht unumstritten. Insbesondere in der frankophonen Provinz Quebec stieß Anfang des 21. Jahrhunderts die Förderung kultureller Minderheiten, die der Multikulturalismus vorsieht, auf Kritik, da es das kulturelle und sprachliche Erbe Quebecs gefährde (Danielle Juteau et al. 2018). Dies führte unter dem damaligen Ministerpräsidenten Jean Charest zur Gründung der *Consultation Commission on Accommodation Practices Related to Cultural Differences*. Unter der Führung des Historikers Gerard Bouchard und des Philosophen Charles Taylor entwickelte

die Kommission das Konzept des Interkulturalismus. Dieses Alternativkonzept zum Multikulturalismus verortet sich zwischen kultureller Einheit anstrebenden Zusammenhaltsmodellen, wie dem republikanischen Modell (eine kollektive Identitätsbildung durch die politische Vergemeinschaftung von Bürger:innen entlang geteilter Prinzipien und Werte) und Zusammenhaltsmodellen, die die aktive Förderung kultureller Diversität vorsehen, wofür der Multikulturalismus paradigmatisch ist. Die Entstehung von demokratischem Zusammenhalt bedürfe einer *citizen culture*, die Elemente aus der dominanten Kultur beinhaltet, etwa die französische Sprache, sowie universelle Werte (Torres 2015). Diese universellen Werte müssten dabei allerdings historisiert werden, d.h. für die universellen Werte müssen partikulare Bedeutungen für die verschiedenen kulturellen Gruppen entwickelt werden. Damit lehnt der Interkulturalismus die multikulturelle Annahme des Zusammenhalts durch geteilte universelle Werte ab, die getrennt von der kulturellen Identität des Einzelnen Geltung finden sollen. Hier wird das multikulturelle Modell nur noch als Dispositiv für die Regulierung von Verschiedenheiten gesehen, während das interkulturelle Modell als die Grundlage für einen demokratischen Zusammenhalt kanadischer Bürger:innen eingeschätzt wird.

Abbildung 1: Zwischen Multikulturalismus und Interkulturalismus (Waddington et al. 2016, S. 8)

Canadian Multiculturalism: A diversity management model	Québec Interculturalism: An integration model
Cultural diversity is a social value	Understanding and respecting cultural differences facilitate convergence towards a common societal culture
Cultural egalitarianism	Sociological asymmetry
Facilitation of the acquisition of the public language	Aggressive promotion of a single public language (e.g., Bill 101)
Implicitness about the fixed legal and civic framework	Explicit about the fixed legal and civic framework
Guiding metaphor: The mosaic	Guiding metaphor: Adoption

In einer qualitativen Bestandsaufnahme von Banting und Kymlicka (2010) wird der Multikulturalismus insgesamt als das geeignetere Modell diskutiert. Dennoch ist diese dieser Position mit einigen Schwierigkeiten behaftet. Zum einen läge ihm keine hinreichende Auseinandersetzung mit dem Problemfeld religiöser Diversität zugrunde. Es stelle kein etabliertes Verfahren für den Umgang mit Religionen bereit, sodass immer wieder gesellschaftliche Auseinandersetzungen mit Blick auf religiöse Rechte ausgetragen werden müssen. Vor allem im Feld

Religion sind diese Aushandlungsprozesse um religiöse ‚Ausnahmen‘ mit Konflikten behaftet, so wurde zum Beispiel 2001 dem damals 12-jährigen Gurbaj Singh das Tragen eines Kirpan von der Schulbehörde in Quebec verboten. Ein Kirpan ist ein Messer, das als religiöses Symbol der Sikhs als Teil der Kleidung getragen wird. 2006 urteilte der *Supreme Court*, dass das Verbot der Schulbehörde unter den Bedingungen, dass das Kirpan unter der Kleidung getragen wird, verfassungswidrig war (CBC News 2006).

Zum anderen überwiegt in einigen Bevölkerungsgruppen die Skepsis gegenüber dem Multikulturalismus. Sowohl die indigene Bevölkerung als auch eine Mehrheit in der Region Quebec fürchtet eine Aushöhlung der eigenen Kultur sowie Einschränkungen im persönlichen Leben. Außerdem sind Einwander:innen und Indigene weiterhin anhaltender Diskriminierung ausgesetzt (MacDonald 2007). Auch wenn die Prozesse innerhalb der kanadischen Gesellschaft alles andere als ‚konfliktfrei‘ verlaufen, werden die Ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse wesentlich positiver eingeschätzt als jene in den europäischen Vergleichsgesellschaften. Verglichen etwa mit den Niederlanden, gilt Kanada aber als ein wirksames Beispiel für die Umsetzung einer genuin multikulturellen Steuerung von Gesellschaft. Als Indikatoren gelten dabei der Grad an räumlicher Segregation (Ghettoisierung) und der Anteil von Mischehen, der in Kanada relativ hoch ist. Die affektive Bindung von Immigrant:innen an Kanada ist größtenteils sehr früh sehr hoch und recht bald auf ähnlich hohem Niveau wie bei früher eingewanderten, bereits etablierten Bevölkerungsgruppen. Immigrant:innen unterstützen häufig liberale Grundwerte und partizipieren signifikant am politischen und gesellschaftlichen Leben. Vor allem diese Bindungswirkung und die soziale und demokratische Integrationsleistung des Modells erklärt die große Zustimmung zur Einwanderung in der kanadischen Gesellschaft. Außerdem gibt es, anders als in vielen europäischen Ländern, keine nennenswerte Opposition gegenüber Migrationsbewegungen (Banting und Kymlicka, 2010, S. 53–57).

3. Citizenship und Rolle der Bildung

Im Gegensatz zu anderen Bürgerschaftsmodellen verbannt der Multikulturalismus (s. Kapitel 1 in diesem Band) die kulturelle Identität der Bürger:innen nicht in den privaten Raum, sondern erlaubt es ihnen, die demokratische und kulturelle Identitäten miteinander zu verbinden (Kymlicka 2003). Diese Verbindung von sozio- kultureller und politischer Identität drückt sich in dem Phänomen des

„Bindestrichkanadiers“ aus, bei dem Kanadier:innen sich entsprechend ihrer Herkunft beispielsweise als *German Canadians* benennen. Allerdings sind diese Identitäten im kanadischen Verständnis hierarchisiert.

Die bürgerschaftliche, demokratische Identität hat gleichwohl den Vorrang vor der kulturellen Identität: Bürger:innen sind in erster Linie Kanadier:innen und erst in zweiter Linie bspw. Engländer:innen, Ukrainer:innen oder Chines:innen (Geißler 2011, S. 164). Aufgrund dieser Hierarchisierung ist der Multikulturalismus nicht mit Relativismus zu verwechseln. Es beruht auf der Einigung auf ein Set von demokratischen Grundwerten, die für Kanadier:innen, unabhängig von kulturell bedingten Überzeugungen, verbindlich sind und die transparent und proaktiv durchgesetzt werden. Diese Grundlage begünstigt eine positive Einstellung zur Vielfalt und die Anerkennung multikultureller Herkünfte.

In diesem Kontext sind jedoch potenzielle Kontingenzen multikultureller Politik nicht zu unterschätzen. Susan Moller Okin gibt zu bedenken, dass die Toleranz gegenüber manchen Kulturen die Rechte von Frauen nicht ausreichend berücksichtige. In diesen Fällen stehen feministische und multikulturelle Ansätze nicht im Einklang miteinander (Moller Okin 2011).

Das Beispiel zeigt, dass die Verpflichtung auf demokratische Grundwerte nur eine pluralistische Bewahrung spezifischer Lebenspraxen, die kulturell gerahmt sind, zulässt, aber dass diese nicht beliebig sind und dass für sie Grenzen ausgewiesen werden. Je nach Kompatibilitätsgrad mit eben jenem Werteset kann sich eine kulturelle Hierarchie ausbilden, die auf spezifische Bevölkerungsgruppen gespiegelt wird, deren Werte an den Grenzen von oder im Widerspruch zu demokratischen Grundwerten stehen (oder die so gelesen werden), und denen insofern mehr ‘Verzicht’ abverlangt werden muss (Geißler 2011, S. 165). Soziale Integration erfolgt im kanadischen Multikulturalismus also zum einen durch die Gewährung kultureller und bürgerlicher Gleichheit und zum anderen durch die verbindliche Anerkennung grundlegender Werte und Toleranz gegenüber anderen. In der liberalen Tradition wird über diesen Weg kontrovers diskutiert. Kymlicka argumentiert schließlich: Bürger:innen müssen sich an den multikulturellen Staat anpassen. (Kymlicka 2003, S. 148). Von den interkulturellen, kanadischen Bürger:innen verlangt er dabei die Anerkennung der drei Grundprinzipien eines multikulturellen Staates (Kymlicka 2003, S. 154): Erstens gehöre der Staat allen Bürger:innen. Zweitens solle niemand die eigene kulturelle Identität ablegen müssen, um sich als Bürger:in demokratisch in Staat und Gesellschaft einbringen zu können. Drittens müssten historische Ungerechtigkeiten anerkannt werden

(Kymlicka 2003, S. 150). Darüber hinaus erwartet er von interkulturellen Bürger:innen Neugier und Offenheit für andere Lebensweisen und Ansichten (Kymlicka 2003, S. 157). Diese Offenheit solle für lokale Diversität innerhalb des eigenen Landes gelten und insofern als Verpflichtung zur Herstellung oder Wahrung von Gerechtigkeit verstanden werden statt als dehnbare Ressource, die ausschließlich für eigene Präferenzen in Anspruch genommen wird (Kymlicka 2003, S. 160–161). Dementsprechend müsse multikulturelle Bildung nicht auf Selbstoptimierung, sondern auf Gerechtigkeit abzielen (Kymlicka 2003, S. 162). Außerdem weist er auf die Undurchsichtigkeit anderer Kulturen hin, die es mit Hilfe von Bildung zu entschleiern und dann auch anzuerkennen gelte (Kymlicka 2003, S. 165).

