

Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung



Internationale und deutsche Ansätze
Eleni Christodoulou und Simona Szakács

Veröffentlicht vom

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI)
Braunschweig, 2018
www.leibniz-gei.de

Design & Layout

Friederike Kühne
empasea design

Titelillustration

© GEI

Druck

ROCO Druck GmbH

ISBN

978-3-88304-310-4
urn:nbn:de:0220-2018-0089

Empfohlene Zitierweise

Christodoulou, Eleni und Simona Szakács. *Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung: Internationale und deutsche Ansätze*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 2018.

Mit Ausnahme der Titelillustration ist diese Publikation unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Diese Publikation ist zum Open-Access-Download verfügbar unter:
<https://repository.gei.de/>



Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung

Internationale und deutsche Ansätze
Eleni Christodoulou und Simona Szakács

INHALTSVERZEICHNIS

- 06 Abkürzungsverzeichnis
- 10 Danksagung

- 12 **Kapitel 1. Einführung**
- 13 1.1. Die Zunahme von gewalttätigem Extremismus: Globale Herausforderung im neuen Zeitalter der Extreme
- 15 1.2. Die Prävention extremistischer Gewalt: Ein Kurswechsel
- 16 1.3. Was ist PVE-E?
- 18 1.4. Was leistet diese Studie?
- 20 1.5. Zielgruppen und Aufbau der Studie

- 22 **Teil I: PVE-E auf internationaler Ebene**

- 24 **Kapitel 2. Internationale Praktiken und Diskurse von PVE-E**
- 25 2.1. Ziele und Forschungsfragen
- 26 2.2. Die Rolle von Bildung bei PVE
- 28 2.3. Methodik
- 29 2.4. Welches sind die wichtigsten an PVE-E beteiligten internationalen Organisationen?
- 40 2.5. Wie sind internationale Organisationen an der Unterstützung, Förderung und praktischen Umsetzung von PVE-E beteiligt?
 - 41 2.5.1. UNESCO
 - 42 2.5.2. Radicalisation Awareness Network
 - 44 2.5.3. Hedayah
- 45 2.6. Wie verstehen und definieren internationale Organisationen PVE-E?
- 47 2.7. PVE-E-Praktiken und -Diskurse
- 50 2.8. Deutschland als nationales Fallbeispiel
- 53 2.9. Fazit

| | |
|------------|--|
| 56 | Teil II: PVE-E im schulischen Bildungssektor Deutschlands |
| 57 | Hintergrund der Lehrplan- und Schulbuchanalyse |
| 58 | Kapitel 3. Lehrplananalyse |
| 59 | 3.1. Ziele und Forschungsfragen |
| 60 | 3.2. Methodik und Datenerhebung |
| 61 | 3.3. Quantitative Untersuchung |
| 61 | 3.3.1. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren |
| 62 | 3.3.2. „Terrorismus“ und „Extremismus“ im Lehrplan |
| 69 | 3.4. Qualitative Untersuchung |
| 69 | 3.4.1. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren |
| 70 | 3.4.2. PVE-E im Lehrplan |
| 80 | Kapitel 4. Schulbuchanalyse |
| 81 | 4.1. Ziele und Forschungsfragen |
| 81 | 4.2. Methodik und Datenerhebung |
| 83 | 4.3. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren |
| 83 | 4.4. Die Darstellung von gewalttätigem Extremismus in Schulbüchern |
| 90 | 4.5. Praktiken von PVE-E |
| 90 | 4.5.1. Wissen: Gewalttätigen Extremismus verstehen |
| 92 | 4.5.2. Aktivitäten: Schülerinnen und Schüler in PVE involvieren |
| 93 | 4.5.3. Kompetenzen: Nachhaltige PVE-E fördern |
| 94 | Schlussfolgerungen aus der Lehrplan- und Schulbuchanalyse |
| 98 | Kapitel 5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen |
| 99 | 5.1. Ein neuer Blick auf Schule und gewalttätigen Extremismus |
| 100 | 5.2. Überlegungen zur Verknüpfung von nationaler und internationaler Ebene |
| 101 | 5.3. Empfehlungen |
| 104 | Endnoten |
| 116 | Anhänge |

ABKÜRZUNGS- VERZEICHNIS

Allgemein

| | |
|----------------|---|
| ACSRT | African Centre for the Study and Research on Terrorism |
| AfD | Alternative für Deutschland |
| APO | Außerparlamentarische Opposition |
| BfV | Bundesamt für Verfassungsschutz |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BNE | Bildung für nachhaltige Entwicklung |
| bbp | Bundeszentrale für politische Bildung |
| CARICOM | Caribbean Community |
| CMI | Center for Mediterranean Integration |
| CVE | Countering Violent Extremism |
| CVE-E | Countering Violent Extremism through Education |
| DDR | Deutsche Demokratische Republik |
| DZS | Liste der zugelassenen Schulbücher in Deutschland |
| Efus | European Forum for Urban Security |
| EK | Europäische Kommission |
| EU | Europäische Union |
| GCED | Global Citizenship Education |
| GCTF | Global Counterterrorism Forum |
| GEI | Georg-Eckert-Institut- Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung |
| GTI | Global Terrorism Index |
| HSFK | Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung |
| ICAN | International Civil Society Action Network |
| INEE | Inter-Agency Network for Education in Emergencies |
| IO | Internationale Organisationen |
| IRA | Irish Republican Army |
| IS | „Islamischer Staat“ |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| ISD | Institute for Strategic Dialogue |
| ISESCO | Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization |
| KPD | Kommunistische Partei Deutschlands |

| | |
|---------------------|--|
| MIL | Media and Information Literacy |
| NGOs | Non-Governmental Organizations |
| NPD | Nationaldemokratische Partei Deutschlands |
| NS | Nationalsozialismus |
| NSDAP | Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei |
| NSU | Nationalsozialistischer Untergrund |
| OIF | Organisation internationale de la Francophonie |
| OSZE | Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa |
| PEGIDA | Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes |
| PKK | Partiya Karkerên Kurdistanê (Arbeiterpartei Kurdistans) |
| PVE | Preventing Violent Extremism |
| PVE-E | Preventing Violent Extremism through Education |
| RAF | Rote Armee Fraktion |
| RAN | Radicalisation Awareness Network |
| SA | Sturmabteilung |
| SDG | Sustainable Development Goal |
| SED | Sozialistische Einheitspartei Deutschlands |
| SS | Schutzstaffel |
| UdSSR | Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken |
| UN | United Nations |
| UNDP | United Nations Development Programme |
| UNESCO MGIEP | UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNSC | Sicherheitsrat der Vereinten Nationen |
| USA | Vereinigte Staaten von Amerika |
| USAid | United States Agency for International Development |
| VAE | Vereinigte Arabische Emirate |
| VE | Violent Extremism |
| WLA | World Leadership Alliance |

Deutsche Bundesländer

| | |
|-----------|------------------------|
| BW | Baden-Württemberg |
| BY | Bayern |
| BE | Berlin |
| BB | Brandenburg |
| HB | Bremen |
| HH | Hamburg |
| HE | Hessen |
| MV | Mecklenburg-Vorpommern |
| NI | Niedersachsen |
| NW | Nordrhein-Westfalen |
| RP | Rheinland Pfalz |
| SL | Saarland |
| SN | Sachsen |
| ST | Sachsen-Anhalt |
| SH | Schleswig-Holstein |
| TH | Thüringen |

Schularten in Deutschland

| | |
|------------|--------------------------------------|
| Gy | Gymnasium |
| Rs | Realschule |
| Hs | Hauptschule |
| Mbg | Schulart mit mehreren Bildungsgängen |

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchten wir die Hilfe und Unterstützung durch verschiedene Personen und Institutionen würdigen, denen wir zu großer Dankbarkeit verpflichtet sind, weil ohne sie die Veröffentlichung dieser Studie nicht möglich gewesen wäre. In erster Linie möchten wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für seine großzügige finanzielle Förderung danken, wie auch dafür, dass es die Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung (PVE-E) zu einem zentralen Thema gemacht hat. Danken möchten wir auch der Ständigen Vertretung Deutschlands bei der UNESCO für ihre Unterstützung bei der Organisation unseres ersten Workshops zu PVE-E im Juni 2017 am Hauptsitz der UNESCO in Frankreich. Dieser Workshop stellte einen wichtigen Auftakt für die Analyse von PVE-E in Deutschland dar. Ebenso möchten wir Eckhardt Fuchs, dem Direktor des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI), unseren Dank aussprechen, der den Themenschwerpunkt PVE-E am GEI federführend betreut und unsere Arbeit immer unterstützt hat. Wir möchten der UNESCO dafür danken, dass sie Eleni Christodoulou zur Teilnahme an einer Reihe von PVE-E-Veranstaltungen eingeladen hat, die uns ein tieferes Verständnis für die verschiedenen beteiligten Institutionen vermittelt haben. Dankbar sind wir auch unseren GutachterInnen Lynn Davies und Götz Nordbruch für ihre hilfreichen Anmerkungen, mit denen sie diese Studie in vielerlei Hinsicht bereichert haben. Vielen Dank auch an das Deutsche Jugendinstitut, insbesondere an Michaela Glaser, für hilfreichen Einblicke. Für ihre wissenschaftliche Unterstützung danken wir Lars Müller, Sören Meier und Maximilian Lasa. Ebenso danken wir Christian Scheel für seine kompetente Hilfe beim Einsatz der Digital Humanities-Tools, die unsere quantitativen Analysen ermöglicht haben. Dank schulden wir darüber hinaus den KollegInnen, die uns während des Projekts in vielfältiger Weise unterstützt haben: Alexandra Bänecke, Katharina Baier, Barbara Christophe, Tim Hartung, Susann Leonhardt, Felicitas Macgilchrist, Catrin Schoneville, Riem Spielhaus und Anette Uphoff. Ebenfalls danken möchten wir den OrganisatorInnen und TeilnehmerInnen der Georg Arnold Summer School 2018 sowie der Comparative Education Society in Europe, die uns den Rahmen für die Präsentation unserer ersten Ergebnisse zur Verfügung stellte. Für die redaktionelle Unterstützung bei der Erstellung sowohl der englischen als auch der deutschen Fassung dieser Studie sind wir Wendy Anne Kopisch und Wibke Westermeyer dankbar. Für Geduld und Geschick schulden wir unserer Grafikdesignerin Friederike Kühne großen Dank, die uns in unserem Bemühen zur Seite stand, die Studie zu einer sowohl interessant zu lesenden als auch optisch ansprechenden Lektüre zu machen. Nicht zuletzt danken wir unseren Familien und FreundInnen dafür, dass sie uns immer wieder ermutigt haben und geduldig mit uns waren, als wir ihnen während der Fertigstellung diese Studie weniger Zeit als sonst widmen konnten.

Eleni Christodoulou und Simona Szakács, Dezember 2018

EINFÜHRUNG

Kapitel 1

1. 1. Die Zunahme von gewalttätigem Extremismus: Globale Herausforderung im neuen Zeitalter der Extreme

Wir leben in einer Zeit, in der die repräsentative Demokratie in verschiedenen Teilen der Welt unter massiven Druck gerät, der von unterschiedlichen extremistischen Ideologien politischer und religiöser Art ausgeht, die zur Erreichung ihrer Ziele den Einsatz von Gewalt befürworten oder praktizieren. Phänomene, die noch vor zwei Jahrzehnten im Alltag undenkbar waren – im Optimismus nach dem Ende des Kalten Krieges –, werden nach und nach nicht nur normalisiert, sondern auch legitimiert durch Berufung auf Aspekte der Demokratie selbst, beispielsweise auf das fundamentale Recht auf freie Meinungsäußerung. In diesem offenkundig neuen digitalen „Zeitalter der Extreme“ erleben wir die Ausbreitung von Hate Speech und von populistischer und rassistischer Rhetorik mit ungekannter Geschwindigkeit, die Zunahme von Verschwörungstheorien und eine wachsende Unterstützung für extremistische Parteien verschiedenster Art. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist weltweit eine erhebliche Zunahme des gewalttätigen Extremismus zu beobachten, der die unterschiedlichsten politischen Strömungen von radikal-religiösen Bewegungen bis hin zu Anhängern von *White Supremacy* umfasst. Nach den Zahlen des Global Terrorism Index (GTI) war 2014 das bisher tödlichste Jahr – und der bisherige Höhepunkt einer Entwicklung, in deren Verlauf die Zahl der jährlichen Todesopfer des Terrorismus vom Jahr 2000 bis 2014 um das Neunfache anstieg: von 3.329 Getöteten auf 32.685.¹

Nach der hier zugrunde gelegten Definition handelt es sich bei gewalttätigem Extremismus um die „Befürwortung, Ausübung, Vorbereitung oder anderweitige Unterstützung von ideologisch motivierter oder ideologisch gerechtfertigter Gewalt zur Erreichung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder politischer Ziele.“² Gewalttätiger Extremismus gefährdet das Leben, die Sicherheit und Würde von Menschen, aber auch ihr emotionales Wohlbefinden, weil bei den von gewalttätigem Extremismus Betroffenen ein Gefühl übermächtiger Furcht und Angst vor der unmittelbaren Zukunft oder „dem nächsten Angriff“ zurückbleibt. In einer noch nie da gewesenen Konstellation humanitärer Krisen wurden Millionen von Flüchtlingen zum Verlassen ihrer Heimat gezwungen; zugleich verstärken sich die Wanderungsströme zu den Konfliktzonen hin, weil Einzelne – vor allem junge Menschen – dort für den Kampf als Terroristen angeworben wurden. Nach Angaben der UN wurden bislang über 30.000 Terrorkämpfer aus mehr als 100 Mitgliedsstaaten rekrutiert und gingen von dort aus in die Arabische Republik Syrien, den Irak, nach Afghanistan, Libyen und in den Jemen.³

Gewalttätiger Extremismus verstößt jedoch nicht nur gegen die fundamentalen Prinzipien der Menschenrechte, die die Grundlage einer gerechten, friedlichen und nachhaltigen Gesellschaft bilden, er hat darüber hinaus auch katastrophale und oftmals irreversible Folgen für das kulturelle Erbe, so beispielsweise die Zerstörung der Mausoleen in Timbuktu im Jahr 2012 oder der Ruinen von Palmyra 2015/16⁴. Er führt auch zu ver-

heerenden Umweltzerstörungen wie etwa beim Einsatz von „Wasser als Waffe“ im Irak und in Syrien.⁵ In unserer modernen Welt der Verflechtungen und Interdependenzen kennt der gewalttätige Extremismus keine Grenzen. Er ist ein globales, transnationales Problem, dem nur ein globaler Ansatz der Bekämpfung und Prävention wirksam begegnen kann.

Kasten 1.1: Nahaufnahme: Zunahme des gewalttätigen Extremismus in Deutschland

Parallel zu den weltweiten Trends nimmt der gewalttätige Extremismus auch in Deutschland zu. Hier ist eine steigende Zahl von Anschlägen durch Rechts- und Linksextreme sowie durch islamistische Gruppen zu verzeichnen. Nach einer aktuellen Studie des Counter Extremism Project halten 48 % der Deutschen islamistischen Extremismus für die größte Bedrohung der nationalen Sicherheit des Landes.⁶ Der in den letzten Jahren erfolgte Zuzug von Flüchtlingen und Asylsuchenden (890.000 in Jahr 2015 und 280.000 im Jahr 2016) hat die Spannungen und Ängste verstärkt, die sich in einer einwandererfeindlichen Rhetorik rechtsextremer Parteien sowie – in geringerem Umfang – auch der Gesamtgesellschaft widerspiegeln. So wie in anderen europäischen Ländern gibt es auch für die öffentliche Meinung in Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen der Zahl der Flüchtlinge und der Terrorgefahr. Nach einer Umfrage des Pew Research Center von 2016 sind 61 % der Deutschen der Ansicht, dass eine größere Zahl von Flüchtlingen die Wahrscheinlichkeit für Terrorismus erhöht.⁷

Die extremistische Rhetorik hat auch zu extremistischen Anschlägen geführt. Im Jahr 2016 kam es nach Angaben des deutschen Innenministeriums zu fast 10 Hassverbrechen pro Tag. Für das Jahr 2016 insgesamt wurden 2.545 Angriffe auf Immigranten gezählt.⁸ Nach einem Bericht des Bundesamtes für Verfassungsschutz (BfV) stieg die Zahl der von Rechtsextremisten begangenen Gewaltdelikte von 2014 auf 2015 um 42 %.⁹ Die Zunahme extrem rechter Ansichten und Stimmungen schlägt sich in gewissem Umfang auch in der Unterstützung oder Sympathie für Gruppen wie Pegida oder für die Partei Alternative für Deutschland (AfD) nieder. Am anderen Ende des politischen Spektrums gab es demselben Bericht zufolge einen Anstieg linksextremistisch motivierter Gewalt um 62 %. Zugleich gaben deutsche Behörden wiederholt ihrer Sorge Ausdruck, dass Asylsuchende Gefahr laufen, durch die etwa 7.900 inländischen salafistischen Dschihadisten radikalisiert zu werden. Seit März 2017 haben mehr als 900 ausländische Kämpfer Deutschland verlassen, um sich extremistischen Gruppierungen in Syrien und dem Irak anzuschließen. Anschläge im Inland haben ebenfalls zugenommen. Für diese hat zum größten Teil der IS die Verantwortung übernommen, so für den tödlichen Messerangriff vom Oktober 2016 in Hamburg und das Lkw-Attentat auf einen Berliner Weihnachtsmarkt im Dezember 2016.