Damit erweitert Kymlicka die Forderungen an multikulturelle Gesellschaften um die Anerkennung historischer Ungerechtigkeiten, die Offenheit für lokale Diversität aus Gründen der Gerechtigkeit bei Anerkennung der grundsätzlichen „Undurchsichtigkeit“ anderer Kulturen. Er verweist dabei immer wieder auf die Rolle der Bildung in der Genese des *intercultural* bzw. *good citizen*, ohne diese weiter zu elaborieren. Da Bildung, und vor allem politische Bildung, jedoch traditionell eine wichtige Rolle bei der Herstellung des *good citizen* hat (Bellamy 2010), ist ihr besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Vor allem die Frage nach der Adressierung des ‚Anderen‘ und die an sie anschließende Frage der gegenseitigen Anerkennung werden also für die multikulturelle Bildung wie sie in Kanada umgesetzt wird, eine besondere Rolle spielen, die im Folgenden mit Blick auf die Operationalisierung im System Schule näher betrachtet wird (Tabelle 1).

Tabelle 1: Die Operationalisierung des Konzepts Multikulturalismus im Bildungssystem/in der Schule/Grundprinzipien nach Elliott und Fleras (1992)

	OBJECTIVES	ASSUMPTIONS	TARGET GROUP	CONTENT	STYLE	OUTCOME
COMPENSATORY	Formal Equality through Special Programs	Verbal and Cultural Deficit Model	Minority Students	Remedial/ Accelerated "English as 2nd Language"	Special Curriculum	Assimilation
ENRICHMENT	Cultural Awareness and Appreciation	Positive, Open, and Tolerant Attitudes	All Students	Cultural Diversity and Ethnic Customs	Multicultural Units + Museum	Celebrating Diversity

	OBJECTIVES	ASSUMPTIONS	TARGET GROUP	CONTENT	STYLE	OUTCOME
ENHANCEMENT	Critical Awareness	Understanding	Administrators, Teachers, Students	History of Majority-Minority Relations, Antiracist Education	Problem-solving	Group Dynamics
EMPOWERMENT	Empowering Minorities through Positive Identity + Parallel Resources	Special Status	Minority Students	Community-based and Culturally Sensitive Curriculum	Restructured and Separatist	Justice and Equality

James Banks und andere analysieren den Aufschwung multikultureller Bildung als einen Effekt von globalen, ethnischen Revitalisierungsbewegungen (das „ethnic revival“, s.a. separatistische Bewegungen in Katalonien, Baskenland, Schottland). Diese ließen sich ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in zahlreichen Einwanderungsgesellschaften und in multikulturellen Nationen beobachten. Ethnische Revitalisierungsbewegungen seien dabei aber sowohl als Oppositionsbewegungen gegenüber nationalen Zentralismen und gegenüber den trotz formaler Gleichheit bestehenden sozialen Ungleichheiten als auch als Methode zur Herstellung eines neuen Gemeinschaftsbewusstseins und moralischer Autorität von kulturellen Minderheiten zu verstehen, welche in den Gesellschaften der Moderne im Zuge der Nationalstaatsbildung erodiert waren (Banks 2011, S. 11–13). In diesem Kontext ziele multikulturelle Bildung zunächst vor allem auf grundlegende Neuorientierungen gegenüber Minoritäten ab. Positiv gewendet könnte diese Neuorientierung in Bildungsinstitutionen Reformen nach sich ziehen, die die Akzeptanz kultureller Differenz und Diversität und so die Bildungschancen von diversen Lerner:innen grundlegend verbessern (Banks 2011, S. 13).

Doch im kanadischen Bildungssystem erweist sich multikulturelle Bildung in ihren verschiedenen Institutionalisierungsformen als ein plurales Konzept, das in durchaus in verschiedenen Ansätzen operationalisiert ist. Die verschiedenen Positionen multikultureller Bildung, die in Kanada aufgerufen wurden und werden, unterscheiden sich dabei sowohl in ihren Zielen als auch in den ihnen zugrunde liegenden Annahmen, den adressierten Zielgruppen, den Inhalten und Methoden sowie den Ergebnissen. Jean Leonard Elliott und Augie Fleras unterscheiden in ihrer grundlegenden Analyse vier Ansätze multikultureller Bildung (Tabelle 1): Das kompensatorische Modell, das Modell der Bereicherung, das

Modell der Verbesserung und das Modell der Ermächtigung (Elliott und Fleras 1992, S. 198). Das Modell der kulturellen Bereicherung richtet sich an alle Lernenden und zielt darauf ab, kulturelles Bewusstsein sowie die Wertschätzung verschiedener Kulturen bei Lernenden zu erzeugen (Elliott und Fleras 1992, S. 190–192). Kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft soll wertgeschätzt werden, damit kulturelle Heterogenität und kulturelle Minderheiten positiv wahrgenommen werden, Diskriminierung beseitigt werden, soziale Harmonie hergestellt werden und Lernende aus Minderheitskulturen ein positives Selbstbild entwickeln können (ebd.). Das kompensatorische Modell richtet sich spezifisch an Lernende aus kulturellen Minderheiten. Hier wird davon ausgegangen, dass diese kulturellen und sprachlichen Defizite gegenüber der Mehrheitskultur aufweisen (Elliott und Fleras 1992, S. 189-190). Dementsprechend soll mit Hilfe adressatenspezifischer Lernangebote Chancengleichheit erreicht werden, um benachteiligte Lernende der Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft ‚heranzuführen‘ (ebd.).

Der kompensatorische Ansatz gilt nur im weiteren Sinne als multikulturell, da er letztlich auf Assimilierung abzielt und sich den Bedürfnissen von Minderheitenlerner:innen nur insofern widmet, als deren vermeintlich kulturell bedingten „Defizite“ gegenüber der Mehrheitsgesellschaft adressiert und bearbeitet werden müssen (Elliott und Fleras 1992, S. 190). Dem Modell der „Bereicherung“ werfen Vertreter:innen des kritischen Multikulturalismus und der antirassistischen Bildung vor, dass die Essentialisierung von Kultur und die ihr zugrunde liegende soziale Harmonieorientierung zu einer Verschleierung von Machtbeziehungen und den daraus resultierenden Ungleichheiten führe (May 2011, S. 34–35). In neueren Arbeiten nehmen Vertreter:innen der multikulturellen Bildung diese Kritik auf und erweitern ihren Ansatz von multikultureller Bildung um den Aspekt ungleicher Machtbeziehungen (May 2011, S. 35–36). Ein Beispiel dafür ist das Modell der „Verbesserung“, das eine problemorientierte Auseinandersetzung mit ungleichen Machtbeziehungen vorsieht (Elliott und Fleras 1992, S. 192–193). In diesem Rahmen wird Schule selbst kritisch als ein von Machtverhältnissen durchzogener sozialer Ort verstanden, sodass sich multikulturelle Bildung im Modell der Verbesserung nicht nur an diverse Schüler:innen, sondern auch an Lehrkräfte und Schulplaner:innen richtet (Elliott und Fleras 1992, S. 198). Das emanzipatorische Modell der „Ermächtigung“ geht hier noch weiter, indem es die Errichtung eines parallelen Bildungsangebots vorsieht, in wel-

chem die Schüler:innen der Minderheiten nicht mit anderen Kulturen interagieren, sondern wo ihre Identitäten durch die Vermittlung der Werte der eigenen kulturellen Gruppe geschützt und gestärkt werden. So kann darauf hingearbeitet werden, dass diese eine eigene Stimme entwickeln und zukünftig nicht auf die *advocacy* dominanter Gruppen angewiesen sind (Elliott und Fleras 1992, S. 194). Die Forderung von Indigenen in Kanada nach Bildungsautonomie zum Schutz vor den Assimilierungspolitiken des kanadischen Staates kann als eine mögliche Realisierung dieses emanzipatorischen Ansatzes verstanden werden (Elliott und Fleras 1992, S. 194–195).