Trotz dieser beunruhigenden Trends wird die Prävention von gewalttätigem Extremismus bis in die jüngste Zeit hinein vor allem aus der Perspektive der *hard power*, d. h. als eine Frage der Militär- und Sicherheitspolitik angesehen, in der Regierungen auf die schwerwiegende Bedrohung vor allem mit der Erhöhung der Ausgaben für die Verbesserung und Ausweitung militärischer Maßnahmen, von Sicherheitseinsätzen und Geheimdiensterrichtungen reagieren. Hiermit verbunden ist in manchen Kontexten die Fehleinschätzung, dass der gewalttätige Extremismus nur von bestimmten religiös fundierten Gruppen wie dem IS, al-Qaida oder Boko Haram ausgehe, sowie die dementsprechende Unterschätzung anderer Entstehungszusammenhänge von gewalttätigem Extremismus wie neonazistische Gruppen und andere, die für die Vorherrschaft von Weißen eintreten.¹⁰ Tatsächlich aber zeigen Zahlen aus dem Vereinigten Königreich, dass bei nahezu 30 % der Personen, die im Rahmen eines Anti-Extremismusprogramms erfasst wurden, potenziell rechtsextreme Ansichten festzustellen waren.¹¹ Auch das Attentat von Charlottesville im US-Bundesstaat Virginia im August 2017 ist ein Beispiel für den auf eigenem Boden gewachsenen Terror der Rechten, der nach Ansicht politikwissenschaftlicher Beobachterinnen und Beobachter ständig zunimmt.¹² Hiermit hängt ein Missverständnis besonderes aufseiten der Massenmedien zusammen, wonach Rechtsextremismus ein lokales Problem der jeweiligen Nation sei und die meisten rechtsextremen Parteien nicht in weltweiten Netzwerken oder grenzüberschreitend zusammenarbeiten würden – dies im Gegensatz zum islamistischen Extremismus, dessen weltweite Verflechtungen und davon ausgehende globale Sicherheitsbedrohung durch die Medien immer wieder betont werden. Es gibt in diesen Fällen eine Tendenz, gewalttätigen Extremismus als etwas von „außerhalb“ der Landesgrenzen Importiertes wahrzunehmen, und demzufolge eine Unkenntnis der Dynamik und der Folgen des einheimischen Terrorismus sowie diesbezüglicher Präventionsmöglichkeiten im Rahmen lokaler Institutionen und Prozesse.

1.2. Die Prävention extremistischer Gewalt: Ein Kurswechsel

In den vergangenen zwei Jahren ist allerdings im Bereich der Prävention extremistischer Gewalt eine Kursänderung hin zu einem umfassenderen und ganzheitlicheren Ansatz eingetreten, was sich als Verschiebung hin zur *soft power* verstehen lässt. Dabei wird erstens dem Argument größeres Gewicht beigemessen, dass die Prävention von gewalttätigem Extremismus unter Umständen effektiver ist als der Versuch, den entstandenen gewalttätigen Extremismus und die ihn begünstigenden Faktoren zu bekämpfen oder einzudämmen.¹³ Zweitens wird, wie im zweiten Kapitel ausgeführt, mittlerweile international anerkannt, dass die Prävention eine stärkere Rolle spielen muss, und zwar als Teil eines langfristigen und ganzheitlichen Prozesses, der eine Vielzahl von Akteuren und Gesellschaftsbereichen einbezieht, so etwa den Bildungsbereich, kommunale Organisationen und Initiativen, die Medien, die Justiz, die Religion, das Sozialwesen, die Privatwirtschaft usw. Innerhalb dieser Schwerpunktsetzung auf lokale Institutionen wird der Schule eine zentrale Rolle zugeordnet, insbesondere mit Blick auf die wachsende „hausgemachte“ Radikalisierung. Drittens wird zunehmend die Bedeutung junger Menschen erkannt – und zwar nicht nur als diejenigen, die sich radikalieren lassen und als besonders „anfällig“ gelten (siehe Kapitel zwei), sondern auch als Akteure von PVE-E und im Hinblick darauf, wie sich sowohl Violent Extremism (VE) als auch Prevention of Violent Extrem-

ism (PVE) auf ihren Alltag auswirken. So wurden beispielsweise in einer Umfrage der Varkey Foundation von 2017 die Einstellungen, Verhaltensweisen und Erfahrungen junger Menschen in 20 Ländern erhoben. Das Ergebnis war unter anderem, dass 83 % der Befragten Extremismus und weltweiten Terrorismus für „die größten Bedrohungen für die Zukunft“ hielten, die ihnen zudem am meisten Angst machten.¹⁴ Ebenso wächst die Islamfeindlichkeit, insbesondere nehmen Vorfälle zu, bei denen muslimische Schülerinnen und Schüler Belästigungen erleben: Bei einer im US-Bundesstaat Washington durchgeführten Umfrage des Council on American-Islamic Relations gaben mehr als 60 % der muslimischen Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich seit 2016 in der Öffentlichkeit nicht sicher fühlten.¹⁵

Der Kurswechsel in Bezug auf PVE spiegelt sich auch in der Forschung wider, die sich nun auch den Gefahren einer PVE zuwendet, die nicht mit der nötigen Umsicht vorgeht und unter Umständen sogar Schaden anrichtet.¹⁶ An diesem Punkt setzt diese Studie zu existierenden Preventing Violent Extremism through Education (PVE-E)-Initiativen an. Aus einem kritischen Blickwinkel bezieht sie die Komplexitäten und bestehenden Fehleinschätzungen ebenso ein wie die Möglichkeit, dass bestimmte Strategien problematisch und kontraproduktiv sein könnten. Bevor wir jedoch darauf eingehen, was genau diese Studie bietet, sind zunächst einige Definitionen für das Verständnis unserer Forschung voranzuschicken.

1.3. Was ist PVE-E?

PVE-E ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Bildungsinitiativen, -anstrengungen und -aktivitäten auf formaler ebenso wie auf nicht-formaler Ebene, die verhindern sollen, dass junge Menschen zu gewalttätigen Extremistinnen und Extremisten werden. Dieser Ansatz wird von verschiedenen Akteuren auf der internationalen, nationalen und lokalen Ebene gefördert und praktiziert. Zu ihnen gehören internationale Organisationen, NGOs, Bildungspolitikerinnen und -politiker sowie Lehrkräfte und Entwicklerinnen und Entwickler von Bildungsmaterialien (Lehrpläne, Schulbücher, Lehrhandbücher, ergänzende Materialien).

Gewalttätiger Extremismus bezeichnet ein Verhalten und eine Einstellung, der zufolge der Einsatz von Gewalt zur Erreichung der wichtigsten Ziele einer religiösen oder politischen Ideologie gerechtfertigt, legitim und sogar notwendig ist. Gewalttätiger Extremismus kann zu tatsächlichen Gewaltakten führen; in jedem Fall wird gewalttätiges Verhalten gebilligt und ermutigt. Die Beschäftigung mit der betreffenden Ideologie kann von einer eher oberflächlicher bis zu einer intensiven Beschäftigung reichen.¹⁷

Kasten 1.2: Unsere Position in der PVE-CVE-Debatte

Aus unserer Sicht geht es bei PVE um die *Prävention* (im Vorfeld von VE), während es bei Countering Violent Extremism (CVE) um die *Intervention* (nach VE) handelt, d. h. darum, einem Geschehen entgegenzutreten, das sich bereits ereignet. Manche Organisationen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler betrachten PVE als Bestandteil von CVE. In der vorliegenden Studie werden PVE und CVE auf der gleichen Ebene angesiedelt und voneinander unterschieden. Wir begründen dies damit, dass trotz der deutlichen Überschneidungen in einigen Strategiebereichen eine Unterscheidung sinnvoll ist, um die Besonderheiten und das Potenzial des jeweiligen Ansatzes ebenso wie die Unterschiede herauszuarbeiten, die z. B. in der zeitlichen Struktur oder der Methodenwahl bestehen.

Zweifelloos ist Bildung kein Allheilmittel zur Verhinderung von gewalttätigem Extremismus. Selbst wenn in den Schulen alle notwendigen strukturellen Bedingungen geschaffen wären, gäbe es dennoch keine Garantie, dass junge Menschen nicht mehr von extremistischer Propaganda verführt werden. Zu berücksichtigen sind hier die Wirkmächtigkeit des Individuums und außerschulische Faktoren auf individueller ebenso wie auf Gruppenebene, ebenso wie strukturelle Ungerechtigkeiten, Familienverhältnisse, elterliche Werte usw. Beispielsweise wurde in einer aktuellen Studie ermittelt, dass junge Leute ihre Eltern „als den bedeutsamsten Einflussfaktor für die [ihre] Wertorientierung“ empfanden.¹⁸

Dennoch spielt Bildung eine Schlüsselrolle dabei, dem Gedeihen einer gewalttätig-extremistischen Mentalität den Nährboden zu entziehen. Eine solche Mentalität ist von religiöser, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Intoleranz bestimmt; sie ist geprägt von ausgrenzenden Einstellungen, die keinen Raum für Vielfalt oder Dialog lassen, von einer „Schwarz-Weiß-Weltsicht“, die Pluralismus ablehnt, und vor allem vom Rückgriff auf brutale Gewalt zur Durchsetzung der eigenen Agenda. Exemplarisch hierfür ist eine der mörderischsten Terroristengruppen der Welt, die nigerianische Boko Haram. Der Name lässt sich übersetzen als „Westliche Bildung ist verboten“, was die zentrale Rolle der Bildung für solche extremistischen Gruppen verdeutlicht.

Laut dem Global Terrorism Index 2016 besitzen die nach Syrien gegangenen IS-Kämpfer „in der Regel ein hohes Bildungsniveau, aber ein niedriges Einkommen; viele treten zum Teil aufgrund des Gefühls, in ihrem Heimatland ausgegrenzt zu werden“, in den bewaffneten Kampf ein.¹⁹ Dies legt den Schluss nahe, dass das zu lösende Problem weniger im Mangel an Bildung selbst liegt, sondern zum einen in der Art dieser Bildung und zum anderen in den Einstellungen und Verhaltensweisen sowohl derer, die die ausgrenzenden Praktiken „vollziehen“, als auch der von Ausgrenzung Betroffenen. Die Auswertung von publik gewordenen IS-Dokumenten zeigt, dass „der durchschnittliche IS-Kämpfer männlich und 26 Jahre alt ist und über ein relativ hohes Bildungsniveau sowie relativ geringe Kenntnisse über den Islam verfügt.“²⁰ Dieses Alter entspricht auch anderen Schätzungen

des Alters ausländischer Kämpfer, etwa jener in den Reihen von al-Qaida, deren Durchschnittsalter 24-25 Jahre beträgt, wobei zum Zeitpunkt ihrer Rekrutierung 400 der künftigen Auslandskämpfer unter 18 Jahren alt waren.

Bildung hat das Potenzial, Schülerinnen und Schüler mit dem notwendigen Wissen und den notwendigen sozialen, emotionalen und Verhaltenskompetenzen für ein selbstbestimmtes Leben auszustatten und ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber gewalttätigem Verhalten zu stärken (was routinemäßig und nicht unproblematischerweise in der PVE-E-Literatur als „Resilienz“ bezeichnet wird; siehe hierzu mehr in Kapitel zwei). Bildung hat daneben die Aufgabe – wenn auch in begrenztem Umfang –, dafür zu sorgen, dass im Schulumfeld und in den Bildungsmedien keine Faktoren vorhanden sind, die Spannungen verschärfen und Missstände vertiefen können. Es gibt einerseits eine intensive Alltagsdebatte darüber, dass Menschen nicht als gewalttätige Extremisten geboren, sondern zu Extremisten werden oder „gemacht“ werden und dass Bildung und Erziehung in diesem Prozess eine Rolle spielen. Andererseits existiert nur sehr wenig Forschungsliteratur zum Inhalt von Lehrplänen und Schulbüchern und kaum Grundlagenforschung über den gegenwärtigen Stand der Praktiken internationaler Organisationen, durch die ein Überblick über den bzw. eine genauere Vorstellung von PVE-E ermöglicht würde. Diese Lücke versucht unsere Untersuchung zu schließen.

1.4. Was leistet diese Studie?

Die beschriebene Forschungslücke zu schließen, ist aus drei Gründen wichtig und nützlich: erstens, um ein konkretes und nicht nur ein abstraktes Verständnis von PVE-E zu entwickeln. Zweitens erlaubt diese Studie eine Identifizierung guter Praktiken, die fortgeführt werden sollten, und zeigt auf, wie diese Praktiken gestärkt werden können. Drittens gibt sie uns die Chance, problematische und eventuell kontraproduktive Praktiken zu erkennen. Wir hoffen, mit anderen Worten, dass wir mit unserer Arbeit auch einen breiter angelegten analytischen Beitrag und konstruktive Empfehlungen zur Verbesserung bestehender Praktiken leisten können. Unsere Arbeit lässt sich als Antwort auf Aufrufe der internationalen wissenschaftlichen Community nach einer Überprüfung bestehender Lehrpläne und Schulbücher verstehen, um darin Aspekte herauszuarbeiten, die zur Stigmatisierung, Marginalisierung, Ungleichheit und dem Gefühl der Ausgrenzung beitragen.²¹

Dennoch sind an dieser Stelle zwei wichtige Vorbehalte zu erwähnen: Zum einen bestehen ungelöste Dilemmata, auf die es keine „richtige“ oder „falsche“ Antwort gibt und die für die weitere Debatte und Erforschung offen bleiben, beispielsweise die Frage: Wie viel Raum soll der Empathie mit gewalttätigen Extremisten gegeben werden? Wie viel ist zu viel? Zum anderen wirft das damit zusammenhängende Problem der Evaluation eine Reihe von Fragen auf, die hier den klärenden Hinweis erfordern, dass wir keine systematische Evaluation vornehmen und auch nicht meinen, dass dies im Fall von PVE immer möglich ist (und zwar aufgrund des präventiven Charakters und der Schwierigkeit, ursächliche Faktoren für erwünschte Ergebnisse zu isolieren, die auch von einer Reihe anderer Faktoren verursacht sein können). Stattdessen möchten wir die Erkenntnisse vor-

stellen, die wir aus einer kritischen Lektüre und Analyse von Texten und Praktiken gewonnen haben, und auf ihnen aufbauen.

Unser Schwerpunkt liegt dabei auf internationalen und deutschen PVE-Diskursen und Praktiken im Bereich schulischer Bildung.²² Aus unserer Sicht bietet die schulische Bildung für die Forschung einen guten Ausgangspunkt, weil sie für Kinder und Jugendliche verpflichtend ist. Die Schule ist eine Sozialisationsinstanz von maßgeblicher Bedeutung und ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen – über viele Jahre und in einem entscheidenden Alter, in dem Normen und Werte geprägt werden. Dadurch ist sie auch ein bedeutsames Handlungsfeld für PVE-E. Die Schule ist aufgrund ihrer institutionellen Struktur gut für längerfristige Forschungen geeignet, weil sie ein Ort des Erlernens nicht nur von Wissensinhalten, sondern auch von Kompetenzen ist, mit denen die Lernenden zu kritischem Denken befähigt. Sie sollen dort zu empathischen, friedlichen Bürgern erzogen werden, die Meinungsverschiedenheiten mit demokratischen Mitteln statt durch Akte gewalttätigen Extremismus‘ austragen.