Im institutionengeschichtlichen Verlauf werden die Modelle bildungspolitisch in verschiedener Weise relevant, lösen sich aber nie vollständig ab. Von 1964 bis in die 1970er Jahre fußten Politiken insbesondere auf dem Modell der Bereicherung: Der Fokus multikultureller Bildung in dieser Zeit lag vor allem auf Antidiskriminierung und Identitäts- und Anerkennungsfragen der Minderheiten in der Gesellschaft und um die Aufhebung diskriminierender Politiken. Dementsprechend wurde Segregation in Schulen aktiv bekämpft, wurden finanzielle Mittel für Unterricht in den Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt und das Ziel der kulturellen Bereicherung vor allem in der Begegnungsinszenierung von Festen und kulturellen Austausch operationalisiert (Joshee 2004, S. 144–146). Die Einflüsse der Bürgerrechtsbewegung und des Antirassismus in der multikulturellen Bildung begünstigten in den 1980ern und frühen 1990ern den Wandel vom folkloristischen Multikulturalismus hin zu einem stärker bürgerrechtlich-aktivistischen Multikulturalismus (Geißler 2011, S. 166): Hier ging es nicht mehr um Aufhebung von Diskriminierung, sondern um proaktive Öffnung staatlicher Institutionen für Minderheiten und die damit einhergehende Neukonzeptionierung von multikultureller Bürgerschaftlichkeit (‘cizenation’) und des Kanadischseins, so Mitchell: „as a socially liberal philosophy and policy, Canadian multiculturalism invoked a complex mix of tolerance of differences, social equity, opportunity and nationalism” (Mitchell 2004, S. 87–88) Joshee sieht hier jedoch mit dem Erstarken neoliberaler Politik ab Mitte der 1990er Jahre eine kritische Wendung (Joshee 2004, S. 144–146) welche von Kymlicka und andere erkennen in dieser Wendung die zwei Seiten der Medaille eines ausschließlich auf individuelle Rechte fokussierten Multikulturalismus (Kymlicka 2013): Die Debatte um die Anerkennungsbegehren von Gruppen und die Spannungen, die zu den vor allem sozio-ökonomischen Ungleichheitsverhältnissen in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts bestehen bleiben, dauern seither an. Dabei wird die

weiterhin die kanadische multikulturelle Bürgerschaftlichkeit als eine dem deutschen und französischen Modell überlegene Variante von inklusiver Demokratie eingeschätzt (Ebd., S. 105). Kritische Positionen erkennen aber auch ein Ausspielen verschiedener Anerkennungsbegehren und verweisen auf die Notwendigkeit der intersektionalen Analyse (Nancy Fraser 2008). An die bis heute andauernde Debatte zu intersektionalen Perspektiven auf Diversität und gesellschaftliche Polarisierungstendenzen schließt ein neuer Diskurs zum ‚Miteinander‘ und zur Frage der sozialen und sozio-ökonomischen Kohäsion an. Dieser erkennt Diversität zwar grundlegend an, jedoch nicht ausschließlich in der Perspektive der kulturellen Differenz, sondern zunehmend auch mit Blick auf soziale Gerechtigkeit: Soziale Ungleichheitsverhältnisse spiegeln hier nur auf „Diversität“ und plurale Identitäten, welche aber nicht als alleinige Ursache sozialer Probleme in der Gesellschaft und die Auflösung eines sozialen Gemeinsamen adressiert werden sollen. Der ‚neue‘ Multikulturalismus propagiert daher die Kultivierung gemeinsamer Werte zur Bearbeitung solcher Spannungen, auch in der Schule (Joshee 2004, S. 148). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Kritik von Kathy Bickmore an kanadischer Bildungspolitik verstehen: Sie prangert an, dass Multikulturalismus in kanadischen Curricula lediglich harmonieorientiert dargestellt werde, und dass solche einseitigen Betrachtungen der kanadischen Realität die soziale Wahrnehmung der Schüler:innen erheblich verengen (Bickmore 2006).

4. Das kanadische Bildungssystem

Als OECD-Land investiert Kanada 5 % seines Bruttoinlandsprodukts in Bildung, womit es im OECD-Schnitt weit über den Ausgaben der Bundesrepublik Deutschland liegt (Busemeyer 2015, S. 13). Zwar existieren Privatschulen und auch Homeschooling ist erlaubt, doch besucht die deutliche Mehrheit der kanadischen Schüler:innen öffentliche Schulen (Rau 2018, S. 453–454). Dabei fällt die Bildungspolitik in den substaatlichen Zuständigkeitsbereich der zehn Provinzen und drei Territorien (Rau 2018, S. 452–453). Der daraus resultierende vergleichsweise geringe Einfluss der Zentralregierung drückt sich u.a. in dem Nichtvorhandensein eines Bildungsministeriums auf staatlicher Ebene aus (Vergari, 2013). Dementsprechend tragen die Provinzen und Territorien, unterstützt durch Mittel aus den Kommunen, die Hauptlast der Finanzierung von Bildung im Pri-

mar- und Sekundarbereich (ebd.). Allerdings erhalten finanziell schwächere Provinzen und Territorien frei verfügbare Mittel vom kanadischen Finanzministerium. Da deren Verwendungsziel den Empfänger:innen überlassen wird, können diese prinzipiell den Bildungsetat der jeweilig betroffenen Provinz erhöhen, ohne an bildungspolitische Weisungen der zentralstaatlichen Regierung gebunden zu sein. Lediglich die Vorhaben in den indigenen Reservaten sowie die Bildung des militärischen Personals und von Häftlingen obliegen traditionell zentralstaatlicher Verantwortung und Steuerung (ebd.). Allerdings sind die indigenen Schulen in den letzten Jahren mehrheitlich in die Selbstverwaltung der Gemeinschaften übergeben worden (Avenarius et al. 2007, S. 58).

Seit 1967 existiert mit dem *Council of Ministers of Education Canada* (CMEC) ein föderaler Zusammenschluss der Bildungsminister:innen aller kanadischen Provinzen bzw. Territorien (CMEC, https://www.cmec.ca/11/About_Us.html). Der CMEC dient als Forum für Diskussionen über Bildungspolitik und koordiniert, ähnlich der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) darüber hinaus aber auch gemeinsame Projekte und Initiativen der Provinzen bzw. Territorien, wie etwa das gesamtkanadische Assessment-Programm PSAP. Zudem vertritt der CMEC die kanadische Bildungspolitik auf der internationalen Ebene, beispielsweise bei Konferenzen der OECD (Joshee 2011, S. 97).

Aufgrund dieses Bildungsföderalismus liegen die Kernaufgaben der öffentlichen Bildung bei den Provinzen bzw. Territorien. Diese sind für die Curricula, die methodisch-didaktischen Rahmensetzungen sowie für die Lehrkraftausbildung und Lehrkraftweiterbildung zuständig. Auch die Infrastruktur der Schulen, etwa die Schulverpflegung oder der Transport der Lernenden, liegt im Verantwortungsbereich der Provinzen bzw. der Territorien (Trumpa et al. 2017, S. 118). Die Verteilung der Budgets an die Schulen erfolgt dagegen über die kommunalen Schulämter, auch *school boards* genannt. Diese können dabei Schulen in sozialen Brennpunkten und Schulen, die einen hohen Anteil an förderbedürftigen Lernenden vorweisen, zusätzliche Mittel zukommen lassen (Trumpa et al. 2017, S. 124–125). Zudem obliegen den kommunalen Schulämtern, deren Mitglieder direkt von der Bevölkerung gewählt werden (Kock 2015, S. 174), die Entscheidungen bezüglich der Rekrutierung weiteren Personals und der Schließung bzw. dem Fortbestand einer Schule (*People for Education*).

Bereits seit den 1990er Jahren weist Kanada eine hohe Studierendenquote vor, wobei die Rate der Studierenden jüngst etwas zurückgegangen ist (Busemeyer 2015, S. 35). Entsprechend der hohen Anzahl an Studierenden sind sowohl die

privaten als auch die öffentlichen Ausgaben für Hochschulbildung sehr hoch (Busemeyer 2015, S. 29), womit Kanada anderen OECD-Staaten mit hoher Studierendenquote, etwa der USA und Südkorea, ähnelt (Busemeyer 2015, S. 34). Andererseits ist Kanada im Hinblick auf berufliche Bildung OECD-Schlusslicht (Busemeyer 2015, S. 35).

Trotz seiner föderalen Organisation ist die Struktur der verschiedenen kanadischen Bildungssysteme innerhalb der anglophonen Provinzen sehr ähnlich. So ist das kanadische Schulsystem – im Gegensatz zum deutschen – nicht nach dem Leistungspotenzial der Lernenden stratifiziert, sondern ausschließlich nach Bildungsstufen (Trumpa et al. 2017, S. 118). Die Grundschulzeit erstreckt sich i.d.R. von einem kostenfreien und freiwilligen Vorschuljahr bis zum Abschluss der sechsten Klasse. Auf diese folgt entweder der Besuch einer *middle school*, nach deren Abschluss Lernende eine Oberstufenschule (*high school*) zum Erlangen der Hochschulreife besuchen können, oder aber eine mit der Hochschulreife abschließende einstufige Sekundarschule (*secondary school*) (ebd.). Das Erlangen der Hochschulreife erfordert in den anglophonen Provinzen i.d.R. also 12 Jahre. In zehn der dreizehn Provinzen bzw. Territorien existiert eine einstufige Sekundarschule (CMEC 2016). In den anglophonen Provinzen bzw. Territorien bieten sich einem nach dem erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe die Möglichkeit einer Berufsausbildung oder der Besuch eines Community College oder einer Universität (ebd.).

Das Schulsystem Quebecs weicht vom anglophonen Rest des Landes ab. Zwar beginnt die Schullaufbahn in Quebec ebenfalls mit der Vorschule und einer sechsjährigen Primarstufe, nach deren Beendigung folgt jedoch eine höchstens fünfjährige Sekundarstufe (CMEC 2016). Der Sekundarschulabschluss attestiert aber noch keine Hochschulreife. Diese kann erst nach einem erfolgreichen zweijährigen Collegebesuch im Anschluss an die Sekundarstufe erlangt werden (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). An einem solchen College kann alternativ auch eine Berufsausbildung absolviert werden (ebd.). Zudem bietet sich in Quebec die Möglichkeit, die Sekundarstufe vorzeitig zu verlassen, um eine kürzere Berufsausbildung zu absolvieren (CMEC 2016).