Erstaunlicherweise ist zum Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und der Prävention von gewalttätigem Extremismus nur wenig Forschungsliteratur vorhanden. Bislang richtete sich die PVE-E-Forschung im Wesentlichen auf die informelle Bildung, außerschulische Materialien und Programme mit kommunalem Wirkungsradius oder auf problematische strategische Ansätze von PVE-E; oftmals war sie Bestandteil von Untersuchungen zu allgemeineren Fragestellungen wie der Förderung von Frieden, Toleranz, religiöser Vielfalt und des Zusammenlebens.²³ Es ist jedoch ebenso wichtig, den institutionalisierten Kontext der Schule und das in diesem Raum eingesetzte Bildungsmaterial gewissermaßen durch eine spezielle PVE-E-Brille zu betrachten. Die vorhandene Forschung in Bezug auf Schule hat eine Reihe von problematischen und kontroversen Strategien sichtbar gemacht, die beispielsweise die Gefahr mit sich bringen, eine bestimmte Religion als „gefährlich“ zu essentialisieren oder zu versicherheitlichen. Damit lässt sie jene spezifischen Merkmale außer Acht, die erst zur Radikalisierung und zum gewalttätigen Extremismus oder zur Stigmatisierung und Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern führen, wodurch wiederum deren Empfinden der Ausgrenzung oder Ernüchterung verstärkt wird.²⁴ Im deutschen Kontext sieht die Forschungslage noch trostloser aus: Hier existiert bislang keine systematische Forschung zur Analyse von aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern in Bezug auf PVE-E-Inhalte.²⁵

Lehrpläne und Schulbücher können Inhalte, Ziele und Methodiken beinhalten, die speziell auf die Prävention eines Extremismus ausgerichtet sind, der in Gewalt münden kann. Sie sind wertvolle und aussagekräftige Indikatoren darüber, was Schülerinnen und Schüler unter Umständen lernen, aber auch, was für sie für *lernenswert* halten. Dies widerspiegelt wiederum normative und politische Annahmen und Vorstellungen zu einem bestimmten Zeitpunkt (das sogenannte „intendierte Curriculum“²⁶). Curricula oder Lehrpläne geben Inhalte, Ziele und Methoden vor, die dann von verschiedenen Schulbuchverlagen in ihren Schulbüchern unterschiedlich umgesetzt werden.²⁷ In dieser Hinsicht sind Schul-

bücher gute Beispiele dafür, wie der offizielle Lehrplan konkret Gestalt annimmt. Schulbücher sind genauso wie die Diskurse über sie²⁸ wichtige Elemente einer Analyse darüber, ob und wie PVE-Diskurse den Raum schulischer Bildung tatsächlich erreichen. Schulbücher sind nicht nur „Waffen der Massenunterrichtung“ (weapons of mass instruction) – d. h. ein Medium, das große Teile der Bevölkerung erreicht und die Macht hat, politische Programme zu legitimieren.²⁹ Zugleich sind sie auch „Seismografen“ die anzeigen, wann und wie bestimmte Themen und Diskurse in einer Gesellschaft relevant werden und wie sie sich verändern.³⁰

Die vorliegende Studie schließt zum einen eine Lücke, indem sie eine ausführliche Einordnung der Diskurse und Praktiken von in PVE-E involvierten internationalen Organisationen vornimmt und eine kritische Auseinandersetzung mit den vorhandenen Strategien leistet. Es werden sowohl deren Stärken als auch Schwächen aufgezeigt und ihnen zugrunde liegende normative Annahmen offengelegt. Zum anderen bietet diese Studie mit ihrem Fokus auf Deutschland den ersten systematischen Überblick über die PVE-Landschaft sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern des Sozialkunde- und Geschichtsunterrichts in einem bestimmten Land. Dabei bezieht sich die Analyse auf alle 16 Bundesländer, wodurch die vorliegende Studie die bislang umfassendste im Hinblick auf den PVE-E-Bezug, die Stichprobe von Lehrplandokumenten (87) und Schulbüchern (137) und den geografischen Umfang darstellt. Schließlich trägt diese Studie der Vielfalt der Schullandschaft in Deutschland durch die Berücksichtigung von Lehrplänen und Schulbüchern für das Gymnasium, die Realschule, die Hauptschule und von Schulen, die diese Schularten unter einem Dach vereinigen, Rechnung und bildet durch die Einbeziehung von Schulbüchern aller großen Verlage zugleich die Komplexität des deutschen Schulverlagsmarktes ab.

1.5. Zielgruppen und Aufbau der Studie

Diese Studie richtet sich an Bildungspolitikerinnen und -politiker sowie Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich, z. B. Bildungsministerien, Kultusbehörden, Schulbuchautorinnen und -autoren, Schulbuchverlage sowie Forschende und Lehrende. Wir hoffen zudem, dass er auch für nationale und internationale zwischenstaatliche und nichtstaatliche Organisationen (NGOs) mit einem Auftrag im Bereich PVE-E von Nutzen sein wird. Indem er sowohl gute als auch problematische Praktiken beleuchtet, versucht die Studie, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie PVE-E auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen institutionellen Bereichen konkretisiert wird: auf internationaler und nationaler Ebene ebenso wie durch Organisationen sowie in Schulbüchern und Lehrplänen. Eine weitere Zielgruppe stellen Journalistinnen und Journalisten sowie andere Medienschaffende dar, denen die Prävention von gewalttätigem Extremismus ein Anliegen ist und die – jenseits von reißerischer Berichterstattung³¹ – daran interessiert sind zu erfahren, wie Bildung am besten zu dieser Prävention beitragen kann.

Der **erste Teil** dieser Studie nimmt eine Einordnung der Rolle internationaler Organisationen vor, die derzeit im Bereich PVE-E engagiert sind. Er beginnt mit der Analyse dieses Engagements für die Unterstützung, Förderung und Umsetzung von PVE-E durch die jeweiligen organisationseigenen Praktiken. Anschließend wird untersucht und kritisch hinterfragt, wie diese internationalen Organisationen PVE-E in ihren Diskursen und Praktiken verstehen und definieren. Im **zweiten Teil** richtet sich das Augenmerk auf Deutschland. Hier werden die Ergebnisse aus der Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern der Fächer Geschichte und Sozialkunde aus allen 16 deutschen Bundesländern vorgelegt. Die Studie endet mit Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der nationalen und der internationalen Ebene und mit Empfehlungen für politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sowie für die weitere Forschung.

PVE-E AUF INTERNATIONALER EBENE

Teil I

INTERNATIONALE PRAKTIKEN UND DISKURSE VON PVE-E

Kapitel 2

2.1. Ziele und Forschungsfragen

Ziel des Kapitels ist eine Einordnung der Praktiken, d. h. der Initiativen, Aktivitäten und zentralen Arbeitsergebnisse internationalen Organisationen, die im Bereich PVE-E aktiv sind. Ein wesentlicher Aspekt dieser Praktiken sind die mit dem Vollzug von PVE-E verbundenen Bedeutungen oder, anders ausgedrückt die Frage, wie PVE-E verstanden und in den unterschiedlichen Aktivitäten von internationalen Organisationen dargestellt wird, wie die zugrunde liegenden ideologischen oder pädagogischen Annahmen und normativen Positionen, also das, was getan werden sollte und warum, lauten. Zwei aktuelle Studien befassen sich mit den Praktiken und Diskursen internationaler Organisationen zu diesem Thema. Eine davon verfolgt einen breiteren Ansatz ohne nennenswerte Berücksichtigung der Bildung und beschäftigt sich mit CVE-Praktiken³², aber nicht speziell mit PVE.³³ Die andere Untersuchung, die den Schwerpunkt auf Bildung legt, analysiert sowohl CVE als auch PVE, legt jedoch das Hauptaugenmerk auf die nationale Ebene und fragt nach den Aktivitäten von Bildungsinstitutionen in 23 Ländern bei der Bekämpfung des gewalttätigen Extremismus.³⁴ Allerdings fehlt bislang eine systematische Erhebung und Analyse der Aktivitäten, die internationale Organisationen zu PVE leisten. Diese Forschungslücke versucht das vorliegende Kapitel zu schließen.

Die Offenlegung, Entflechtung und Analyse dieser Diskurse³⁵ und Praktiken ist unverzichtbar für ein nuanciertes, tiefer gehendes und kritisches Verständnis der Rolle, die IO für PVE-E spielen. Angesichts der Macht, mit der internationale Organisationen Bildungspolitik auf globaler und nationaler Ebene beeinflussen, ist es angezeigt, über die normativen Werte, ideologischen Annahmen und pädagogischen Orientierungen und Strategien zu reflektieren, die diese Organisationen vertreten und verfolgen.³⁶ Diese Aufgabe wird nochmals dringlicher, wenn erstens solche Organisationen beteiligt sind, die in der Öffentlichkeit aufgrund ihres historischen, politischen, sozio-ökonomischen oder rechtlichen Kontexts und Status eine gewisse Legitimität genießen, und wenn sie zweitens durch ihre machtvollen Rolle an der der Herausbildung und Kanonisierung eines Feldes beteiligt sind, dass sich quasi im Embryonalstadium befindet, nämlich hier PVE-E. Natürlich gibt es keine Garantie, dass die Arbeitsergebnisse von IO durch z. B. Bildungsministerien, NGOs oder Lehrkräfte übernommen werden, weshalb solche Ergebnisse auch nicht zwangsläufig das „implementierte Curriculum“ darstellen. IO verfügen jedoch über erhebliche normative und diskursive Macht und da ihre Leitprinzipien oftmals Bezugspunkte für Praktikerinnen und Praktiker im Bereich formaler und nicht-formaler Bildung sind, macht sie das zu wichtigen Akteuren, deren Beitrag ernst genommen wird. Entscheidend für die Argumentation ist hier, dass eine kritische Einordnung der Diskurse und Praktiken sowohl gute Praktiken als auch Lücken, Widersprüche sowie problematische und möglicherweise kontraproduktive Praktiken dieser Organisationen sichtbar machen kann.

Mit Blick auf die angestrebte umfassende Einordnung der Praktiken internationaler Organisationen gehen wir in diesem Kapitel den folgenden drei **Forschungsfragen** nach:

- Wie sind IO an der Unterstützung, Förderung und praktischen Umsetzung von PVE-E beteiligt?
- Wie verstehen und definieren sie PVE-E?
- Worin liegen die Stärken und Schwächen dieser Diskurse und Praktiken?

An diesen Fragen orientiert sich der Aufbau des vorliegenden Kapitels. Es beginnt mit einem Überblick über die wichtigsten in PVE-E involvierten IO und deren Aktivitäten, Initiativen und zentralen Arbeitsergebnisse. Anschließend wird untersucht, wie die internationalen Organisationen PVE-E auf diskursiver Ebene verstehen und definieren, bevor dann eine Problematisierung dieser Diskurse und Praktiken vorgenommen wird. Am Schluss des Kapitels wechselt der thematische Fokus auf nationale Beispiele, insbesondere aus dem deutschen Kontext.

2.2. Die Rolle von Bildung bei PVE

Wie schon in **Kapitel eins** dargestellt, lässt sich feststellen, dass trotz der Zunahme des gewalttätigen Extremismus über die letzten zwei Jahrzehnte – und damit einer Schwerpunktverschiebung hin zur Bekämpfung des gewalttätigen Extremismus durch ein breites Bündel militärischer und sicherheitspolitischer Ansätze und anderer Ansätze mit Zwangscharakter – internationale Organisationen erst in den letzten Jahren zur Entwicklung „aufgeschlossen“ haben und dass hinsichtlich der Rolle der *soft power* und vor allem der Rolle von Bildung und junger Menschen bei Präventionsbemühungen eine Veränderung zu beobachten ist. Im Unterschied zur Forschung, wo der Zusammenhang zwischen Bildung und Extremismus schon früher untersucht worden war,³⁷ ließ sich auf Seiten internationaler Organisationen erst ab ca. 2013 ein stärker abgestimmtes Handeln feststellen. Dies erreichte 2015-16 einen Höhepunkt, als sich PVE-E international einerseits als Teil von *Countering Violent Extremism through Education* (CVE-E) etablierte, andererseits auch als alleinstehender Begriff.

Ein bedeutsamer Schritt war dabei im Jahr 2015 die Anerkennung, der Rolle junger Menschen nicht nur als Täterinnen/Täter oder Opfer von gewalttätigem Extremismus – also als „anfällig“ oder „gefährdet“-, sondern auch als Trägerinnen und Träger positiver Veränderung durch den Sicherheitsrat der Vereinten Nationen (UNSC). Dieser Schritt erfolgte sowohl bei der Sitzung des Sicherheitsrats im April 2015³⁸ als auch durch die UNSC-Resolution 2250 zu Jugend, Frieden und Sicherheit.³⁹ Letztere wurde im Rückblick als Meilenstein eingestuft und gilt als „erster internationaler politischer Rahmen, in dem die positive Rolle anerkannt wird, die junge Menschen bei der Prävention und von Konflikten, bei der Bekämpfung von gewalttätigem Extremismus und der Friedensstiftung spielen.“⁴⁰ Die UNSC-Resolution 2250 betont die Bedeutung, die der Repräsentation und Teilhabe von jungen Menschen bei Entscheidungsprozessen zukommt, die globale Sicherheitsanliegen betreffen.

Ein zweiter wichtiger Schritt war die stärkere Konzentration auf die spezifische Rolle der Prävention insbesondere innerhalb eines ganzheitlichen Ansatzes, den man auch als „gesamtgesellschaftlich“ bezeichnen könnte – vergleichbar dem ganzheitlichen Schulkonzept im Kontext des Programms „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“.⁴¹ Beide genannten Aspekte fanden starken Widerhall und schlugen sich exemplarisch im Aktionsplan zur Prävention des gewalttätigen Extremismus der UN nieder, einem globalen Rahmen-dokument, das der Generalversammlung vom Generalsekretär am 15. Januar 2016 vorgelegt wurde. Der Plan forderte

einen *umfassenderen* Ansatz, der nicht nur alle laufenden, im Wesentlichen sicherheitspolitischen Maßnahmen der Terrorismusbekämpfung umfasst, sondern darüber hinaus auch systematische präventive Maßnahmen, die unmittelbar auf die begünstigenden Faktoren des gewalttätigen Extremismus ausgerichtet sind.⁴²

Ebenso wurden die Mitgliedsstaaten aufgerufen, „nationale Aktionspläne“ zu entwickeln, in die unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure sowie Gesellschaftsbereiche auf staatlicher wie auf nicht-staatlicher Seite eingebunden sein würden und die über die typischen Exekutivbehörden hinaus auch Bildungs- und Religionsministerien, führende Religionsvertreterinnen und -vertreter, junge Menschen, Familien, Organisationen der Zivilgesellschaft, die Medien und den Privatsektor einschließen sollten.⁴³

Der UNO-Aktionsplan enthält einen Abschnitt über die „Ermächtigung junger Menschen“ und einen weiteren über Bildung als einen prioritären Bereich, in dem Maßnahmen zu ergreifen seien. Dies bedeutet eine grundsätzlichere Anerkennung der Notwendigkeit von Maßnahmen im Bildungswesen, die auf die Prävention von gewalttätigem Extremismus bei jungen Menschen abzielen. Aufschlussreich ist jedoch, dass der Abschnitt über Bildung trotzdem keine klare oder explizite Definition von PVE-E enthält, sondern sich stattdessen dafür einsetzt, „die Achtung der Menschenrechte und der Vielfalt zu vermitteln, kritisches Denken zu fördern, Medien- und digitale Kompetenz zu fördern und Verhaltens- und sozio-emotionalen Fähigkeiten auszubilden, die zu einem friedlichen Zusammenleben und zur Toleranz beitragen können.“⁴⁴ Es bleibt dabei der Leserin und dem Leser überlassen zu entscheiden, ob dies die Elemente eines allgemeinen Bildungsverständnisses sein sollen oder ob diese Elemente zusammengenommen eine spezifische Definition von PVE-E ausmachen. Auch darüber, wie diese Empfehlungen in Handeln umzusetzen seien, enthält der Plan nicht viel. Bemerkenswert ist außerdem, dass der Abschnitt über Bildung im Zusammenhang mit dem Thema Erwerbstätigkeit präsentiert wird und insgesamt überschrieben ist mit: „Bildung, berufliche Qualifizierung und Erleichterung des Zugangs zu Beschäftigung“. Drei der hierin aufgeführten sechs Punkte zur Bildung beziehen sich auf die Schaffung von Arbeitsplätzen und auf Beschäftigungschancen.⁴⁵ Schlussendlich wurde der Plan dafür kritisiert, dass er seinen Gegenstand als ein unüberbrückbares Problem zwischen Staaten und gewalttätigen Extremisten darstellt, dass er eine Definition des gewalttätigen Extremismus schuldig bleibt und somit versucht, ein undefiniertes Problem zu verhüten, dass er PVE mit CVE vermengt, und dass er eine allumfassende Agenda zu formulieren versucht, die Gefahr läuft, „alles und nichts anzubieten“.⁴⁶

Trotz seiner Mängel und der Kritik, die er auf sich zog, erwies sich der Aktionsplan des früheren UNO-Generalsekretärs Ban Ki-moon aber als ein Meilenstein, weil er einen grundlegenden Schritt hin zur Institutionalisierung und Internationalisierung von PVE-E darstellte. Er sorgte für die Einbettung von PVE in die Diskurse und Praktiken der UNO, in die ihrer hauptsächlich Institutionen und Sonderorganisationen (wie der UNESCO) und ihrer Mitgliedsstaaten sowie auch außerhalb der UNO in die Diskurse und Praktiken von Geberorganisationen, politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern sowie in die Forschung und die Praxis. Beide internationalen Entwicklungen bedeuteten eine formale und weltweite Anerkennung der Rolle der Bildung bei der Prävention von gewalttätigem Extremismus sowie der Rolle junger Menschen als Adressatinnen/Adressaten und als Akteurinnen/Akteure von PVE-E. Vor diesem Hintergrund entstanden auf breiter Front – und durch Bereitstellung entsprechender Mittel – Hunderte von Programmen, Konferenzen, Expertentreffen und Workshops, Dokumente und Leitfäden, die sich mit der Rolle der Bildung im Bereich PVE beschäftigten. Diesen Aktivitäten werden wir uns nun zuwenden.

2.3. Methodik

Die Einordnung von PVE-E-Aktivitäten auf internationaler Ebene ist Teil einer breiter angelegten Untersuchung, bei der Schlüsseldokumente einer detaillierten, qualitativen Diskursanalyse unterzogen wurden, was wiederum mit ethnographischen Beobachtungen verschiedener PVE-E-Veranstaltungen und Praktiken kombiniert wurde. Eine der Autorinnen der vorliegenden Studie besuchte die Veranstaltungen als „teilnehmende Beobachterin“ und führte Interviews mit im Vereinigten Königreich und den USA lebenden Autorinnen und Autoren einiger zentraler Dokumente der betreffenden internationalen Organisationen. Daneben fanden Besuche bei solchen Organisationen statt, deren Aktivitäten sich unter Umständen auf mehrere Länder auswirkten und die sich in ihrer Selbstbeschreibung (z. B. auf ihren Websites) als „international/global“ bezeichneten,⁴⁷ die hier jedoch nicht als IO klassifiziert sind, weil sie ihren Sitz in nur einem Land haben.

Für die Zwecke dieses Kapitels liegt der Schwerpunkt der angewandten Methodik auf der Einordnung und Problematisierung der Diskurse und Praktiken für die wichtigsten im Bereich PVE-E aktiven IO.⁴⁸ Ein Arbeitsschritt hierbei war die Erfassung und Analyse eines breiten Spektrums von Grundsatzprogrammen, Strategiepapieren, Konferenzberichten, Leitfäden, Videos usw. Die aus der breiter angelegten Studie gewonnenen Erkenntnisse werden bei Relevanz ebenfalls erwähnt. Beispielsweise beschäftigten sich die Interviews mit den Autorinnen und Autoren der verschiedenen Texte in erster Linie mit deren Produktionsstrategie. Gefragt wurde etwa danach, wer die Autorinnen/Autoren sind, wie bestimmte Entscheidungen getroffen werden oder was in das Endprodukt einging und was nicht. Da diese Fragen für dieses Kapitel nicht zentral sind, werden sie hier auch nicht systematisch behandelt. Manche Erkenntnisse aus den Interviews haben jedoch durchaus Argumente, die in diesem Kapitel angeführt werden, beeinflusst und untermauert.

Hinsichtlich der Liste von internationalen Organisationen in diesem Kapitel wird kein Anspruch auf vollständige Erfassung aller IO erhoben, die jemals im Bereich PVE-E aktiv waren; dennoch bietet **Tabelle 2.1** im folgenden Abschnitt einen umfassenden Überblick über die wichtigsten IO in diesem Bereich. Wie bereits erwähnt, verstehen wir unter „IO“ zwischenstaatliche Organisationen. Forschungsinstitute, nationale Think-Tanks und Netzwerke oder Organisationen, die internationale Projekte bearbeiten, deren Operationsradius sich jedoch im Wesentlichen auf ein einzelnes Land beschränkt (z. B. ISD oder ICAN), wurden nicht berücksichtigt. Eine Liste mit einigen der bekannteren und aktiveren dieser Organisationen enthält **Tabelle 2.2** auf Seite 50.

2.4. Welches sind die wichtigsten an PVE-E beteiligten internationalen Organisationen?

Anhand der oben genannten Kriterien wurden die folgenden 12 Organisationen ausgewählt und analysiert:

| Name |
|--|
| African Centre for the Study and Research on Terrorism (ACSRT) |
| Center for Mediterranean Integration (CMI)/ Weltbank |
| Club de Madrid - World Leadership Alliance (WLA) |
| Europarat |
| European Forum for Urban Security (Efus) |
| Hedayah/GCTF |
| Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) |
| Islamische Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (IASESCO) |
| Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) |
| Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) |
| Radicalisation Awareness Network (RAN) |
| UNESCO einschließlich des Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (UNESCO MGIEP) |

Sitz

Die meisten dieser IO haben ihren Sitz im primär westlichen Teil der Welt, nämlich in Westeuropa und Nordamerika. Aber auch in anderen Regionen finden PVE-E-Aktivitäten statt, ohne immer auch als solche deklariert zu werden, z. B. in Indonesien, auf den Philippinen und in den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens. In Lateinamerika oder der Karibik existieren wiederum kaum PVE-E-Aktivitäten. In diesen Regionen spielen Friedenserziehung und Global Citizenship Education (GCED) neben Entwaffnungs-, Demobilisierungs- und Reintegrationsprogrammen eine größere Rolle. In der „Regional Roadmap“

für die Umsetzung von Ziel Vier der Ziele für nachhaltige Entwicklung in Lateinamerika und der Karibik findet sich nicht ein einziger Hinweis auf PVE-E.⁴⁹ Die Staaten der Caribbean Community (CARICOM) haben ihren „Plan zur Terrorismusbekämpfung“ erst im Februar 2018 unterzeichnet; darin wird Bildung nur zweimal beiläufig erwähnt, ohne dass weitere Informationen gegeben werden oder ein Zusammenhang mit Prävention hergestellt wird.⁵⁰ Ebenso ist es möglich, dass Organisationen aktiv sind, dies jedoch nicht digital dokumentieren und deshalb nicht erfasst wurden. Wir können allerdings annehmen, dass ein nennenswerter Einfluss dieser Organisationen, falls sie bei Zusammenkünften der höchsten Ebene fehlen und weder eine Online-Präsenz noch eine erkennbare Kooperation mit relevanten Akteurinnen/Akteuren aufweisen, wenig wahrscheinlich ist.

Wesen und Aktivitätszeiträume der Organisationen

Die Organisationen haben zwischenstaatlichen Charakter und eine sowohl regionale als auch globale Reichweite. Nicht immer lässt sich ein genauer Zeitpunkt festmachen, an dem eine Organisation explizit im Bereich PVE-E zu arbeiten begonnen hat; manche Organisationen wurden über ein halbes Jahrhundert vor Entstehung von PVE-E gegründet (z. B. die UNESCO), andere wurden allein zum Zweck von CVE/PVE ins Leben gerufen (z. B. Hedayah). Nützliche Indikatoren sind das jeweilige Datum der Einstiegsaktivitäten und insbesondere die Arbeitsergebnisse der Organisationen. Zu den Organisationen, die frühzeitig im Bereich PVE/CVE tätig wurden, gehört Hedayah (2013), wohingegen die RAN-EDU-Arbeitsgruppe sowie die UNESCO eine beständige Arbeit Ende 2015 und Anfang 2016 aufgenommen haben. **Tabelle 2.1** ist zu entnehmen, dass die Arbeitsergebnisse der meisten Organisationen zum Thema nach 2015 entstanden sind – worin sich die Kursveränderung zeigt, von dem bereits die Rede war.

Organisationstypen

Die Farbcodierung in der letzten Spalte von **Tabelle 2.1** steht für die drei Typen, die sich aus der Datensammlung ergaben, nämlich im Bereich PVE-E aktive primäre, sekundäre und tertiäre IO. Dabei soll Organisationstyp hier nicht auf eine bestimmte Kategorie von PVE-E-Aktivitäten verweisen, sondern auf den Umfang des PVE-E-Engagements oder der Durchführung darauf bezogener Aktivitäten, gemessen anhand bestimmter Kriterien wie z.B. expliziter Auftrag, umfassende und konsistente Aktivitäten sowie bedeutsame Arbeitsergebnisse.

Primäre Organisationen weisen das erkennbar bedeutsamste Engagement auf, weil sie a) von ihrem Auftrag oder Selbstverständnis her explizit auf PVE-E ausgerichtet sind, b) langfristig eine große Anzahl von Aktivitäten und Projekten durchführen und c) bedeutsame Arbeitsergebnisse vorzuweisen haben. Dies alles, so lautet die Folgerung, macht diese IO zu diskursprägenden Akteurinnen/Akteuren mit Einfluss auf das Agenda-Setting, wodurch sie auf der internationalen PVE-E-Bühne herausragende Rollen einnehmen. Was ihren Auftrag angeht, nennen manche Organisationen in ihren entsprechenden Aussagen Bildung nicht explizit, sondern beziehen sich (z. B. ACSRT) auf Jugenderwerbstätigkeit, was wir nicht unter PVE-E erfassen. Falls im Organisationsauftrag Bildung nur beiläufig genannt wird, beispielsweise unkommentiert als eine von vielen Empfehlungen

und im Rahmen „effizienter Maßnahmen gegen Radikalisierung“,⁵¹ so wurde die betreffende Organisation der Bekämpfung von VE (CVE) und nicht den Präventionsbemühungen (PVE) zugerechnet. Wenn bezüglich der Praxis der Organisation der Schwerpunkt auf zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und Gemeinschaftsprojekten für junge Menschen und nicht auf formaler Bildung liegt (wie z. B. bei der OSZE), war die Einstufung der IO als „primär“ nicht mehr möglich. Dasselbe galt in Bezug auf die Arbeitsergebnisse der Organisation; hier richtete sich unsere Suche auf einen deutlich formulierten und substanziellen Fokus auf Bildung im Kontext der Prävention. Wenn also beispielweise in einer Ausgabe von 2017 des von der ACSRT herausgegebenen *African Journal for Prevention and Combating of Terrorism* ein Hinweis auf die Bedeutung der Friedenserziehung und die „Bemühungen, durch Stärkung von Mainstream-Werten der Gesellschaft den Geist junger Menschen aufzuklären“ vorkam, so wurde dies nicht als ein hinreichendes Engagement in PVE-E betrachtet, um als „PVE-E-Arbeitsergebnis“ zu zählen.⁵² Als Arbeitsergebnisse gelten Dossiers oder Ergebnisdokumente, Handbücher, Forschungsveröffentlichungen, Grundsatzprogramme, Videos usw. Eine Nachrichtenmeldung oder ein Blogpost mit Hinweis auf eine Veranstaltung (die in der vorherigen Spalte unter „Praktiken/Aktivitäten“ enthalten war), wurden nicht als Arbeitsergebnis gewertet.

Tabelle 2.1: Übersicht der wichtigsten an PVE-E beteiligten internationalen Organisationen

| Name | Sitz | Mitglieder | PVE-E-Auftrag/-Zielsetzung |
|-------------------------------------|--|---|---|
| ACSRT | Algiers, Algerien | 55 Mitgliedsstaaten der Afrikanischen Union | Nicht explizit; unterstützt Mitgliedsstaaten bei der Prävention und Bekämpfung von Terrorismus |
| Club de Madrid - WLA | Madrid, Spanien | 102 ehemalige, demokratisch gewählte Staatspräsidentinnen und -präsidenten sowie Premier- ministerinnen und Premierminister aus 70 verschiedenen Ländern | Bildung expliziter Aspekt von PVE/ CVE-Anstrengungen |
| CMI/ Weltbank | Marseille, Frankreich / Washington, D.C., USA | 13 Mitglieder und mehr als 60 Partner- institutionen/ 189 Mitgliedsstaaten | Explizit in Bezug auf PVE, aber in Verbindung mit Entwicklung; Zusammenhang mit Bildung wird nicht immer expliziert; Erwerbs- arbeit gilt als Weg zur Prävention von VE und Radikalisierung; alle CMI-Programme legen Augenmerk auf Jugend |
| Europarat | Straßburg, Frankreich | 47 Mitgliedsstaaten | Bildung expliziter Aspekt des Aktionsplans im Rahmen von PVE/CVE-Anstrengungen; Schwerpunkt auf Kompetenzen für demokratische Staatsbürgerschaft |

| Reichweite | Praktiken/Aktivitäten | Arbeitsergebnis | Typ |
|--|---|---|----------|
| Regional | Selten; Konferenzen (darunter eine Jugendkonferenz 2018); Workshops mit Politik-/Strategie-Empfehlungen | Keines | Tertiär |
| Global | Zunehmend häufiger, jährliche "Policy dialogue"-Veranstaltungen; hochrangige Konferenzen & Workshops, Politik-/Strategie-Empfehlungen | <i>Conclusions Madrid +10 Preventing and Countering VE (2015); Towards a Global Consensus (2016); PVE: Leaders Telling a Different Story - Outcome Document (2017); PVE in Nigeria: Effective Narratives and Messaging - National Workshop Report (2017); Education for Shared Societies - Booklet (2018)</i> | Sekundär |
| Regional (Mittelmeer und MENA)/ global | Selten Aktivitäten; Workshops zur Kapazitätsentwicklung und Konferenzen; Bewusstseinsbildung durch Weiterverbreitung von Forschungsergebnissen | <i>Role of Education in Prevention of Violent Extremism (2017); Building Resilience to Radicalisation in MENA: Educating and Skilling a New Generation in MENA (2017); Violent Extremism and Development (2017)</i> | Tertiär |
| Regional | Zunehmend häufiger, aber in der Praxis weniger Fokus auf PVE-E; Konferenzen der Bildungsministerinnen/-minister; Workshops mit Experten; Entwicklung von Tools und Richtlinien für Praktikerinnen/Praktiker; Austausch von Expertise über das Education Policy Advisors Network (EPAN); Unterstützung von Mitgliedern bei der Erreichung von SDG 4.7; Bildungskampagnen wie z. B. "Free to speak, Safe to Learn" und "No Hate Speech" | <i>The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism (2015) - Aktionsplan; Competences for Democratic Culture: Living together (2016) - Bericht; Students as suspects? (2018) - Bericht; Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives (2017); Reference Framework of Competences for Democratic Culture - 3 Bände (2018); Council of Europe Counter Terrorism Strategy (2018-2022) (2018)</i> | Sekundär |

| Name | Sitz | Mitglieder | PVE-E-Auftrag/-Zielsetzung |
|--------------------------|---|--|---|
| Efus | Paris, Frankreich | 250 Mitglieder (Städte, gewählte Kommunalverwaltungen, Institutionen) aus 16 Ländern | Zielsetzung ist Prävention und Bekämpfung von zu gewalttätigem Extremismus führender Radikalisierung auf kommunaler und regionaler Ebene, Bildungsbezug wird jedoch nicht immer expliziert; allgemeinerer Kontext: präventive Verbrechensbekämpfung und urbane Sicherheit |
| Hedayah/ GCTF | Abu Dhabi, Vereinigte Arabische Emirate | 30 Mitglieder (GCTF) | Explizite Zielsetzung zu "CVE und Bildung" ("CVE and education"), worunter PVE subsumiert wird |
| INEE | New York, USA | 130 Mitgliedsorganisationen | PVE-E ist expliziter Themenbereich; soll dem besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen Bildung und VE sowie der Förderung von PVE dienen |
| ISESCO | Rabat, Marokko | 54 Mitgliedsstaaten | Nicht explizit; Stärkung der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten im Sinne der Sicherung des Zusammenlebens und des Friedens; Schwerpunkt auf Dialog innerhalb und zwischen Glaubengemeinschaften/Religionen |