Die Ergebnisse der vergangenen PISA-Studien sprechen für den Erfolg des kanadischen Bildungssystems. Dieser bemisst sich nicht nur an der Leistungsstärke der Lernenden, sondern auch an seinem Vermögen, einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen der Bildungserfolg von Lernenden möglichst nicht von den sozio-ökonomischen Voraussetzungen des Elternhauses abhängt. Während die

PISA-Studie aus dem Jahr 2000 in Deutschland den sogenannten „PISA-Schock“ verursachte, wurde selbst den leistungsschwächeren kanadischen Lernenden ein hoher Kompetenzgrad in den Bereichen Lesen, Rechnen und Naturwissenschaften attestiert. Sowohl die Varianz zwischen den Schulen als auch die Varianz, die sich aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründen der Eltern der Lernenden ergibt, wiesen im internationalen Vergleich äußerst niedrige Werte auf (OECD 2010, S. 42) Dennoch bleibt auch in Kanada der sozio-ökonomische Hintergrund nach wie vor die wichtigste Variable zur Erklärung von Leistungsunterschieden (OECD 2010, S. 47). Zwar ergaben sich beim Vergleich der einzelnen Provinzen bzw. Territorien untereinander gravierende Unterschiede, jedoch schnitt etwa bei der Lesekompetenz mit New Brunswick lediglich eine Provinz im internationalen Vergleich durchschnittlich ab (OECD 2010, S. 45). Selbst die leistungsschwächeren Provinzen bzw. Territorien wiesen also i.d.R. überdurchschnittliche Werte auf. Die nicht in Kanada geborenen Lernenden schnitten zwar deutlich schlechter ab als ihre Peers, doch gilt dies nur für die seit weniger als fünf Jahren in Kanada lebenden Lernenden gilt (OECD 2010, S. 48–49).

In späteren PISA-Studien, etwa in den Studien aus den Jahren 2015⁵⁶ und 2012, zeigten kanadische Lernende weitestgehend ähnliche Leistungen wie im Anfangsjahr 2000 (Brochu et al. 2014; O'Grady 2016). In den drei zentralen PISA-Kompetenzbereichen sind lediglich geringfügige Abweichungen zu beobachten. Es lässt sich jedoch feststellen, dass Leistungsunterschiede zwischen Lernenden mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund in den vergangenen Jahren bis 2015 gestiegen sind, während sich die Performanz von migrantischen Lernenden den Leistungen ihrer Peers angenähert hat. In der PISA-Studie 2018 bleiben diese Leistungsunterschiede bestehen. Gleichzeitig haben Indigene Schüler:innen einen großen Leistungsunterschied zu Nicht-Indigenen. Beispielsweise ist die Lesekompetenz mehr als eine halbe Standardabweichung schwächer. Außerdem schneiden die Provinzen Saskatchewan und Manitoba, die einen hohen Anteil von Indigener Bevölkerung haben, insgesamt mit am schlechtesten ab (Köller et al. 2019; Richards 2020).

Allerdings ergeben sich aus den neueren PISA-Ergebnissen auch zu bewältigende Herausforderungen. So erzielten bereits im Jahr 2000 Lernende, die im

⁵⁶ Die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 werden erst im Dezember 2019 veröffentlicht.

anglophonen Kanada frankophone Schulen besuchten, erheblich schlechtere Werte im Bereich Lesen.

5. Citizenship Education im kanadischen Schulsystem

Tabelle 2: Das kanadische Bildungssystem (eigene Darstellung)

<table border="1"> <tr><td>Doktor 3+ Jahre</td></tr> <tr><td>Master 1-3 Jahre</td></tr> <tr><td>Bachelor 3-4 Jahre</td></tr> </table>	Doktor 3+ Jahre	Master 1-3 Jahre	Bachelor 3-4 Jahre	Community College 1-3 Jahre	Berufsausbildung 1-4 Jahre	<table border="1"> <tr><td>Doktor 3+ Jahre</td></tr> <tr><td>Master 1,5-2 Jahre</td></tr> <tr><td>Bachelor 3+ Jahre</td></tr> </table>	Doktor 3+ Jahre	Master 1,5-2 Jahre	Bachelor 3+ Jahre
Doktor 3+ Jahre									
Master 1-3 Jahre									
Bachelor 3-4 Jahre									
Doktor 3+ Jahre									
Master 1,5-2 Jahre									
Bachelor 3+ Jahre									
Universität			Universität						
Sekundarstufe 7-12			<table border="1"> <tr> <td>Hochschulzugangs- berechtigung 2 Jahre</td> <td>Berufsausbildung 3 Jahre</td> </tr> </table>	Hochschulzugangs- berechtigung 2 Jahre	Berufsausbildung 3 Jahre				
Hochschulzugangs- berechtigung 2 Jahre	Berufsausbildung 3 Jahre								
Primarstufe (inklusive Vorschule) K-6			<table border="1"> <tr> <td colspan="2">College</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sekundarstufe I-V</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Primarstufe (inklusive Vorschule) K-6</td> </tr> </table>	College		Sekundarstufe I-V		Primarstufe (inklusive Vorschule) K-6	
College									
Sekundarstufe I-V									
Primarstufe (inklusive Vorschule) K-6									
Das Bildungssystem (vereinfachtes Modell) in: Alberta, British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland und Labrador, Nova Scotia, Northwest Territories, Nunavut, Ontario und Yukon			Das Bildungssystem (vereinfachtes Modell) in: Quebec						

Schulische *Citizenship Education* erfolgt in Kanada in der Regel in Form des Faches *Social Studies*. Dieses Fach verbindet verschiedene gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen, wie Geographie und Geschichte, aber auch politische Bildung. Es existiert, unter z.T. verschiedenen Fächerbezeichnungen, in allen kanadischen Provinzen und Territorien (Tabelle 3) und ist über die gesamte

Schullaufbahn hinweg Pflichtfach. Damit sind die *Social Studies* ein obligatorischer Bestandteil des Kanons an kanadischen Schulfächern. Vergleicht man die Zielsetzungen des Faches in den verschiedenen Provinzen und Territorien, lässt sich feststellen, dass insbesondere Verantwortungsbewusstsein, Informiertheit und aktive Partizipation der Bürger:innen angestrebt werden. Zusätzlich lassen sich z.B. in Ontario und Alberta noch die Fächer *Social Sciences* bzw. *Social Sciences and Humanities* finden, welche eine Wissenschaftspropädeutik in den höheren Jahrgangsstufen umsetzen, vergleichbar den Sozialwissenschaften in der deutschen gymnasialen Oberstufe.

Das zugrundeliegende, aktive Bürgerschaftsverständnis ist dabei Produkt von curricularen Reformen der 1990er Jahre, welche die Lernenden auf ihre Rollen als Entscheidungsträger:innen und Problemlöser:innen in der Gesellschaft vorbereiten sollten (Sears und Hughes 1996). Trotz weitgehend ähnlicher zentraler Zielsetzungen findet aufgrund des kanadischen Bildungsföderalismus im Bereich der Bürgerschaftserziehung jedoch kaum horizontale Kooperation oder zentralstaatliche Koordination zwischen den Provinzen statt. Die curricularen Inhalte unterscheiden sich teilweise stark. Ausnahmen sind die Territorien Yukon und den Nordwest-Territorien, die ihre Curricula komplett von British Columbia und teilweise von Alberta übernehmen, sowie die atlantischen Provinzen, welche sich im Jahr 1999 auf gemeinsame Unterrichtsrichtlinien im Fach *Social Studies* geeinigt haben (Lewis 2011, S. 171) (Departments of Education of New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Nova Scotia, and Prince Edward Island).

Bezüglich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Lehrplänen arbeitet Lewis (2011) heraus, dass Fragen nach Kultur und Identität sowie politische und demokratische Bildung in den meisten Provinzen zur *Citizenship Education* gezählt werden, während Themen der Ökonomie, Umwelt & Geographie, Globalisierung und Entwicklungsfragen, Geschichte und rechtliche und soziale Aspekte nur vereinzelt Teil des politikbildnerischen Curriculums sind (Lewis 2011, S. 169–171).

Trotz ihrer Präsenz in allen Lehrplänen (Tabelle 4) bleibt die Verhandlung einer kanadischen Nationalidentität und ihre Definition(en) überraschend offen (Lewis 2011, S. 171). Die Bedeutung der *first nations* in den Curricula ist inzwischen hoch, das Kanadischsein wird im Fach thematisiert und hat hier den Charakter des zeitgeschichtlichen Lernens, das als historisch-politische Bildung verbunden ist. Zudem wird eine starke Institutionenorientierung im Sinne der Staatsbürger-

kunde sichtbar. Auch diese Orientierung ist symptomatisch für Einwanderungsgesellschaften, wo die Grundzüge des politischen Systems nicht durch die familiäre staatsbürgerliche Praxis tradiert werden kann. Vor allem in British Columbia werden Konzepte der aktiven Bürgerschaft und der demokratischen Partizipation bedeutsam. Die Mitgliedschaftlichkeit wird für den kanadischen Zusammenhalt gleichwohl als zentraler Pfeiler sichtbar. Ziel ist der allgemein politisch gebildete zukünftige Bürger, der „accept the tolerant and multifaceted nature of Canadian society and who are motivated to participate actively in our democratic institutions“ (BCTF 2022). Dies impliziert vor allem: Toleranz (gegenüber der Vielfalt der kanadischen Gesellschaft), Partizipation (innerhalb der demokratischen Institutionen).