| Reichweite | Praktiken/Aktivitäten | Arbeitsergebnis | Typ |
|--|---|--|----------|
| Regional | Regelmäßige Aktivitäten zu PVE auf kommunaler Ebene und zunehmend häufigere Teilnahme an sowie Koordination von Projekten zu PVE-E gemeinsam mit kommunalen Partnern; Unterstützung von Kommunalbehörden; Schulungsangebote und Politik-/Strategie-Empfehlungen | Keine Arbeitsergebnisse, die sich ausschließlich mit der Rolle der Bildung befassen; <i>Preventing and Fighting Radicalisation at the Local Level</i> (2016); <i>Prevention of Radicalisation Leading to Violent Extremism: Methodological Guide for the Implementation of a Local Strategy</i> (2018) | Sekundär |
| Global | Regelmäßig und häufig; jährliche Konferenzen; Austausch guter Praktiken und Politik-/Strategie-Empfehlungen; Durchführung von Workshops, Schulungen und Forschungsprojekten | <i>The Role of Education in CVE</i> (2013); <i>Education and CVE</i> (2014); <i>Abu Dhabi Memorandum on Good Practices for Education and Countering Violent Extremism</i> (2014); <i>Abu Dhabi Plan of Action for Education and Countering Violent Extremism</i> (2015); <i>Preventing Violent Extremism through Education in Uganda</i> (2018); Konferenzberichte | Primär |
| Global | Regelmäßig, aber im Wesentlichen beschränkt auf das Sammeln und Erstellen von Ressourcen; Orientierung für Akteurinnen/Akteure im Bildungswesen; hat 2015 eine Diskussionsrunde (<i>round table</i>) einberufen (2015) | <i>Round Table Report</i> (2015); <i>Catalogue of Resources on Education and PVE</i> (2016); <i>Preventing Violent Extremism</i> (2017) - Positionspapier; <i>Preventing Violent Extremism</i> (2017) - Video | Sekundär |
| Regional (MENA; Europa; Zentral- und Südostasien, d.h. das unter der Bezeichnung "islamische Welt" verstandene Gebiet) | Selten Veranstaltungen, diese mit Schwerpunkt vor allem auf islamischer Bildung und interreligiösem Dialog; eine Konferenz der Bildungsministerinnen/-minister (2016); Regionalkonferenzen und Schulungsveranstaltungen für Pädagoginnen/ Pädagogen | Keine | Tertiär |

| Name | Sitz | Mitglieder | PVE-E-Auftrag/-Zielsetzung |
|---|---------------------------|--|---|
| OIF | Paris, Frankreich | 58 frankophone Mitgliedsstaaten | Nicht explizit, aber zunehmend stärker auf PVE-E als auf CVE-E bezogen; Förderung von Frieden, Vielfalt, Solidarität, Freiheit und interkulturellem Dialog |
| OSZE | Wien, Österreich | 57 Teilnehmerstaaten | Expliziter Fokus auf CVE-E und nur sporadisch auf PVE-E; Schwerpunkt liegt auf dem gemeinnützigen Engagement Jugendlicher für CVE, nicht auf formaler Bildung |
| Radicalisation Awareness Network | Amsterdam, Niederlande | 28 EU- Mitgliedsstaaten und Partnernetzwerke | Expliziter Auftrag der Prävention und Bekämpfung von Radikalisierung und VE durch Bildung; Arbeitsgruppen zu Bildung (RAN EDU) und zu Jugend (RAN YF&C); Leitung durch das RAN Centre of Excellence (CoE) |

| Reichweite | Praktiken/Aktivitäten | Arbeitsergebnis | Typ |
|---|---|--|----------|
| Regional (vorwiegend Subsahara-Afrika und weitere frankophone Gebiete) | Selten Veranstaltungen; Kapazitätsentwicklungs-Workshops zu PVE-E in Zusammenarbeit mit der UNESCO; Seminar zu PVE mit begrenztem Schwerpunkt auf Bildung (2016); Bildungsinitiativen wie z. B. "Free together"/"Libres Ensemble" | Lernressourcen <i>Fiches Pédagogiques</i> (nicht explizit mit VE verknüpft) (2016); <i>Capacity Building Workshop on PVE-E in West-Africa and the Sahel: Final Report</i> (2017) | Tertiär |
| Regional (Europa, Zentralasien und Nordamerika) | Regelmäßig soziale Medien | <i>Addressing Islamophobia through Education</i> (2011); <i>Youth Engagement to Counter Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism</i> (2013) - Bericht; <i>Working with Youth for Youth: Protection against Radicalization</i> (2015); <i>Addressing Anti-Semitism through Education: Guidelines for Policymakers</i> (2018); <i>The Role of Civil Society in Preventing and Countering Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism: A Focus on South-Eastern Europe</i> (2018); mehrere Videos unter #UnitedCVE | Sekundär |
| Regional | Regelmäßig und häufig; Bewusstseinsbildung; Austausch von Expertise; Lehrkräfte schulen; Jugendliche motivieren; Kapazitätsbildung; Angebot von Trainings und Workshops; Vernetzung von Praktikerinnen und Praktikern; Vernetzung von Praktikerinnen/ Praktikern mit Entscheidungsträgerinnen/ Entscheidungsträgern aus der Politik und Forschenden | <i>Manifesto for Education - Empowering Educators and Schools</i> (2015); mehrere Texte, z. B. <i>The role of education in preventing radicalisation</i> (2016), <i>School leaders and prevention of radicalisation</i> (2016), <i>Building resilience in the classroom using testimonials from victims and formers</i> (2018); <i>Transforming schools into labs for democracy</i> (2018); Videos z. B. <i>Holding difficult conversations: the classroom</i> (2018) | Primär |

| Name | Sitz | Mitglieder | PVE-E-Auftrag/-Zielsetzung |
|---------------------------------|----------------------|--|---|
| UNESCO (& MGIEP) | Paris, Frankreich | 195 Mitglieder und 11 assoziierte Mitglieder | Expliziter Auftrag; Bestrebungen, die Fähigkeiten nationaler Bildungssysteme zu stärken; im Kontext von GCED und SDG 4.7 |

| Reichweite | Praktiken/Aktivitäten | Arbeitsergebnis | Typ |
|------------|---|---|--------|
| Global | Regelmäßig und häufig seit 2016; weltweites Eintreten für Themen, Orientierungshilfe und Kapazitätsentwicklung für wichtige Akteurinnen/Akteure im Bildungsbereich; Konferenzen, Workshops und Expertentreffen; Sammlung von PVE-E-Ressourcen im Clearinghouse zu GCED; Zusammenarbeit mit anderen UN- und Nicht-UN-Organisationen bei PVE-E-Veranstaltungen und -Projekten | Leitfäden: <i>A Teachers Guide on the Prevention of Violent Extremism</i> (2016); <i>Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policymakers</i> (2017); <i>Youth Led Guide on Prevention of Violent Extremism through Education</i> (2017/18); <i>Addressing Anti-Semitism through Education: Guidelines for Policymakers</i> (2018); <i>Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact</i> (2018); Videos, z. B. <i>Preventing Violent Extremism through Education</i> (2016) | Primär |

2.5. Wie sind die internationalen Organisationen an der Unterstützung, Förderung und praktischen Umsetzung von PVE-E beteiligt?

Tabelle 2.1 bietet einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Arten von Aktivitäten und zentralen Arbeitsergebnisse der IO und gibt so Aufschluss über die Art ihres Engagements im Bereich PVE-E. Dabei ähneln die von verschiedenen Organisationen ausgeübten Praktiken einander in der Hauptzielsetzung, d. h. bei der Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung, sie unterscheiden sich aber, was den Bildungsbereich angeht (formal oder nicht-formal), sowohl in Bezug auf die Arbeitsergebnisse, Zielgruppen (z. B. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Praktikerinnen und Praktiker, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger), als auch in Bezug auf die angewandten Theorien, Methoden und Umsetzungsstrategien.

Der Großteil ihrer Arbeitsergebnisse ist präskriptiver und nicht operativer Art, z. B. Grundsatzprogramme oder Memoranden, die normative Positionen hinsichtlich dessen beschreiben, was Bildung sein oder was entsprechende Akteurinnen und Akteure tun sollten; demgegenüber waren Dokumente mit operativen oder konkreten Leitlinien in der Minderzahl. Vielfach sind IO bereits untereinander oder mit anderen nationalen Organisationen Partnerschaften eingegangen, die gemeinsam Aktivitäten und Projekte finanzierten und organisierten (so die UNESCO mit der OSZE, die OIF mit der UNESCO, Efus mit RAN usw.). Zudem liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der Entwicklung bereichsübergreifender Partnerschaften im Sinne des oben erwähnten gesamtgesellschaftlichen Ansatzes.

Einige der IO haben Lernressourcen entwickelt, die explizit entweder im Bereich PVE-E oder in verwandten Gebieten angesiedelt sind, wie beispielsweise das Lernen, um zusammen zu leben, die Förderung der Demokratie, die Bekämpfung der Islamfeindlichkeit und die Entwicklung von GCED-Kompetenzen. Ferner entstanden Handbücher, die sich normalerweise an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, NGOs oder Lehrkräfte wenden, und zwar weit überwiegend nach dem Top-Down-Prinzip, mit einer bemerkenswerten Ausnahme: ein unter der Regie von Jugendlichen erstellter Leitfaden des UNESCO MGIEP (2017/18).

Die Praktiken der IO unterscheiden sich in ihrer Häufigkeit, Dauer und Stetigkeit. Beispielsweise setzte der Europarat beständigere und längerfristige Bildungskampagnen um und seine Arbeitsergebnisse schienen an zielgenauer ausgerichtet zu sein als bei anderen IO, deren Aktivitäten und Ergebnisse fragmentierter oder stärker situativ ausgerichtet waren.

Eine weitere Differenzierung erfolgte auf der Ebene der Zielgruppen; einige Projekte sollten generell möglichst alle jungen Menschen ansprechen, während andere speziell junge Menschen adressierten, die als „anfällige“ oder „gefährdete“ Teile der Bevölkerung gelten. Für die Zielgruppenorientierung war oftmals die zugrunde gelegte Definition von PVE/CVE ausschlaggebend sowie die Frage, ob der Fokus auf der Bekämpfung oder der Prävention von Radikalisierung und VE lag.

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen genauer beantworten zu können, unterzogen wir die als primär eingestuftten Organisationen im Rahmen von Fallstudien einer gründlicher Analyse. Hier fanden wir illustrative Beispiele für die bedeutsamsten Praktiken und Diskurse. Bei diesen IO handelt es sich um herausgehobene Organisationen im Hinblick auf ihre Sichtbarkeit und Reichweite, ihre Legitimität und ihre agendasetzende und diskursprägende Macht.

2.5.1. UNESCO

Seit 2016 und im Gefolge des Aktionsplans des UNO-Generalsekretärs zur Prävention von gewalttätigem Extremismus hat sich der Aktionsradius der UNESCO rasch ausgeweitet; dies geschah nicht nur durch förmliche Exekutivrats-Entscheidungen zur Förderung von PVE-E (z. B. Entscheidung 197EX/46 des UNESCO-Exekutivrats), sondern auch in Form internationaler Konferenzen und der Entwicklung von Bildungsressourcen und politikbezogener Leitfäden für die entsprechenden Zielgruppen. Nach Aussage der UNESCO besteht ihr Hauptziel darin, „die Ressourcen des jeweiligen nationalen Bildungssystems (z. B. Bildungsstrategien, Lehrkräfte, Bildungsinhalte) so zu stärken, dass es angemessen und wirksam zu nationalen Präventionsbemühungen beitragen kann“⁵³. Dabei operiert die UNESCO auf drei Ebenen.⁵⁴

Die erste Ebene ist die des weltweiten Eintretens (*global advocacy*) für das Thema. Hier besteht das Ziel in der „Schaffung eines internationalen Konsenses“ darüber, wie Bildung zu PVE-E beitragen kann. Instrumente zur Schaffung eines solchen Konsenses sind vor allem internationale Konferenzen und institutionenübergreifende Zusammenarbeit sowohl mit anderen UNO- als auch externen Organisationen. Im April 2018 berief die UNESCO eine „Vorläufige Konsultation zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit“ zu PVE-E an ihrem Hauptsitz in Paris ein; hier kamen mehr als 22 Akteurinnen und Akteure zusammen, um mögliche Kooperationsbereiche zu benennen und eine gemeinsame *Advocacy-Strategie* zu entwickeln. Auf dieser Veranstaltung wurde nachdrücklich betont, dass Möglichkeiten gefunden werden müssten, sowohl die Mitgliedsstaaten in Bezug auf die Prävention zu „sensibilisieren“ als auch einen „Wirksamkeitsnachweis“ zu erbringen, der Akteurinnen und Akteure (z. B. Finanziere und Geberländer) davon überzeugt, in Programme zu investieren.⁵⁵

Die zweite Operationsebene der UNESCO ist die Entwicklung von Leitfäden für Lehrkräfte und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, die diese bei ihren jeweiligen nationalen Bemühungen im formalen und nicht-formalen Kontext unterstützen sollen. Die erste Veröffentlichung der UNESCO zu PVE-E war der *Teachers' Guide on the Prevention of Violent Extremism (Lehrerhandbuch zur Prävention von gewalttätigem Extremismus)*.⁵⁶ Daneben entstand ein *Guide for Policy-makers* von Mitgliedsstaaten, der diese Länder darin unterstützen sollte, PVE-E-Konzepte in den Schulen, in der Lehrerbildung, in Bildungsmedien und im nicht-formalen Bildungsbereich umzusetzen. Der Leitfaden bietet verschiedenen Akteurinnen und Akteuren fachliche Orientierung in der Frage „des Umgangs mit den konkreten Herausforderungen des gewalttätigen Extremismus“ sowie zur

Konzeption und Umsetzung von PVE-E. Er richtet sich primär an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger in Bildungsministerien.⁵⁷ Sämtliche UNESCO-Aktivitäten im Bereich von PVE-E finden im Rahmen der GCED (Global Citizenship Education, Bildungsziel 4.7 der Agenda 2030) statt, wo die Idee von der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Menschheit betont wird, die aus einer weltweiten Gemeinschaft aktiver, verantwortungsvoller und mitfühlender Bürgerinnen und Bürger besteht.

Ferner gab das UNESCO MGIEP im Jahr 2017 einen von jungen Leuten produzierten Leitfaden heraus (in gekürzter Fassung 2018), der Leitlinien im Bereich PVE-E für Lehrkräfte, Schulverwaltungen, Eltern und Erziehungsberechtigte, offizielle Vertreterinnen und Vertreter von Religionen und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger enthält. Im Gegensatz zu den Autorinnen und Autoren der vorgenannten beiden Leitfäden, die entweder in den USA oder Westeuropa lebten, waren die Hauptautorinnen und -autoren des MGIEP-Leitfadens junge Menschen unterschiedlicher Herkunft (z. B. aus Russland, dem Südsudan und Bolivien). Der Leitfaden umfasst Beiträge aus insgesamt 58 Ländern.