Diese gelten als die klassischen Tugenden des „guten Bürgers“, der, das kann auch aufgedeckt werden, nicht sehr prononciert Eigenschaften der kritischen Bürgerschaftlichkeit oder der Transformationorientierung mit Blick auf die Jahrhundertherausforderungen des Klimawandels u.a. aufweist. Es können aber über die Anlehnung an das mitgliedschaftliche Modell auch Orientierungen an Zielen des liberalen Modells ausgewiesen werden wie Autonomie und Tugenden wie Eigenverantwortlichkeit, Tüchtigkeit und sogar der individuellen Gesundheitsvorsorge:

„Are skilled and able to contribute to society generally, including the world of work“;

„Are productive, gain satisfaction through achievement, and strive for physical well-being“.

Bemerkenswert erscheint die grundsätzlich positiv-affirmative Grundorientierung in den Programmen, die darauf ausgerichtet sind, das multikulturelle Modell von bürgerschaftlicher Integration als eine Leitidee der inklusiven, kanadischen Demokratie zu beglaubigen und zugleich das Wirtschaftsmodell des Einwanderungslandes mit einem ,sehr selektiven auf Fachkräfterekrutierung orientierten Einwanderungsrecht auch mit Blick auf die demokratische Inklusion und die Integration glaubwürdig zu legitimieren und zu sichern. Es ist daher von besonderem Interesse, Formen der Inklusion und Sichtbarwerdung der ersten Nationen in diesem Modell von bürgerschaftlichem Zusammenhalt zu analysieren, die in den letzten Jahren zunehmend in die Curricula der Domäne eingeschrieben wurden.

Tabelle 3: Darstellung nach Lewis (2011, S. 170)

Province	Year	Course Title	Units/Themes	Status
Nfld.	1998	Canadian Issues (Grade 10)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultural and Social Issues 2. Political and Legal Issues 3. Economics and Environmental Concerns 4. Global Concerns 	One of three options for compulsory social studies credits with: Canadian History Canadian Geography
NS	2002	Canadian History (Grade 11)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Globalization 2. Development 3. Governance 4. Sovereignty 5. Justice 	One of three options for compulsory social studies credit with: Mik Maq Studies African Canadian Studies
PEI	2007	Canadian Studies (Grade 10)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Canada's Place in the World 2. Canada's Voice of the Past 3. Canada as a Democracy 4. Canada's Work and Worth 5. Canada's Global Connections 6. Canada's Cultural Mosaic 	One of four options for two compulsory social studies credit: History Geography Social Studies
NB	2006	Canadian Identity (Grade 9)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploring Canadian Identity 2. Geographic Influences 3. Decades of Change 4. Citizenship 5. Challenges and Opportunities 6. Reflection on Canadian Identity 	Compulsory
Quebec	1998	History of Quebec and Canada (Grade 10)	Economic, Social and Political Domains for following Eras <ol style="list-style-type: none"> 1. 1960-1970 2. 1971-1980 3. 1981 to present 	Compulsory
Ontario	2000	Civics (Grade 10)	(Strands - Informed, Purposeful and Active Citizenship) <ol style="list-style-type: none"> 1. Democracy – Issues and Ideas 2. Democracy – The Canadian Context 3. Democracy – Global Perspectives 	Compulsory
Manitoba	2007	Social Studies (Grade 9)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Active Democratic Citizenship in Canada 2. Canadian Citizenship for the Future 3. Citizenship in the Global Context 4. Environmental Citizenship 	Compulsory
Sask.	1999	Social Studies (Grade 9)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Time 2. Change 3. Causality 4. Culture: First Nations Roots 	Compulsory
Alberta	2007	Social Studies (Grade 10 to Grade 12)	Grade 10 - Perspectives on Globalisation - Living in a Globalizing World Grade 11 - Perspectives on Nationalism - Understanding of Nationalism Grade 12 - Perspectives on Ideology - Understanding of Ideology	Compulsory
BC	2005	Civics (Grade 11)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skills and Processes of Civics Studies 2. Informed Citizenship 3. Civic Deliberation 4. Civic Action 	One of three options for compulsory social studies credit with: Social Studies 11 Native Studies 11

Tabelle 4: zusammengestellt mit Informationen von den Homepages des Bildungsministeriums der jeweiligen Provinz (eigene Darstellung)

Provinz	Schulfächer CE	Jahrgangsstufen	Ziel
Ontario	Social Studies	K-6	Active citizens: responsible, active citizens within the diverse communities (local, national, global) to which they belong
	History and Geography (Social Studies)	7-8	
	Canadian and World Studies (Social Studies)	9-12	Wissenschaftspropädeutik
	Social Sciences and Humanities	9-12	
Quebec	Social Sciences (Geography, History and CE, History of Quebec and Canada)	1-11	Active, informed citizens
British Columbia	Social Studies	K-12	active, informed citizens who are able to think critically, understand and explain the perspectives of others, make judgments, and communicate ideas effectively
Alberta	Social Studies	K-12	engaged, active, informed and responsible citizens Wissenschaftspropädeutik
	Social Sciences Aboriginal Studies	10-12	
Manitoba	Social Studies	K-12	Active, responsible citizens
	Aboriginal Languages and Cultures	K-12	
Saskatchewan	Social Studies	K-9	active and responsible citizenship
	Social Studies (History, Social Studies, Psychology, etc.)	10-12	
Nova Scotia	Social Studies	1-12	Responsible citizens: active and informed citizens
Neu-Braunschweig	Social Studies	1-12	Responsible citizens: active and informed citizens
Neufundland und Labrador	Social Studies (Newfoundland and Labrador History, Studies, World Geography, World History)	K-12	Responsible citizens: active and informed citizens
Prince Edward Island	Social Studies (SoSt, Canadian Studies, History, Geography Economics, Law)	1-12	Responsible citizens: active and informed citizens
Nordwest-Territorien	Social Studies	K-9	Informed, active, responsible citizens engaged, active, informed and responsible citizens
	Social Studies (siehe Alberta)	10-12	
	Northern Studies	10	
Nunavut	Social Studies	1-12	
Yukon	Social Studies (siehe BC)	K-12	active, informed citizens who are able to think critically, understand and explain the perspectives of others, make judgments, and communicate ideas effectively

6. Residential Schools und ihre Aufarbeitung in der politischen Bildung in der Schule

Das kanadische Selbstverständnis als Siedlernation war noch bis in das zwanzigste Jahrhundert hinein stark vom britischen Imperialismus und dem für ihn charakteristischen Gedanken der Überlegenheit der europäischen Kultur gegenüber anderen „barbarischen“ Kulturen geprägt. Diese Wahrnehmung einer kulturellen Überlegenheit manifestierte sich im 1876 verabschiedeten *Indian Act*, welcher sinnbildlich für die gewalttätige Unterdrückung der indigenen Bevölkerung Kanadas durch die weiße Mehrheitsgesellschaft stand. Unter der vorgegebenen Zielsetzung der Integration der indigenen Bevölkerung in die Mehrheitsgesellschaft wurde so etwa die Praktizierung ihrer kulturellen Riten sowie das Verlassen der ihnen zugeteilten Reservate untersagt (Reuther 2018, S. 207).

Ein weiteres Instrument der Assimilierungspolitik waren die *Residential Schools*, die von 1880 bis zur Schließung der letzten Schule im Jahr 1996 existierten. *Residential Schools* sind staatlich geförderte kirchliche Einrichtungen, innerhalb derer den indigenen Kindern ‘europäische Werte’ vermittelt werden sollten. Im grausamen Widerspruch zur offiziellen Zielsetzung fanden in diesen Schulen körperlicher, emotionaler und sexueller Missbrauch und sogar Morde statt. Neben dem Verbot, die eigene Kultur zu praktizieren, war es den indigenen Kindern in den *Residential Schools* nicht erlaubt, Kontakt zu ihren Eltern zu halten, sie wurden de facto entführt und eingesperrt. (Reuther 2018, S. 208–211). Die Konsequenzen der mit derartigen Missbrauchserfahrungen einhergehenden Traumata sind bis heute zu beobachten: So sind neben dem Umstand, dass die indigene Bevölkerung gegenüber der Restgesellschaft sozioökonomisch schlechter gestellt ist, Gewalt, Alkoholismus und Suizidalität bis heute gravierende Probleme (Lehmkuhl 2018).

Im Laufe der 1990er Jahre wurde dem Thema *Residential Schools* vermehrt mediale Aufmerksamkeit zuteil. 1990 sprach mit dem späteren Vorsitzenden der *Assembly of First Nations* (AFN), der größten Interessenvertretung Indigener in Kanada, Phil Fontaine erstmals ein bekanntes indigenes Gesicht über die in einer *Residential School* erlittene Misshandlung. Im Folgejahr wurde zudem der Schulleiter einer *Residential School* wegen Vergewaltigung indigener Kinder an-

geklagt. Im Jahr 1996 kam es schließlich zu einer Sammelklage einiger *Survivors*, so die Bezeichnung für ehemalige Bewohner:innen von *Residential Schools*, gegen die *United Church of Canada*. In den darauffolgenden Jahren kam es zu weiteren Sammelklagen dieser Art. Während sich in den Jahren 1986 bis 1994 Vertreter:innen der Kirchen für das von ihnen errichtete Internatssystem entschuldigten, ließ eine staatliche Entschuldigung auf sich warten. Erst 1998 bat die Ministerin für indianische und nördliche Angelegenheiten (Ministry of Indian and Northern Affairs) Jane Stewart für die sexuelle und körperliche Misshandlung, die indigene Kinder in *Residential Schools* erleiden mussten, um Verzeihung. Mit der Entschuldigung ging die Gründung der *Aboriginal Healing Foundation* einher, deren Ziel es war, mittels von Projekten Heilungsprozesse in den indigenen Gemeinschaften in Gang zu setzen (Woolford 2015, S. 271–272). Als nach der staatlichen Entschuldigung jedoch noch weitere Sammelklagen erfolgten, reagierte der Staat mit Entschädigungszahlungen im Rahmen außergerichtlicher Vergleiche (*Alternative Dispute Resolution*, kurz ADR). Da dieses Verfahren jedoch als unzureichend kritisiert worden war, wurde die 2006 unterschriebene *Indian Residential Schools Settlement Agreement* (IRSSA) ausgehandelt. Diese sah neben einem pauschalen Entschädigungsbeitrag für jeden *Survivor* und zusätzlichen Zahlungen für darüber hinaus erlittenen Schaden nach einem Punktesystem die Gründung einer *Truth and Reconciliation Commission* vor. Mit dem Begriff der *Reconciliation* ist in diesem Zusammenhang die Versöhnung zwischen Indigenen und den kanadischen Institutionen gemeint. 2008 folgte schließlich eine zweite staatliche Entschuldigung. Dieses Mal war es der damalige Premierminister Stephen Harper, der im kanadischen Unterhaus neben den physischen und sexuellen Misshandlungen auch den den *Residential Schools* zugrunde liegenden Gedanken der kulturellen Überlegenheit thematisierte und sich für einen Prozess der Versöhnung aussprach. Im selben Jahr wurde überdies die *Truth and Reconciliation Commission of Canada* (TRC) gegründet, die die Aufgabe hatte, die Geschichte der *Residential Schools* aufzuarbeiten und einen Versöhnungsprozess in Gang zu setzen (Woolford 2015, S. 273–274). Diese Kommission stellte in ihrem Final Report aus dem Jahr 2015 fest, dass die Entschuldigung der Kirche, die Aufarbeitung durch den *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples* (RRCAP) und die IRSSA von grundlegender Bedeutung für diesen Versöhnungsprozess waren. Das zu erreichende Ziel dieses Prozesses sei die Transformation und Wiederherstellung von Respekt zwischen den Völkern und Nationen. Letztendlich soll die *Reconciliation* einerseits dazu

dienen, den Konflikt zwischen Indigenen und kanadischen Institutionen zu lösen und andererseits gewährleisten, dass Kanada sich als Verfechterin und Beschützerin der Menschenrechte verstehen kann (The Truth and Reconciliation Commission of Canada 2015, S.183).

Die Kommission konkretisiert diesen Versöhnungsprozess insofern, als das im Hinblick auf die indigene Bevölkerung eine Anerkennung ihres Rechts auf Selbstbestimmung erfolgen müsse. Diese Anerkennung auf Selbstbestimmung sei auch aus sicherheitspolitischer Perspektive relevant, da potenzielle Unruhen auf Seiten der jungen indigenen Bevölkerung eine Herausforderung für die Sicherheit des Landes darstellen könnten. Letztendlich resümiert die Kommission in ihrem Abschlussbericht, dass eine solche Versöhnung nicht nur mit Entschuldigungen und Reparationen erreicht werden könne, sondern konkrete soziale, politische und ökonomische Veränderungen dafür unabdingbar seien.

7. Reformen im Bildungssystem

Um das Verhalten des kanadischen Staates in Bezug auf das Erbe der *Residential Schools* verständlich zu machen, rekurriert Woolford auf das Modell des neoliberalen Staates. Dieser sei aufgrund seiner Risikoaversion nur dann an Wiedergutmachung interessiert, wenn die Risiken des Nichthandelns, die durch den Aktivismus von Opfergruppen und deren Verbündeten entstehen, zu groß werden und die Kosten für Nichthandeln die Kosten für Wiedergutmachung übersteigen würden. Staatliche Wiedergutmachung sei damit als eine Form des Risikomanagements zu verstehen, da *Reconciliation* jedoch ein mit Unsicherheit verbundener Prozess sei, seien Staaten oft gar nicht an einer wirklichen Transformation sozialer Beziehungen interessiert. Dies habe zur Konsequenz, dass Staathandeln häufig als halbherzig wahrgenommen werde (Woolford 2015, S. 171).

Der englische Begriff *reconciliation* meint die Wiederherstellung eines versöhnlichen Zustandes. Da dieser Zustand in der Wahrnehmung vieler Indigener jedoch nie existiert hat, definiert die TRC *reconciliation* als „coming to terms with events of the past in a manner that over-comes conflict and establishes a respectful and healthy relationship among people going forward“ (McGill-Queen’s University Press 2015, S. 3). Die TRC versteht *reconciliation* also als einen Prozess, für den die Aufarbeitung der Vergangenheit und ein respektvolles Miteinander als zu realisierendes Ziel charakteristisch ist. *Reconciliation* bedürfe dabei über die Anerkennung in der Vergangenheit zugefügten Schadens hinaus

auch die Behebung seiner Ursachen und Verhaltensveränderungen (McGill-Queen's University Press 2015, S. 3). In der Zusammenfassung des Abschlussberichts der TRC wird das Endziel dabei folgendermaßen definiert: "The ultimate objective must be to transform our country and restore mutual respect between peoples and nations" (The Truth and Reconciliation Commission of Canada 2015, S. 183). Interessant an dieser Definition ist, dass keine Transformation hin zu einer vereinigten Nation angestrebt wird, sondern Respekt zwischen verschiedenen Nationen innerhalb Kanadas hergestellt werden soll. Die TRC hält damit an der traditionellen Auffassung der indigenen Bevölkerung als distinkte Nationen fest (Kymlicka 2015), so wie es die Selbstbeschreibung der Mehrheit der indigenen Gemeinschaften als *First Nations* ebenfalls nahelegt. Zudem wird *reconciliation* nicht als ein Prozess angesehen, der zwischen dem kanadischen Staat und der indigenen Bevölkerung stattfinden soll, sondern als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die jede:n einzelne:n Kanadier:in betrifft. Diese gesamtgesellschaftliche Aufgabe und die damit verbundene individuelle Verantwortung einer jeden Kanadier:in im Hinblick auf diesen Versöhnungsprozess wird im Abschlussbericht mit den Worten "all Canadians have a critical role to play in advancing reconciliation in ways that honour and revitalize the nation-to-nation Treaty relationship" (The Truth and Reconciliation Commission of Canada 2015, S. 183) beschrieben.

Schließlich lässt sich feststellen, dass Kanada mit seinem Erbe der *Residential Schools* nicht proaktiv, sondern auch im Bildungsbereich nur reaktiv umgegangen ist. So ist ein Wechsel von politischem Druck in Gestalt medialer Aufmerksamkeit und Sammelklagen von Schadenersatz fordernden *Survivors* festzuhalten. Doch sowohl die im Rahmen des ADR erfolgten Zahlungen als auch die staatliche Entschuldigung wurden als unzureichend betrachtet, was den Fortbestand dieses „kalten Konflikts“ (Anderson 2012, S. 573) bedeutete, sodass mit der Indian Residential Schools Settlement Agreement (IRSSA) und der zweiten staatlichen Entschuldigung weitere Maßnahmen zur Wiedergutmachung notwendig waren.

Hauptakteure dieses Konfliktes um staatliche Wiedergutmachung waren neben dem kanadischen Staat, die Kirchen und vor allem die AFN, die größte indigene Interessenvertretung Kanadas, die sich vorwiegend für die Selbstbestimmungsrechte der indigenen Bevölkerung einsetzt (Marshall et al. 2006). Als kanadaweite politische Organisation, die 1982 als Nachfolgeorganisation der National

Indian Brotherhood (NIB) gegründet wurde, in welcher die Regionalvertreter:innen von First Nations zusammenkamen, ist die AFN Produkt einer, in den 1970er Jahren einsetzenden, verstärkten politischen Mobilisierung der indigenen Bevölkerung Kanadas (Reuther 2018, S. 211–214). Die so späte politische Thematisierung der *Residential Schools* kann also auch mit der erst spät gegründeten kanadaweiten Interessenvertretung der Indigenen erklärt werden, die durch ihr politisches Lobbying für indigene Belange den politischen Druck auf die kanadische Regierung aufbauen konnte, welcher schließlich zur IRSSA und der Gründung der TRC führte.

Im Jahr 2015 veröffentlichte die TRC mit den *Calls To Action* einen kurzen Bericht mit 94 vorwiegend an staatliche Institutionen wie die Zentralregierung gerichtete Aufforderungen, die Veränderungen in verschiedensten Bereichen von Staat und Gesellschaft, wie dem Gesundheitssystem, dem Museumswesen, dem Rechtssystem, aber auch dem Bildungssystem (TRC 2015). Die 62. Aufforderung (*Call*) richtet sich an die Regierungen der Provinzen und Territorien sowie die Zentralregierung, Forderungen in Kooperation mit Survivors, Indigenen und Multiplikator:innen der politischen Bildung und beinhaltet vor allem curriculare Veränderungen bezüglich einer verpflichtenden Behandlung der *Residential Schools im Unterricht* und der Würdigung der historischen und zeitgenössischen Beiträge von Indigenen zur kanadischen Kultur und Demokratie. Zudem sollen finanzielle Mittel für die dementsprechende Lehrerbildung und für kulturspezifischen Unterricht an indigenen Schulen zur Verfügung gestellt werden. *Call* 63 richtet sich an den Council of Ministers of Education (CMEC) und fordert diesen zur Bereitstellung von Lehrmaterialien entsprechend der curricularen Veränderungen, zum Austausch über Unterrichtspraktiken, zur Förderung interkulturellen Verständnisses, Empathiefähigkeit und Respekts sowie zur Herausarbeitung von Bedarfen in der Lehrerbildung auf. Während sich *Call* 64 an die Regierungen und Schulen in kirchlicher Trägerschaft richtet und diese dazu auffordert, gemeinsam mit indigenen Geistlichen Segmente zu indigener Spiritualität in die Kurse zur Vergleichender Politikwissenschaft zu integrieren, stellt *Call* 65 eine Aufforderung an die Zentralregierung dar, in Kooperation mit indigenen Vertretern ein Forschungsprojekt über Versöhnung zu initiieren.