Die dritte operative Ebene der UNESCO betrifft Initiativen für Lehrkräfte und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger. Sie verfolgen das Ziel der Weiterentwicklung von Fähigkeiten mithilfe unterschiedlicher Workshops und „durch die Bereitstellung von Informationen über wirksame und angemessene Interventionsmöglichkeiten zur Prävention von Gewalt und zur Förderung der globalen Staatsbürgerschaft“.⁵⁸ In Anknüpfung an die oben erwähnte und jüngst von der UNESCO betonte Notwendigkeit, wirksame PVE-E-Interventionsmöglichkeiten zu benennen, wurde im November 2018 ein Dossier veröffentlicht, das nach Aussage der Autorinnen und Autoren belegt, welche Arten von Praktiken im Bereich PVE-E sich als wirksam erwiesen haben.⁵⁹

2.5.2. Radicalisation Awareness Network

RAN ist eine von der Europäischen Kommission (EK) 2011 gegründete Organisation, in der Praktikerinnen und Praktiker aus der konkreten Präventionsarbeit sich in neun Arbeitsgruppen organisiert und zu einem Netzwerk zusammengeschlossen haben.⁶⁰ Ziel der Arbeitsgruppen ist es, u.a. Mitarbeitende von Exekutivbehörden, Lehrkräfte, Jugendarbeiterinnen und -arbeiter, Vertreterinnen und Vertreter der Zivilgesellschaft sowie Akademikerinnen und Akademiker miteinander zu vernetzen, um spezifische Probleme im Zusammenhang mit gewalttätigem Extremismus anzusprechen und den Austausch von Expertinnen und Experten über neue Erkenntnisse bei der Bekämpfung der Radikalisierung zu fördern.⁶¹ Arbeitsprinzip des Netzwerks ist der laufende Kontakt der Beteiligten und der Austausch von Expertise zwischen ihnen über Best Practices sowie der Aufbau neuer und langfristiger Beziehungen. Die Arbeitsgruppe zu Bildung unter der Bezeichnung RAN EDU traf sich zur Auftaktsitzung im November 2015 in Prag. Sie

bemüht sich schwerpunktmäßig darum, Lehrkräften und dem Schulsystem bessere Hilfestellungen anzubieten, damit diese in der Prävention der Radikalisierung entscheidend mitwirken können. Ziel ist die Aufklärung über das Thema, aber auch die Ver-

mittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen für die Prävention und den Umgang mit Radikalisierung in pädagogischen Kontexten.⁶²

Seit 2015 und nach der Veröffentlichung des Grundsatztextes *Manifesto for Education – Educators and Schools*, das nach einer Großveranstaltung mit 90 Bildungsfachkräften in Manchester 2015 entstand, hat RAN EDU stetig und regelmäßig Aktivitäten zur Unterstützung und Förderung von PVE-E durchgeführt.⁶³ Hierzu gehören eine jährliche, hochrangig besetzte Konferenz, Schulungen und Workshops sowie die Vernetzung von Praktikerrinnen und Praktikern, politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie Forschenden. Im Anschluss an Aktivitäten und Treffen der Arbeitsgruppen veröffentlicht RAN EDU in der Regel ein sogenanntes *Ex-Post Paper* mit einer Zusammenfassung des Veranstaltung und der dabei zusammengetragenen Expertise sowie Empfehlungen (siehe **Tabelle 2.1**). Das RAN Centre of Excellence (von dem RAN unterstützt und koordiniert wird) hat außerdem 2018 zwei Videos produziert – eines zur Führung schwieriger Unterrichtsgespräche⁶⁴ und eines über den Aufbau von Resilienz bei jüngeren Kindern.⁶⁵ Darüber hinaus arbeitet RAN mit weiteren Organisationen wie dem Europarat und Efus zusammen.

Das RAN ist zudem Produzent der sich im Aufbau befindlichen *Collection of Approaches and Practices – Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism*. Im Kapitel über Bildung werden 35 Praktiken (aus verschiedenen Projekten) präsentiert; dabei bleibt allerdings unklar, welche von ihnen RAN EDU als Beispiele für Best Practices ansieht und was genau darunter verstanden wird.⁶⁶ Als Auswahlkriterium wird allein genannt, dass eine als Best Practice qualifizierte Praxis zuvor in einem RAN-Treffen vorgestellt worden und vom Lenkungsausschuss genehmigt worden sein muss. Hierauf folgt ein kurzer Warnhinweis, der paradoxerweise gerade dem erklärten Ziel von RAN, Best Practices weiterzuverbreiten, zuwiderläuft:

Die in der RAN Collection vorgestellten Best Practices tragen kein Gütesiegel „von der Europäischen Kommission/RAN freigegeben“, verfolgen aber das Ziel, informativ und inspirierend zu sein.⁶⁷

Bemerkenswert ist auch, dass die EK, die das RAN finanziert, dies im Kontext der Präventionspolitik der EU tut, und zwar speziell im Rahmen der Mitteilungen der Kommission der zu Terrorismus und gewaltbareitem Extremismus führenden Radikalisierung (2014 und 2016) sowie der Europäischen Sicherheitsagenda (2015). In diesem Zusammenhang ist die EK auch an anderen PVE-E-bezogenen Aktivitäten beteiligt; diese betreffen jedoch überwiegend die nicht-formale Bildung, z. B. die Finanzierung von Projekten gemäß dem EU-Arbeitsplan für die Jugend 2016-2018. Eines der Projektergebnisse war ein 2017 entwickelter „Werkzeugkasten“ für Jugendarbeiterinnen und -arbeiter mit Empfehlungen für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, mit dem Titel: *The Contribution of Youth Work to Preventing Marginalisation and Violent Radicalisation*. Zusätzlich bietet SALTO-YOUTH⁶⁸, das als Jugendprogramm innerhalb des EK-Programms Erasmus+ angesiedelt ist und aus einem Netzwerk von sechs Ressourcenzentren zur Arbeit im Jugend-

bereich besteht, Ressourcenpakete für –die Jugendarbeit als eine Möglichkeit an, auf das Risiko junger Menschen, in gewalttätigen Extremismus verwickelt zu werden, zu antworten.⁶⁹ Absicht dieses Spezialprogramms ist es, Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern dabei zu helfen, die Herausforderungen für junge Leute besser zu verstehen. Unter anderem beinhaltet dies Vorschläge für selbst durchgeführte Aktionsforschung nach dem Bottom-up-Prinzip, bei der die jungen Leute selbst aktiv einbezogen werden.

2.5.3. Hedayah

Die Organisation Hedayah wurde im Dezember 2012 unter der Schirmherrschaft des Global Counterterrorism Forum (GCTF) gegründet, das selbst ein Jahr zuvor entstanden war und 30 Gründungsmitglieder hat (29 Länder und die EU). Der Sitz von Hedayah befindet sich in Abu Dhabi, VAE. Welche Mitglieder genau zu Hedayah gehören, bleibt jedoch unklar und der Charakter der Organisation uneindeutig.⁷⁰ Nach Angaben der Website von Hedayah wird die Organisation von ihrem Lenkungsausschuss geleitet, der aus den „zwölf Mitvorsitzenden der Arbeitsgruppe des Global Counterterrorism Forum (GCTF) besteht“: Ägypten, Algerien, Australien, der Europäischen Union (EU), Indonesien, Kanada, Marokko, den Niederlanden, der Türkei, den USA, den VAE und dem Vereinigten Königreich. Finanziert wird die Organisation durch verschiedene Staaten und internationale oder regionale Organisationen wie die VAE, das US-Verteidigungsministerium und die EU; vor Kurzem wurde sie durch das Strasbourg Strategy and Policy Centre, das sich der Korruptionsbeobachtung verschrieben hat, als nicht transparent in Bezug auf ihre Einnahmen und internen Abläufe kritisiert.⁷¹

Nach Angaben von Hedayah selbst ist die Organisation das weltweit „erste internationale Exzellenzzentrum für die Bekämpfung von gewalttätigem Extremismus (CVE)“ und verdankt ihre Entstehung

der Reaktion auf den wachsenden Wunsch aufseiten der Mitglieder des GCTF und der größeren internationalen Gemeinschaft nach Schaffung eines unabhängigen, multilateralen Zentrums, das sich Programmen der Kapazitätsentwicklung, dem Dialog und der Kommunikation und überdies der Forschung und Analyse mit dem Ziel widmet, den gewalttätigen Extremismus in allen seinen Formen und Manifestationen zu bekämpfen.⁷²

In Zusammenarbeit mit dem GCTF erstellte Hedayah im Jahr 2014 einen Orientierungsrahmen mit guten Praktiken in Form des *Abu Dhabi Memorandum on Good Practices for Education and Countering Violent Extremism*, dem im Jahr 2016 der *Abu Dhabi Plan of Action for Education and Countering Violent Extremism* folgte. Letzterer enthält eine Liste mit Empfehlungen und Programmen, die die Umsetzung der „guten Praktiken“ des Memorandums fördern sollen.

Eine der sechs thematischen Prioritäten von Hedayah ist „CVE und Bildung“; PVE-E wird als Bestandteil des größeren CVE-E-Zyklus betrachtet. Die Organisation veranstaltet

jährliche Konferenzen (in deren Nachgang normalerweise ein Bericht erscheint) und ist bestrebt, gute Praktiken weiterzuverbreiten sowie Fortbildungen und Politikempfehlungen anzubieten. Im September 2017 war Hedayah an der Organisation eines „Youth Circle on Youth, Peace and Security: Empowering Youth to Prevent & Counter Violent Extremism (P/CVE)“ beteiligt, die als Nebenveranstaltung der 72. Sitzung der UN-Vollversammlung stattfand und die die Bedeutung der Einbeziehung junger Menschen in Anstrengungen zur Prävention und Bekämpfung von VE hervorhob. Im Januar 2018 führte die Organisation zusammen mit der UNESCO einen Workshop zur Kapazitätsentwicklung in Kampala in Uganda durch, um PVE-E-Programme für Lehrerausbilderinnen und -ausbilder zu unterstützen.

2.6. Wie verstehen und definieren internationale Organisationen PVE-E?

Wie aus **Tabelle 2.1** hervorgeht, unterscheiden sich die internationalen Organisationen im Hinblick auf die Sprache und das ideologische Gerüst, auf die sie zurückgreifen, wenn sie ihre Aufgaben und Ziele beim Umgang mit gewalttätigem Extremismus beschreiben. Manche Organisationen, etwa die UNESCO, richten ein deutliches Augenmerk auf PVE und Bildung; andere dagegen, z. B. Hedayah, betrachten PVE als Teil des CVE-Zyklus.⁷³ RAN wiederum verwendet beide Ausdrücke oft synonym und legt den Schwerpunkt seiner Praktiken und Arbeitsergebnisse auf die Prävention. Diese Differenzen sind offenkundiger Ausdruck der unterschiedlichen Positionen der Organisationen in der Frage, welche Art von Bedrohung vorliegt und wie mit ihr am besten umzugehen sei. Diese Positionen prägen unweigerlich auch die pädagogische Orientierung und Strategie, die eine Organisation verfolgt und fördert. Welchen Umgang mit VE eine internationale Organisation bevorzugt, beruht wiederum auf Annahmen darüber, was die Radikalisierung eines Menschen bewirkt. Der allen gemeinsame Grundgedanke besagt, dass bestimmte extremistische Ideologien zur Radikalisierung führen. Hierbei stellt CVE-E die stärker reaktive Antwort dar, wohingegen PVE-E einen proaktiven Diskurs beinhaltet, der von spezifischen Bedingtheiten ausgeht, d. h. annimmt, dass bei bestimmten bildungspolitischen Interventionen eine kognitive und sozio-emotionale Veränderung sowie eine Verhaltensänderung eintritt. Dies wiederum führe zur Entwicklung von Resilienz gegenüber extremistischen Narrativen und beuge so extremistischer Gewalt vor. Wie noch zu erörtern sein wird, ist diese Grundüberlegung insofern problematisch, als sie von einer Theorie der Kausalität und Linearität ausgeht, die es in der Realität nicht gibt, und darüber hinaus auf der Annahme beruht, dass der Kausaleffekt für verschiedene Individuen und Kontexte replizierbar sei.⁷⁴

Wie die UN selbst formuliert auch die UNESCO bislang keine klare oder allgemein akzeptierte Definition von PVE-E. Beispielsweise enthält keiner der drei einschlägigen Leitfäden eine Definition von PVE oder PVE-E; Begriffsbestimmungen beschränken sich hier auf Begriffe wie VE und Radikalisierung. Genauso wenig bieten die Grundsatztexte des RAN oder Hedayah eine explizite Definition, sondern gehen unmittelbar zu normativen Empfehlungen und Richtlinien hinsichtlich guter Praktiken über. Hinzu kommt, dass die meisten Empfehlungen nicht auf systematischer evidenzbasierter Forschung, sondern auf Diskussionen im Rahmen von Konferenzen oder Workshops beruhen. In mehreren

Fällen fand sich in diesen Texten für eine gegebene Empfehlung keine klare Begründung und kein erkennbarer Beleg. Dennoch lassen sich eine Reihe von gemeinsamen normativen und pädagogischen Annahmen herausarbeiten:

- Sogenannte Push- und Pull-Faktoren⁷⁵ der Radikalisierung sind identifizierbar; mithilfe von Bildung kann ihnen entgegengesteuert werden.
- Resilienz ist etwas, das mithilfe von Pädagoginnen und Pädagogen aufgebaut werden kann und eine erfolgreiche Methode zur Verhinderung von Radikalisierung darstellt.
- Resilienz funktioniert auch bei verschiedenen Typen von VE immer gleich (sofern internationale Organisationen überhaupt VE-Typen unterscheiden).
- Kritisches Denken verhindert, dass Lernende sich zu VE hingezogen fühlen (Pull-Faktor).
- Bestimmte Schülerinnen und Schüler sind stärker „gefährdet“ und „anfälliger“ als andere; diese Einzelnen lassen sich identifizieren.
- Es gehört zu den Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Schule, eine potenzielle Radikalisierung zu erkennen und nach Möglichkeit zu verhindern.
- Bildungsstrategien müssen immer durch breiter ausgerichtete gesellschaftliche Ansätze und in Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Gesellschaftsbereichen, z. B. der Familie, der Zivilgesellschaft oder der Religion, ergänzt werden.
- Religionsunterricht kann VE verhindern, sofern er „richtig“ unterrichtet wird.
- Wenn Schülerinnen und Schülern Selbstbestimmung ermöglicht wird und bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten vermittelt werden, hilft ihnen dies, Arbeit zu finden, was für sich genommen schon zur Entwicklung von Resilienz gegen Radikalisierung und VE beiträgt.
- Zu den erwähnten Kompetenzen gehören das Eintreten für Menschenrechte und Dialog, staatsbürgerliche Werte und Toleranz sowie GCED (d. h. die Bejahung von Vielfalt und das Gefühl, Teil einer menschlichen Gesamtheit zu sein) – als PVE-bezogener Ansatz (siehe [Kapitel drei](#)).
- Bestimmte PVE-spezifische Ansätze sind erfolgreich, z. B. Unterricht über VE und seine katastrophalen Folgen, die Einladung an ehemalige Extremistinnen und Extremisten in den Unterricht usw.

Die PVE-E-bezogenen Ansätze sind anscheinend in den PVE-E-Diskursen der internationalen Organisationen vorherrschend, ebenso wie ein Fokus darauf, geschützte Räume für den Dialog und kontroverse Themen zu schaffen. Es gibt, mit anderen Worten, eine Präferenz dafür, auf vorhandenen pädagogischen Ansätzen aufzubauen und nicht das Rad neu zu erfinden.⁷⁶ Was praktische, PVE-E-spezifische Orientierung angeht, werden deshalb auf operativer Ebene nur wenig Ratschläge gegeben und dafür mehr Empfehlungen, was Lehrkräfte tun *sollten*. Noch lückenhafter wird das Bild im Hinblick auf Lehrpläne und Schulbücher, die lediglich beiläufig erwähnt und nicht weiter entwickelt oder beforscht werden.⁷⁷

Die Dominanz des PVE-E-bezogenen Ansatzes ist problematisch und wenig hilfreich; als Ergebnis sind Definitionen von PVE-E häufig so allumfassend, dass es schwierig ist, zwischen PVE-E, Friedenserziehung und GCED zu unterscheiden. Anders ausgedrückt: Auch wenn die Konzepte miteinander zusammenhängen, wird es bei einer so weit ausgreifenden Agenda schwierig zu verstehen, was nicht PVE-E ist, so dass der Begriff analytisch und empirisch seine Trennschärfe verliert. Die Denkfigur: „Wenn fast alles (gewalttätigen) Extremismus verursachen kann, kann fast alles ihn auch verhindern“ kann kontraproduktiv sein, sorgt für Begriffsverwirrung und „wirft noch mehr Schlamm in das ohnehin trübe Wasser“, wie es ein Kommentator ausdrückte.⁷⁸

2.7. PVE-E-Praktiken und -Diskurse

Stärken

Vor einer ausführlicheren Problematisierung der aktuellen PVE-E-Praktiken und -Diskurse ist es sinnvoll, bestimmte Merkmale zu identifizieren, die ihre Stärken ausmachen und folglich beibehalten werden sollten. Erstens gibt es, wie oben dargestellt, viele Fälle, in denen die verschiedenen internationalen Organisationen (vor allem die primären) untereinander sowie mit anderen nationalen oder lokalen Organisationen über unterschiedliche Ebenen hinweg kooperieren. Diese Netzwerke und Kooperationen sind fruchtbar, weil sie den Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen ermöglichen und für stärker aufeinander abgestimmte sowie konsistentere Praktiken sorgen. Ebenso helfen sie, eine potenziell kontraproduktive Konkurrenzsituation zwischen den Organisationen zu vermeiden, in der jede versucht, ihr eigenes Verständnis dessen durchzusetzen, was PVE-E ist oder sein sollte. Natürlich ist jede internationale Organisation bestrebt und versucht auch tatsächlich, ihre eigene normative Auffassung zu etablieren; das Argument hier lautet lediglich, dass das vorliegende Gesamtbild eher von Kooperation als von Konkurrenz geprägt ist. Darüber hinaus widerspiegelt der praktizierte ganzheitliche Ansatz der bereichsübergreifenden Partnerschaften eher die Anerkennung der Komplexität sowohl der strukturellen als auch der individuellen Faktoren, die Menschen zu gewalttätigem Extremismus führen, als dass er auf Bildung und Schule fokussiert, so als ob beide in einem luftleeren Raum agierten.

Zweitens scheinen sich langsam und allmählich – und mit Abstufungen sowohl innerhalb als auch zwischen den analysierten Organisationen – die Zeichen der Selbstreflexivität zu mehren und ein kritisches Bewusstsein dafür zu erstarken, dass manche pädagogischen Praktiken potenziell mehr schaden als nützen. Trotz der vorhandenen Schwächen ist es wichtig festzustellen, dass Organisationen Feedback- und Evaluationsmechanismen nutzen und zunehmend erkennen, dass sie umsichtig vorgehen und Stereotypen vermeiden sollten, die zum Bumerang werden können. Hiermit hängt auch die Erkenntnis zusammen, dass eine Konzentration auf den islamistischen Extremismus zu einer gefährlichen Unwissenheit über andere Formen von gewalttätigem Extremismus (z. B. Rechtsextremismus) führt. Drittens findet derzeit im Anschluss an die UNSC-Resolution 2250 über Jugend, Frieden und Sicherheit offenbar eine Schwerpunktverschiebung im Hinblick darauf, wie internationale Organisationen die Rolle junger Menschen sehen,

statt. Die Veränderung von Praktiken weist auf eine Anerkennung der Rolle junger Menschen nicht nur als Opfer oder Täter von VE hin, sondern auch auf die Notwendigkeit, mit ihnen zu interagieren und ihre Sicht der Dinge zu hören, bevor Strategien formuliert werden, von denen sie unweigerlich betroffen sein werden.

Schwächen

Zwar hat die Verschiebung hin zu einer Anerkennung der Rolle junger Menschen als Trägerinnen und Träger positiver Veränderung zweifellos seine verlockenden Seiten, vor allem für die jungen Menschen selbst. Sie wurde jedoch andererseits von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kritisiert, die Bedenken äußerten, dadurch würden junge Menschen als Fürsprecher von bzw. als Stimmen für globale Sicherheitsstrategien rekrutiert.⁷⁹ Diese Instrumentalisierung junger Menschen hat moralische ebenso wie politische Implikationen; zudem birgt sie das Risiko einer „PVE-E-Müdigkeit“ auf Seiten der Jugendlichen, die sich von diesen Diskursen durch verschiedene Akteurinnen und Akteure im formalen und nicht-formalen Bildungsbereich „bombardiert“ fühlen können. Allerdings besteht trotz der dieser Verschiebung bei vielen Organisationen nach wie vor die Tendenz, junge Menschen als weniger selbstbestimmt zu sehen. Beispielsweise werden Jugendliche in verschiedenen Dokumenten von internationalen Organisationen als „besonders anfällig“ und „gefährdet“ dargestellt und so, als seien sie dringend auf die Vermittlung „grundlegende[r]Werte“ angewiesen, die ihre Abwehrkraft erhöhen.⁸⁰

Der letzte Punkt verweist unmittelbar auf das Konzept der Resilienz, das in fast allen analysierten internationalen Organisationen anzutreffen ist. Dieses Konzept ist zum unkritisch gebrauchten Modewort geworden. Der aus der Psychologie stammende Begriff „Resilienz“ meint die Fähigkeit eines Individuums, sich nach widrigen Erfahrungen zu erholen. Dabei haftet sowohl der Definition des Begriffs als auch seinem Gebrauch durch internationale Organisationen etwas Unvermeidliches an, d. h. es wird impliziert, dass die Bedrohung durch Extremismus junge Menschen unvermeidlich gefährdet und diese sich deshalb davor schützen müssen. Resilienz wird mit anderen Worten betrachtet wie eine Vitaminpille, die nach Einnahme das Immunsystem so stärkt, dass dieses eine unausweichliche Krankheit abwehrt. Gerade der Aspekt der Unvermeidbarkeit jedoch lässt sich kritisieren, da er die Gefahr tatsächlich betont und übertreibt. Ebenso problematisch am Begriff „Resilienz“ ist, dass er die passive, „Empfängerseite“ von VE und nicht die VE anregenden Akteurinnen und Akteure oder die VE (re-)produzierenden Strukturen und Prozesse in den Vordergrund stellt.

Ferner sollte auch der um sich greifende Gebrauch von Konzepten wie „Toleranz“ und „kritisches Denken“ im Sinne von unverzichtbaren Bestandteilen von PVE-E hinterfragt werden. Toleranz ist kein hinreichend überzeugendes positives Konzept (da es Hass gegen den oder die Tolerierte nicht ausschließt) und es gibt keine empirischen Belege dafür, dass gewalttätigen Extremistinnen und Extremisten das kritische Denkvermögen fehlt oder dass kritisches Denkvermögen automatisch bedeutet, dass jemand keinen extremistischen Ansichten zuneigt.

Es bleibt auch problematisch, dass trotz der fehlenden klaren Definition – die im Fall der UNESCO als Vorrecht der Mitgliedsstaaten angesehen wird –, die internationalen Organisationen Aktionspläne und Leitlinien anbieten, die auf der einen Seite zu abstrakt sind, um sich von anderen Formen transformativer Bildung wie z. B. Friedenserziehung, zu unterscheiden, auf der anderen Seite aber auch so spezifisch sind, dass man leicht den Eindruck gewinnt, hinter diesen Strategien steckten empirisch fundierte Erkenntnisse. Beispielsweise setzen die UNESCO und in geringerem Umfang auch Hedayah mit Nachdruck auf die Entwicklung von GCED als Gegenmittel zu VE, allerdings bedarf die Annahme, eine globale Identität oder ein weltbürgerliches Bewusstsein würden VE verhindern, noch weiterer Erforschung. Die definitorische Uneindeutigkeit verleitet zudem auch viele Organisationen dazu, die für PVE-E verfügbaren Finanzierungsquellen zu nutzen, ohne wirklich PVE-E-Arbeit zu leisten, sondern stattdessen z. B. Arbeit in den Bereichen friedliches Zusammenleben oder Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft. Auf der anderen Seite versuchen manche Organisationen, sich im Bereich PVE-E zu betätigen, bezeichnen dies jedoch bewusst als „Erziehung zum Zusammenleben“, weil sie die Sensibilität des Themas fürchten. In einem Fall wurde von einer Organisation Forschung zu PVE-E und Schulbüchern durchgeführt, diese blieb jedoch aufgrund der Brisanz der Ergebnisse unveröffentlicht.

Ebenfalls in den Diskursen und Praktiken von internationalen Organisationen stark vertreten sind neoliberale Annahmen (oben wurde bereits auf die Erwähnung von Bildung im gleichen Atemzug mit der Schaffung von Beschäftigungschancen im UN-Aktionsplan verwiesen). Die Annahme, dass jungen Leuten Arbeit zu geben eine Karriere als gewalttätige Extremistinnen und Extremisten verhindert, ist in mehrfacher Hinsicht problematisch, nicht zuletzt weil sie ein lineares und simplifizierendes Verständnis der begünstigenden strukturellen Faktoren für VE sowie jener sozio-ökonomischen Ungerechtigkeiten und Zwänge verrät, mit denen junge Menschen in ihrem Alltag konfrontiert sind. In einer UNESCO-Publikation wird von jungen Menschen gesagt, dass sie „Veränderungen bewirken können, wenn sie in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld die richtigen Entscheidungen treffen“⁸¹ und „die sozialen und emotionalen Fähigkeiten [...] erwerben [sollten], mit denen sie *ihre Zweifel überwinden* und sich (...) ohne Rückgriff auf Gewalt am gesellschaftlichen Leben beteiligen können“ – so als läge der Grund für die Hinwendung zu VE allein in mangelndem Selbstvertrauen.⁸² Überdies offenbart die durchgängige Instrumentalisierung von Bildung, bei der Schülerinnen und Schüler mit den nötigen Qualifikationen ausgestattet werden, um auf dem Arbeitsmarkt und gesellschaftlich konkurrenzfähig zu sein, ein enges und streng utilitaristisches Verständnis von Bildung, das einen Großteil des pädagogischen Diskurses bestimmt und sogar von denselben internationalen Organisationen kritisiert wird, die diesen Ansatz ansonsten selbst vertreten.⁸³

Auch die Rolle und die Einflussmöglichkeiten von Lehrkräften werden vielfach überschätzt; zu viel Druck wird auf Pädagoginnen und Pädagogen ausgeübt, ohne dass der bereits bestehende Druck und die Einschränkungen ihrer Arbeitssituation zur Kenntnis genommen würden. Bedeutet die Lehrerrolle, dass Lehrende sich auf pädagogische Themen konzentrieren sollen oder sollen sie sich als Sicherheitsbeauftragte betätigen und

„anfällige“ junge Menschen sowie „frühe Anzeichen der Radikalisierung“ erkennen? Eine Beobachtung in diesem Zusammenhang war auch, dass Personen, die mit der Durchführung von Workshops zur Lehrerausbildung in PVE-E betraut waren, in manchen Fällen selbst kaum eine oder gar keine pädagogische Ausbildung oder Lehrerfahrung besaßen. Dennoch werden sie als „Experten“ bezeichnet und nehmen eine Autoritätsstellung als Autorinnen und Autoren von Handbüchern, Berichten und Memoranden über Bildung ein, die dann oftmals von anderen internationalen Organisationen oder NGOs als Referenzdokumente verwendet werden.

| Name der Organisation | Sitz |
|---|------------------|
| Brookings Institution | Washington, D.C. |
| Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (CPRLV) | Montreal |
| Danish Institute for International Studies (DIIS) | Kopenhagen |
| Human Security Collective (HSC) | Den Haag |
| Institute for Strategic Dialogue (ISD) | London |
| International Centre for the Study of Radicalisation (ICSR) | London |
| International Civil Society Action Network (ICAN) | Washington, D.C. |
| International Peace Institute (IPI) | New York |
| Observatory to Prevent Extreme Violence (OPEV) | Barcelona |
| Quilliam | London |
| Royal United Services Institute (RUSI) | London |
| Tony Blair Institute for Global Change | London |
| United States Institute of Peace (USIP) | Washington, D.C. |
| Violence Prevention Network (VPN) | Berlin |

Tabelle 2.2: Forschungsinstitute, Think-Tanks, Netzwerke und Nichtregierungsorganisationen mit PVE-Bezug

2.8. Deutschland als nationales Fallbeispiel

Nach einem Überblick über die internationale PVE-E-Landschaft wenden wir nun unsere Aufmerksamkeit der nationalen Ebene zu, und zwar speziell Deutschland. Seit 2016 und im Anschluss an die Empfehlungen der UN an die Mitgliedsstaaten, nationale Aktionspläne zu entwickeln, hat Deutschland eine formale und umfangreiche *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung* entwickelt. Federführend war dabei das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das zusammen mit dem Bundesministerium des Innern, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien die Führung

bei den meisten PVE-E-bezogenen Projekten übernahm. In Anlehnung an internationale Diskurse und Praktiken besitzt die Strategie auch eine ausgeprägte bereichsübergreifende Dimension. Sie konzipiert Präventionsarbeit als etwas, das die Zusammenarbeit der kommunalen Ebene, der Länderebene, der Bundesebene und der internationalen Ebene erfordert, und setzt bei der Entwicklung und Umsetzung von Aktivitäten vor Ort ausdrücklich auf nichtstaatliche Organisationen. Schon die Bezeichnung der Strategie lässt darauf schließen, dass für die deutsche Bundesregierung Extremismusprävention und Demokratieförderung Hand in Hand gehen. Der Strategietext enthält eine explizite Definition von PVE als „Maßnahmen, die der Ablehnung der Werteordnung des Grundgesetzes und des demokratischen Verfassungsstaates vorbeugen und entgegenwirken und in diesem Kontext auch der Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger dienen.“⁸⁴

Das erste der sechs genannten Handlungsfelder verweist auf Bildung: „Politische Bildung, interkulturelles Lernen und Demokratiearbeit“. In diesem Handlungsfeld werden drei Hauptziele verfolgt: Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und Unterstützung bei der Überführung innovativer und erfolgreicher Ansätze in Regelstrukturen; Förderung des Verständnisses für politische Sachverhalte, Festigung des demokratischen Bewusstseins und Stärkung der Bereitschaft zur politischen Mitarbeit; Befähigung zum kompetenten Umgang mit Vielfalt, Stärkung des Verständnisses und Leben demokratischer Werte und Menschenrechte, insbesondere auch in Konfliktfällen. Bestandteil des Strategiedokuments ist eine umfassende Übersicht über die Hauptprojekte samt Etats und Zielgruppen.

Ein zentraler Aspekt der deutschen PVE-E-Politik ist die Weiterentwicklung bestehender Präventionsarbeit innerhalb des Bundesprogramms „Demokratie leben“:

Daneben werden präventive pädagogische Konzepte entwickelt, die auch die Bereiche Rassismus, Islam- und Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus, Homophobie und Transphobie sowie die Bereiche Rechtsextremismus, islamischer Extremismus und Linksextremismus umfassen.⁸⁵

Ziel der Strategie ist ferner eine erhebliche Ausweitung der Arbeit des Bundesamtes für politische Bildung (bpb) bei der politischen Bildung für diverse Akteurinnen und Akteure (Lehrkräfte, Jugend- und Sozialarbeiterinnen und -arbeiter) Tatsächlich bietet die bpb eine Fülle von pädagogischem Material zur Prävention von gewalttätigem Extremismus. Weitere durch Projekte abgedeckte Aspekte sind die Stärkung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs, die Bildung zur Prävention von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“⁸⁶ und anderen (oben erwähnten) Formen des Extremismus und der „historisch-politischen Bildung“. Letztere stellt einen besonderen Schwerpunkt dar und ihr Ziel ist

eine kritische Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur in der DDR, um Verklärungen und Verharmlosungen dieser Epochen

vorzubeugen und junge Menschen für die Gefahren menschenverachtender und demokratiefeindlicher Ideologien zu sensibilisieren.⁸⁷

Neben dem deutlichen Aspekt der Demokratieförderung und des Schutzes der Verfassung sind drei weitere bemerkenswerte Aspekte charakteristisch oder spezifisch für den deutschen Kontext. Auffällig am deutschen Kontext ist erstens ein Verständnis von Extremismus (und der entsprechenden Präventionsbemühungen) in einem allgemeineren Sinn als nur dem eines Extremismus, der in gewalttätiges Verhalten mündet. Wie bereits an der Bezeichnung der Strategie erkennbar („Extremismus“ und nicht „gewalttätiger Extremismus“) richtet sich Prävention in Deutschland auf alle Formen extremistischen und demokratiefeindlichen Denkens unabhängig davon, ob es mit Gewalt verbunden ist oder nicht. Veranschaulicht wird dieser Ansatz durch das kürzlich angelaufene Projekt „Respekt Coaches“ in Schulen, das von den Jugendmigrationsdiensten umgesetzt und durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird. Es zielt unter anderem ausdrücklich darauf ab, „religiös motiviertes Mobbing“ durch Sozialarbeit in Schulen zu verhindern und zu bekämpfen.

Zweitens führt die föderale Struktur des deutschen Staates dazu, dass PVE-E-Richtlinien dezentral umgesetzt werden. Sie können nicht auf der Ebene der Bundesregierung vorgegeben werden, sondern fallen in die Zuständigkeit und Verantwortung der Bundesländer, die über ihre formalen Bildungssysteme die letzte Entscheidungsgewalt besitzen. Eine nationale Strategie kann deshalb nur dann wirksam sein, wenn die Bundesländer gewillt sind, die Empfehlungen umzusetzen.