Diese Forderungen nach Bildungsreformen unter dem Gesichtspunkt indigener Anerkennung und Versöhnung sind Ausgangspunkt für die curricularen Reformen in der Provinz British Columbia. In den letzten Jahren hat die Provinz Bri-

tish Columbia das gesamte Schulcurriculum vom Kindergarten bis zum Sekundarschulabschluss überarbeitet. Das seit Herbst 2016 schrittweise eingeführt neue Curriculum hat die verbindlich zu behandelnden Themen reduziert, um eine auf die lokalen Begebenheiten abgestimmte Vertiefung zu ermöglichen (Knaack 2017, S. 3). Die Grundstruktur ist dabei für jedes Fach gleich: In großen Themenkörben werden die *Big Ideas* (Schlüsselkonzepte, Prinzipien, Generalisierungen, etc.) eines Schuljahres abgebildet, unter welchen tabellarisch die zu erwerbenden curricularen Kompetenzen sowie die zu behandelnden Inhalte zu finden sind. Zudem gibt es mit *Communication*, *Thinking* und *Personal/Social* drei Kernkompetenzen, die fächerübergreifend gelten (Knaack 2017, S. 2 f.).

Bereits in der allgemeinen Übersicht zum neuen Curriculum wird der *educated citizen* zum Ziel der Schulbildung erklärt. Bei *educated citizens* handle es sich um „citizens who accept the tolerant and multifaceted nature of Canadian society and who are motivated to participate actively in our democratic institutions” (Ministry of Education, British Columbia) Damit werden bereits in der allgemeinen Curriculumübersicht die bekannten Prinzipien Toleranz gegenüber der Vielfalt innerhalb der kanadischen Gesellschaft sowie Partizipation innerhalb der demokratischen Institutionen hervorgehoben. Zudem wird auf die wünschenswerte Einbindung aller Mitglieder der Gemeinschaft hingewiesen. Dabei sei auf die Vermeidung von kultureller Aneignung und auf die Notwendigkeit, indigene Wissensbestände und Perspektiven über die gesamte Schullaufbahn hinweg in den Unterricht zu integrieren, zu achten (ebd.). Dies und der Umstand, dass die Wertschätzung von Diversität Richtlinie für jegliche Unterrichtsplanung sei (ebd.), können als Ausdruck des gestärkten multikulturellen Bewusstseins im neuen Curriculum von British Columbia verstanden werden.

Das Ziel des Faches *Social Studies* im neuen Curriculum ist die Erziehung von „active, informed citizens who are able to think critically, understand and explain the perspectives of others, make judgments, and communicate ideas effectively” (Ministry of Education, British Columbia), also die Erziehung zu von Aktivbürger:innen, die kritisch und multiperspektiv denken und über kommunikative Kompetenz verfügen. Hinsichtlich indigener Perspektiven stellt das neue Curriculum sicher, dass die Schüler:innen jederzeit in der Lage sind, Rechtfertigungen und Interpretationen von Ereignissen und Streitfragen zu hinterfragen und alle Gegenstände grundsätzlich aus verschiedenen Perspektiven, einschließlich der von Minoritäten, zu betrachten (ebd.). Dies weist erneut auf die Bedeutung von Multiperspektivität und von kritischem Bewusstsein hin, denen im neuen *Social*

Studies-Curriculum ein hoher Stellenwert zukommt. Ein weiterer Ausdruck von Multiperspektivität sind die *First Peoples Principles of Learning*, die bei der Umsetzung des Curriculums im Klassenraum verwendet werden sollen.

So sieht das Curriculum für die neunte Jahrgangsstufe die Behandlung von Imperialismus und Kolonialismus und deren bis heute andauernde Auswirkungen auf Indigene sowie diskriminierende Politiken und Ungerechtigkeiten in Kanada vor (Ministry of Education, British Columbia 2016, S. 45). *Residential Schools* und Internierungslager während des ersten Weltkrieges sind dabei nur zwei von zahlreichen Ereignissen, die im Curriculum vorgeschlagen werden (ebd.). Auch im darauffolgenden Schuljahr werden bezüglich der *Big Ideas*, einer Art Fokussierung, für die den Unterricht, „Historical and contemporary injustices challenge the narrative of Canada as an inclusive, multicultural society“ (Ministry of Education, British Columbia 2018, S. 1) Diskriminierungspolitiken gegenüber Minderheiten behandelt (ebd.). Über das gesamte Curriculum hinweg betrachtet lässt sich jedoch festhalten, dass Ungerechtigkeiten überwiegend als vergangene Diskriminierung thematisiert werden. Gegenwartsbezüge sind dagegen höchstens in den Handreichungen zum Curriculum wiederzufinden, die lediglich dazu dienen, Inhalte verständlicher zu machen, Definitionen zu vorzunehmen und Lehrpersonen Beispiele an die Hand zu geben (Ministry of Education, British Columbia).

8. Fazit

Auf Grundlage des Berichts kann Kanada als globales Modell einer Einwanderungsgesellschaft referiert werden, das ein hohes Maß an Performanz und Gerechtigkeit im Bildungssystem realisiert – mit der jüngeren Einschränkung der gestiegenen Leistungsunterschiede aufgrund unterschiedlicher sozio-ökonomischer Hintergründe (OECD 2010, S. 11). Hier erfüllt das kanadische Bildungssystem sowohl die Funktion der Vorbereitung der jüngeren Generation auf den globalen Arbeitsmarkt als auch die Funktion der Ermöglichung sozialen Aufstiegs durch Bildung. Einschränkend ist aber anzumerken, dass bis zur PISA-Studie 2018 keinerlei Daten über den Kompetenzstand von indigenen Schüler:innen erhoben wurden (Ministry of Education, British Columbia). Das Versprechen des sozialen Aufstiegs durch Bildung scheint also für indigene Kanadier:innen nicht zu gelten.

Da in Kanada die Tatsache der Einwanderung identitätsstiftend für die Gesellschaftserzählung ist, wird diese auch im Kontext der Schule, und hier vor allem in den Angeboten der politischen Bildung, bearbeitet und im Sinne einer Mastererzählung für Bildungsziele mobilisiert. Die Staatsbürgerschaft ist ein bedeutendes Dispositiv der Integration, das dem tatsächlichen Ankommen und der vertieften Akkulturation vorgelagert ist, anders als beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland, wo die Staatsangehörigkeit die Integrationsanstrengungen belohnt und am Ende eines Prozesses steht. Dies verlangt nach einer fundierten politischen Bildung, die sich naturgemäß auch an Neueingewanderte richtet, als durchaus auch mit den entsprechenden Programmen in Europa verglichen werden könnte, wo nationale Eigennarrative auch eine sehr bedeutende Rolle spielen (siehe etwa das Beispiel „Demokratie für mich“ in NRW).

9. Literatur

- Anderson, W. J. (2012). 'Indian drum in the house'. *International Communication Gazette*, 74(6), S. 571–585. <https://doi.org/10.1177/1748048512454824>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Avenarius, H., Döbert, H., Geißler, G., & Sroka, W. (2007). Die Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands im Überblick. In *Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 57–67). Waxmann.
- Banks, J. A. (2011). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international handbook series. The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banting, K., & Kymlicka, W. (2010). Canadian Multiculturalism: Global Anxieties and Local Debates. *British Journal of Canadian Studies*, 23(1), 43–72. <https://doi.org/10.3828/bjcs.2010.3>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- BCTF. (2022). *The Educated Citizen - Pinetree Pro-D*. <https://sites.google.com/site/pinetreesecondary43/the-educated-citizen>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Bellamy, R. (2010). *The Making of Modern Citizenship*.
- Bickmore, K. (2006). Democratic Social Cohesion (Assimilation)? Representations of Social Conflict in Canadian Public School Curriculum. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*(29:2), S. 359–386.
- Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Building the future, a time for reconciliation: Abridged report* [DesLibris e-book]. Commission de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles.
- Brochu, P., Chuy, M., Deussing, M.-A., & Houme, K. P. (2014). *Measuring up, Canadian results of the OECD PISA study: The performance of Canada's youth in mathematics, reading and science: 2012, first results for Canadians aged 15*. Council of Ministers of Education, Canada; Canadian Electronic Library.
- Busemeyer, M. R. (2015). *Bildungspolitik im internationalen Vergleich* (1. Aufl.). UTB: Vol. 4409. UKV. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838544090>. Zugegriffen: 25. September 2022.

- CBC News (2006, March 2). Ban on Sikh kirpan overturned by Supreme Court. <https://www.cbc.ca/news/canada/ban-on-sikh-kirpan-overturned-by-supreme-court-1.618238>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- CMEC. (2016). *Canada's Education Systems*. <https://www.cicic.ca/docs/PTeducation/Canada-s-Education-Systems-PDF.pdf>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Danielle Juteau, Marie McAndrew, & Linda Pietrantonio. (2018). Multiculturalism à la Canadian and Intégration à la Québécoise. Transcending their Limits. In *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship* (S. 95–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459641-4>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Departments of Education of New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Nova Scotia, and PrinceEdward Island. *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum*. https://www.gov.nl.ca/eecd/files/k12_curriculum_documents_socialstudies_social.pdf. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Dunton, A. D., & Couture, C. (2006). *Biculturalism*. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/biculturalism>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Elliott, J. L., & Fleras, A. (1992). *Multiculturalism in Canada: The challenge of diversity*. Nelson.
- Geißler, R. (2011). Multikulturalismus - das kanadische Modell des Umgangs mit Diversität. In W.-D. Bukow, G. Heck, E. Schulze, & E. Yıldız (Eds.), *Interkulturelle Studien. Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft* (1st ed., S. 161–174). VS Verlag.
- Joshee, R. (2004). Citizenship And Multicultural Education In Canada. From Assimilation To Social Cohesion. In J. A. Banks (Ed.), *A Wiley imprint. Diversity and citizenship education: Global perspectives* (1st ed., S. 127–156). Jossey-Bass.
- Joshee, R. (2011). Multicultural education policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international handbook series. The Routledge international companion to multicultural education* (S. 96–108). Routledge.

- Knaack, L. (2017). *Key Changes in BC's New K-12 Curriculum: What are the Implications for Post-Secondary?* Centre for Innovation and Excellence in Learning, Vancouver Island University. <http://wordpress.viu.ca/ciel/files/2017/12/5-Key-Changes-in-BC-Handout-Liesel-Knaack.pdf>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Kock, R. (2015). *Schule im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungsfunktion und Integrationsauftrag: Zur Möglichkeit der Entwicklung einer Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten ; historisch-systematischer Rekonstruktionsversuch einer notwendigen Utopie*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Köller, O., Klieme, E., Reiss, K., & Weis, M. (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*(1:2), S. 147–169.
- Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism? In P. A. Hall & M. Lamont (Eds.), *Social Resilience in the Neo-Liberal Era* (pp. 99–126). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139542425.007>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Kymlicka, W. (2015). Solidarity in diverse societies:: beyond neoliberal multiculturalism and welfare chauvinism. *Comparative Migration Studies*, 3(1).
- Laing, G., & Cooper, C. (2019). *Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/article/royal-commission-on-bilingualism-and-biculturalism>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Lehmkuhl, U. (Ed.). (2018). *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10200. Länderbericht Kanada*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Lewis, J. P. (2011). *The Unavoidable Struggle of Canadian Citizenship Education: An Analysis of Historical and Contemporary Challenges of Producing a Cohesive Policy Narrative*. Library and Archives. https://curve.carleton.ca/system/files/etd/15b919e8-153b-41ff-a9e4-09b6a17225f7/etd_pdf/04e683e9d17ba59a4baf65f85493e73e/lewis-theunavoidablestruggleofcanadiancitizenship.pdf. Zugegriffen: 25. September 2022.

- MacDonald, D. (2007). First Nations, Residential Schools, and the Americanization of the Holocaust: Rewriting Indigenous History in the United States and Canada. *Canadian Journal of Political Science*, 40(04). <https://doi.org/10.1017/s0008423907071107>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Marshall, T., Posluns, M., & Hall, A. J. (2006). *Assembly of First Nations*. The Canadian Encyclopedia. <https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/assembly-of-first-nations>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- May, S. (2011). Critical multiculturalism and education. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international handbook series. The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 33–48). Routledge.
- McGill-Queen's University Press (Ed.). (2015). *Canada's Residential Schools: Reconciliation: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada* [Volume 6]. The Truth and Reconciliation Commission of Canada. <http://caid.ca/TRCFinVol62015.pdf>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Québec education system*. <https://www.quebec.ca/en/education/study-quebec/education-system>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministry of Education, British Columbia. Aboriginal Report 2016/17 - 2020/21 How Are We Doing?, 2021. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/reports/ab-hawd/ab-hawd-school-district-039.pdf>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministry of Education, British Columbia. *BC's New Curriculum: Curriculum Overview*. <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministry of Education, British Columbia. *BC's New Curriculum: Introduction*.
- Ministry of Education, British Columbia. (2016). *Area of Learning: SOCIAL STUDIES - Identity and Families: Kindergarten*. https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/en_social-studies_k-9_elab.pdf. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Ministry of Education, British Columbia. (2018). *Area of Learning: SOCIAL STUDIES — Canada and the World: 1914 to the Present: Grade 10*. https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/en_social-studies_10_elab.pdf. Zugegriffen: 25. September 2022.

- Mitchell, K. (2004). *Crossing the neoliberal line: Pacific rim migration and the metropolis. Place, culture, and politics*. Temple Univ. Press.
- Moller Okin, S. (2011). Is multiculturalism bad for women? In G. Baumann & S. Vertovec (Eds.), *Critical concepts in sociology: critical concepts in sociology / edited by Gerd Baumann and Steven Vertovec ; 1. Conceiving multiculturalism: From roots to rights* (pp. 346–359). Routledge.
- Nancy Fraser. (2008). From Redistribution to Recognition? : Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. In J. C. Alexander & S. Seidman (Eds.), *The new social theory reader* (pp. 188–196). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003060963-30>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- OECD. (2010). *Pathways to success: How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. OECD.
- O'Grady, K. (2016). *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study*. Council of Ministers of Education, Canada.
- Rau, A. (2018). Das kanadische Schulsystem - Schüleraustausch à la canadienne. In U. Lehmkuhl (Ed.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10200. Länderbericht Kanada* (S. 450–461). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Reuther, N. (2018). Die indigene Geschichte Kanadas. In U. Lehmkuhl (Ed.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10200. Länderbericht Kanada* (S. 194–221). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Richards, J. (2020). *Student Performance in PISA 2018: Nettlesome Questions for Canada*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4091749>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Sears, A., & Hughes, A. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 21(2), S. 123–142. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2726/2030>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Torres, J.-C. (2015). *L'école et les valeurs: Variations sur la difficulté éducative. Questions contemporaines*. l'Harmattan.
- TRC. (2015). *Calls To Action*.

- Trumpa, S., Wittek, D., & Sliwka, A. (Eds.). (2017). *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*. Waxmann. http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830982992_lp.pdf. Zugegriffen: 25. September 2022.
- The Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. <http://caid.ca/TRCFinExeSum2015.pdf>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Vergari, S. (2013). Education Governance in Canada and the United States. In P. Manna & P. J. McGuinn (Eds.), *Education governance for the twenty-first century: Overcoming the structural barriers to school reform* (S. 231–251). Brookings Institution Press.
- Anderson, W. J. (2012). ‘Indian drum in the house’. *International Communication Gazette*, 74(6), S. 571–585. <https://doi.org/10.1177/1748048512454824>. Zugegriffen: 25. September 2022.
- Waddington, D., Maxwell, B., McDonough, K., Cormier, A. A., & Schwimmer, M. (2012). Interculturalism in Practice: Québec’s new Ethics and Religious Culture curriculum and the Bouchard-Taylor report on reasonable accommodation. https://www.academia.edu/1539728/Interculturalism_in_Practice_Québecs_New_Ethics_and_Religious_Culture_Curriculum_and_the_Bouchard_Taylor_Report_on_Reasonable_Accommodation?auto=download.
- Woolford, A. (2015). *This benevolent experiment: Indigenous boarding schools, genocide, and redress in the Canada and the United States*. University of Manitoba Press.

Governance der politischen Bildung für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt im internationalen Vergleich

Andrea Szukala (Hrsg.)

Politische Bildung steht im Zentrum vieler Forderungen, wenn in Kontexten von demokratischer Krise und Regression nach Lösungen gesucht wird. Sie kommt häufig dann ins Spiel, wenn es darum geht, auf Vertrauensverluste gegenüber der Demokratie als Regierungsform, dem demokratischen Prozess und den politischen Eliten politisch zu reagieren. Darüber hinaus werden der Demokratieförderung durch politische Bildung auch gesamtgesellschaftlich deeskalisierende und deradikalisierende Effekte zugeschrieben. Das betrifft zuvörderst die Sorge um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, denn Demokratie gilt in der Moderne als wesentlicher Treiber der gesellschaftlichen Inklusion von Bürger:innen.

Der vorliegende Sammelband trägt Arbeiten zusammen, die sich in internationaler Perspektive mit der Instrumentierung eines demokratischen Zusammenhaltsanliegens durch politische Bildung auseinandersetzen. Dabei geht es nicht nur um erklärte Politikziele und die curriculare Operationalisierung demokratischer Bürgerschaftlichkeit (citizenship), sondern auch um die Frage, gegenüber welchen Gruppen sich gesellschaftspolitische Steuerung durch politische Bildung in welchen Steuerungsformen artikuliert. In den Beiträgen wird herausgearbeitet, dass die Umsetzung von Zusammenhaltspolitik in der Bildung neue Grenzziehungen hervorbringen kann. Dies verändert die politische Bildung selbst und stellt die in ihr handelnden Professionellen vor beachtliche Herausforderungen und Handlungsdilemmata.

ISBN 978-3-8405-0278-1



9 783840 50278 1