Eine Besonderheit des deutschen Falls ist drittens die Tatsache, dass PVE-E eng mit der Rolle externer Akteurinnen und Akteure und deren Engagement in Schulen und für den Unterricht verbunden ist. Während PVE-E-Ansätze in anderen Ländern (z. B. Frankreich) stark auf den formalen Sektor beschränkt sind, arbeiten in Deutschland viele Bundesländer bei Projekten mit nichtstaatlichen Organisationen zusammen. Sie greifen im Unterricht auf deren Ressourcen zurück oder die entsprechenden Akteurinnen und Akteure besuchen Workshops oder Schulungen. Es gibt in Deutschland zahlreiche nicht-formale pädagogische Programme, die normalerweise von nichtstaatlichen Organisationen wie ufuq.de, KlGA e.V., VAJA Bremen oder dem Violence Prevention Network durchgeführt werden und darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Extremismus zu sensibilisieren und zu befähigen. Einige Beispiele zeigt **Tabelle 2.3**. Das Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) hat ein groß angelegtes, vom BMBF gefördertes Projekt zur Prävention und Deradikalisierung von Extremismus in Deutschland durchgeführt, das die Motivationen, Rechtfertigungsnarrative, die Taktik und transnationale Dimensionen salafistischer Netzwerke in Deutschland untersucht.⁸⁸ Das Deutsche Jugendinstitut e. V., eine auf Jugendforschung spezialisierte Forschungseinrichtung, beherbergt eine Arbeits- und Forschungsstelle für Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention und betreut seit dem Jahr 2000 Forschungsprojekte zur Ex-

tremismusprävention (seit Kurzem auch zu linksextremen und islamistischen Extremismusformen). Daneben ist das Institut mit der laufenden Evaluation des oben genannten staatlich finanzierten Programms „Demokratie leben“ betraut.

| Name der Organisation | Sitz |
|--|---------------------|
| Antworten auf Salafismus – Bayerns Netzwerk für Prävention und Deradikalisierung | Bayern |
| Berghof Foundation | Berlin/Tübingen |
| Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus e. V. | Berlin |
| cultures interactive e.V. | Berlin |
| Deutsches Jugendinstitut | München/Halle |
| Deutsches Institut für Radikalisierungs- und Deradikalisierungsforschung (GIRDS) | Graal-Müritz |
| INSIDE OUT Fach- und Beratungsstelle Extremismus | Stuttgart |
| Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) | Berlin |
| ufuq.de | Berlin |
| VAJA e.V. | Bremen |
| Violence Prevention Network (VPN) | Berlin |
| Wegweiser | Nordrhein-Westfalen |
| Zentrum Demokratische Kultur/Hayat | Berlin/Bonn |

Tabelle 2.3: Wichtige PVE-bezogene Nichtregierungsorganisationen, Netzwerke und Forschungsinstitute mit Sitz in Deutschland

2.9. Fazit

Gewalttätiger Extremismus verbreitet Furcht und Chaos; er spornt aber auch Menschen zum Handeln an und erzeugt Wellen der Solidarität, wodurch sowohl Einzelne als auch Organisationen zur Zusammenarbeit motiviert werden und Veränderungen bewirken. Dieses Kapitel hat eine Einordnung der Praktiken, Diskurse und Arbeitsergebnisse von internationalen Organisationen vorgenommen, die im Bereich PVE-E tätig sind. Es hat anschaulich gemacht, wie unterschiedlich Organisationen PVE-E verstehen und umsetzen, und die Tragweite ihrer Maßnahmen in einen vergleichenden Kontext gestellt. Das Kapitel hat aber auch gezeigt, dass selbst dann, wenn Organisationen und Menschen sich zur Arbeit gegen einen „gemeinsamen Feind“ zusammentun, das Ergebnis nicht immer einfache und unproblematische Praktiken sind. Internationale Organisationen müssen sich von der Arbeitsweise der „several knee-jerk reactions“⁸⁹ sowie rein normativer Handlungsappelle lösen und sorgfältig durchdachte, gut beforschte und kritische Präventionsansätze entwickeln. Diese sollten langfristig angelegt und effektiv sein, aber auch ein

nuanciertes Verständnis der unterschiedlichen Arten von VE und ihrer Ursachen erkennen lassen und aufzeigen, inwiefern diese Unterschiede darauf abgestimmte PVE-E-Ansätze erfordern. Angesichts der Tatsache, dass PVE-E-Maßnahmen sowohl auf internationaler Ebene als auch in dem von dieser Untersuchung thematisierten deutschen Kontext eine rasche Ausweitung erfahren haben und dass die meisten PVE-E-spezifischen Ansätze zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Textes weniger als drei Jahre alt waren, ist die künftige Entwicklung der Praktiken nicht absehbar. Es ist jedoch deutlich zu sehen, dass mehr kritisches Handeln gefragt ist (und nicht nur Worte), um nicht nur VE zu verhindern, sondern auch der Reproduktion von möglicherweise kontraproduktiven Stereotypen und problematischen Annahmen vorzubeugen. Dies gilt insbesondere dann, wenn einflussreiche Organisationen versuchen, Orientierung und Antworten zu zentralen Fragen der Prävention von gewalttätigem Extremismus anzubieten.

PVE-E IM SCHULISCHEN BILDUNGSSEKTOR DEUTSCHLANDS

Teil II

Hintergrund der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

In diesem Teil beschäftigen wir uns näher mit aktuellen PVE-Ansätzen im Bereich des formalen Bildungssektors Deutschlands im Hinblick auf **Bildungsinhalte**, die: (1) in offiziellen Dokumenten vorgegeben sind und (2) Eingang in Schulbücher gefunden haben.

Ziel von Teil II ist es, einen Überblick darüber zu geben, **ob** und falls ja, **welche** PVE-relevanten Inhalte **wo** in Schulbüchern und Lehrplänen des deutschen Bildungssystems zu finden sind; **ob** und **wie** diese Inhalte in spezifische PVE-E-Inhalte umgesetzt werden und **wo** es möglicherweise Verbesserungsspielräume gibt.⁹⁰

Zu diesem Zweck haben wir eine systematische Durchsicht der Lehrpläne und Schulbücher für die verschiedenen Bundesländer, Schularten und entsprechenden Fächer des deutschen formalen Bildungssystems vorgenommen. Da Bildung in Deutschland vorrangig in die Zuständigkeit der Bundesländer fällt, wurden bei unserer Untersuchung aktuelle offizielle Lehrpläne und Schulbücher aus allen 16 Bundesländern herangezogen.⁹¹

Dabei lag unser spezieller Fokus auf den Fächern Geschichte und Sozialkunde, weil PVE-relevante Inhalte innerhalb der Pflichtschulzeit überwiegend in diesen beiden Fächergruppen behandelt werden. Zu den Fächern der Sozialkunde gehören Staatsbürgerkunde, Politik, Rechtserziehung und Wirtschaft, wobei die Bezeichnung der einzelnen Fächer zwischen den Bundesländern und Schularten erheblich variiert.⁹² Geschichte und Sozialkunde werden zum Teil im Rahmen des Fachs „Gesellschaftslehre“ oder fächerübergreifend als Kombination von Geschichte mit Staatsbürgerkunde und/oder Politik und/oder Geographie unterrichtet (z. B. in BY, HB, NW, RP). Der Einfachheit der Darstellung halber fassen wir alle diese kombinierten oder fächerübergreifenden Unterrichtsfächer (sofern sie nicht ausschließlich Geschichte behandeln) unter dem Oberbegriff „Sozialkunde“.

Da es in der Primarstufe keine für PVE unmittelbar relevanten formalen Unterrichtsfächer gibt, beschränkt sich unsere Analyse auf den Sekundarschulbereich. In den meisten Bundesländern endet die Schulpflicht mit der 10. Klasse; daher nahmen wir speziell den ersten Teil der Sekundarstufe (Sekundarstufe I) in den Fokus, der ISCED Level 2 entspricht.⁹³

Dabei berücksichtigten wir die häufigsten Schularten der Sekundarstufe I in Deutschland (d. h. Gymnasium, Realschule, Hauptschule sowie Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die zwei oder mehr Bildungsabschlüsse anbieten, wie z. B. die Integrierte Gesamtschule). Dies dient dem Ziel, ein breites Schulspektrum abzubilden, in dem PVE Eingang in formale Bildungsinhalte gefunden hat. Mithilfe dieses Vorgehens konnten wir eine einseitige Perspektive vermeiden, die nur bestimmte Teile der Schülerschaft als Zielgruppe von PVE-Maßnahmen betrachtet.⁹⁴

Unsere spezifischen Forschungsfragen, die Methoden der Datenerhebung und die Datenanalyse sowie die zentralen Ergebnisse der Lehrplan- und Schulbuchanalyse werden in den **Kapiteln drei** und **vier** vorgestellt.

LEHRPLANANALYSE

Kapitel 3

3.1. Ziele und Forschungsfragen

Das übergeordnete Ziel der Lehrplananalyse bestand darin abzubilden, wo sich die direkten und indirekten PVE-Ansätze in Deutschland in den offiziellen curricularen Vorgaben wiederfinden.

Hierzu unterteilten wir unser Vorgehen in einen quantitativen und einen qualitativen Schritt.

Im quantitativen Teil ging es darum zu untersuchen, in welchem Umfang sich Lehrpläne mit unmittelbar PVE-relevanten Inhalten befassen. Die Auswertung ergab schon frühzeitig, dass „Extremismus“ und „Terrorismus“ zwei wichtige Themenbereiche sind, über die Inhalte mit direktem Bezug zu PVE in den formalen Bildungsbereich in Deutschland eingeführt werden. Wir konzentrierten uns daher auf die Frage, wie häufig und in welchen semantischen Kontexten Begriffe, die mit beiden Bereichen verbunden sind in Lehrplantexten vorkommen.

Für den quantitativen Teil waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie oft werden Begriffe wie „Extremismus“ und „Terrorismus“ in Lehrplänen genannt?
- Wie verteilen sich diese Begriffe auf die Bundesländer, Schularten und Schulfächer?
- In welchen allgemeinen thematischen und semantischen Zusammenhängen tauchen die Begriffe auf?

Im qualitativen Teil unserer Analyse interessierten wir uns darüber hinaus auch für die eher indirekte Weise, wie Lehrplaninhalte PVE-relevant sein können. Wir haben daher sowohl Lehrplanvorgaben betrachtet, die sich direkt auf „Extremismus“ und „Terrorismus“ beziehen, als auch solche, die größere Zusammenhänge zu PVE in unterschiedlichen Teilen der Lehrpläne berühren (z. B. die Lehrplanaussage zu Bildungs- und Erziehungszielen, die Vorgaben betreffend Wissen und Fähigkeiten oder Vorschläge zur Umsetzung oder Methode). Dies gab uns die Möglichkeit, eine Thematisierung der Prävention auch dann zu erfassen, wenn Wörter wie „Extremismus“ oder „Terrorismus“ nicht explizit vorkamen, zum Beispiel bei Begriffen wie „Inklusion“ oder „Diversität“ erwähnt wurden, die in der internationalen Diskussion als Schlüsselbegriffe von PVE gesehen werden. Wir nahmen diese Erweiterung des Suchrahmens unter anderem deshalb vor, weil wir so Möglichkeiten identifizieren konnten, PVE künftig expliziter als bisher in deutsche Lehrpläne einzubringen.

In dieser Phase der Analyse waren wir daran interessiert, Folgendes genauer zu ermitteln:

- Welche Arten der in diesen Texten vorgegebenen Lehrplaninhalte sind für PVE relevant?
- Welche PVE-relevanten Wissensthemen und Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, die in Deutschland der formalen Schulpflicht unterliegen?
- Wann, wo und wie werden diese Kenntnisse und Kompetenzen unterrichtet/erlernt?

3.2. Methodik und Datenerhebung

Die Lehrplandokumente für die Sekundarstufe I, die derzeit im Einsatz und auf den Websites der Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer verfügbar sind, wurden heruntergeladen und in einer einzigen Datenbank mit gemeinsamen Kategorien zusammengeführt.⁹⁵

Unsere endgültige Sammlung von Lehrplandokumenten bestand aus 87 Dateien, die zwischen 1997 und 2018 veröffentlicht wurden.⁹⁶

Kasten 3.1: Datenquellen für die Lehrplananalyse

- ✓ 87 Lehrplandokumente
- ✓ 16 deutsche Bundesländer
- ✓ 2 große Fächergruppen (Geschichte und Sozialkunde einschl. kombinierter Fächer)
- ✓ 4 Schularten (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Schulen mit mehreren Bildungsgängen)
- ✓ Sekundarstufe I – ISCED 2
- ✓ Veröffentlichungszeitraum: 1997 – 2018
- ✓ Abrufbar auf den Websites der entsprechenden Bildungsministerien 2018

3.3. Quantitative Untersuchung

3.3.1. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren

- Wie oft werden Begriffe wie „Extremismus“ und „Terrorismus“ in Lehrplante-
texten genannt?
- Wie verteilen sich diese Begriffe auf die Bundesländer, Schularten und Schul-
fächer?
- In welchen allgemeinen thematischen und semantischen Zusammenhängen
tauchen die Begriffe auf?

Zur Beantwortung dieser Fragen nutzten wir Digital-Humanities-Tools, die im Georg-
Eckert-Institut entwickelt wurden. In einem ersten Schritt suchten wir PVE-relevante
Wörter. Anhand einer Auswertung der Literatur zu Forschung und Diskursen über PVE
auf internationaler Ebene wurde eine erste Begriffsliste zusammengestellt. Nach einem
Test dieser Liste an unserem Korpus von Lehrplante-texten ermittelten wir die folgenden
Stichwörter als die relevantesten für diese Untersuchung: Extremismus/Extremist, Ter-
rorismus/Terrorist.⁹⁷

Im zweiten Schritt prüften wir, ob die Begriffe „Extremismus“ und „Terrorismus“ zusam-
men im gleichen Textabschnitt vorkommen und welche anderen Wörter am häufigsten
mit ihnen zusammen auftreten (co-occurrence analysis). Ausgehend von dieser Ana-
lyse erstellten wir eine „word-cloud“ (siehe **Abbildung 3.5** unten), die sowohl die Häu-
figkeit unserer Zentralbegriffe als auch die Kookkurrenzen zwischen ihnen sichtbar
macht.

Kasten 3.2: PVE-E-spezifisch Stichwörter für eingehende quantitative Suchen

- ✓ „Extremismus“
- ✓ „Extremist“
- ✓ „Terrorismus“
- ✓ „Terrorist“

3.3.2. „Terrorismus“ und „Extremismus“ im Lehrplan

Die relative (Un-)Wichtigkeit von Extremismus und Terrorismus

Die Ausdrücke „gewalttätiger Extremismus“ und „Prävention von gewalttätigem Extremismus“ tauchen in keinem der von uns ausgewerteten Lehrplandokumente auf.⁹⁸ Dennoch finden sich einige relevante Einzelbegriffe für sich genommen in unterschiedlichem Ausmaß, nämlich „Gewalt“, „Extremismus“, „Terrorismus“ und „Prävention“. Außerdem kommen gelegentlich die Doppelbegriffe „Gewaltprävention“, und „Konfliktprävention“ vor (z. B. in BE/BB, MV, SH bzw. NI, RP), dies jedoch ohne ausdrücklichen Bezug zu „Extremismus“, „Terrorismus“ o. ä., was somit auf eine Thematisierung von Friedenserziehung statt von PVE schließen lässt. Dort, wo „Gewaltprävention“ und „Konfliktprävention“ genannt werden, sind sie mit Aspekten der Inklusion in der Schule und der Prävention von Gewalt unter Gleichaltrigen (z. B. Mobbing) verknüpft, während „Prävention“ häufig in Verbindung mit Gesundheitsthemen und nicht mit „gewalttätigem Extremismus“ auftaucht. Ein Wort, das auf ein stärkeres Engagement im Zusammenhang mit PVE-Themen hinweist, ist „Bekämpfung“ in Ausdrücken wie „Bekämpfung des internationalen Terrorismus“ und „Terrorismusbekämpfung“ (BY), „Bekämpfung des globalen Terrorismus“ (NW), „Transnationaler Terrorismus als globale Friedensbedrohung und Strategien seiner Bekämpfung“ (SH) und „Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit“ (ST). Hierzu ist jedoch festzustellen, dass (1) diese Begriffe deutlich stärker mit „Terrorismus“ als mit „Extremismus“ verknüpft sind; (2) dass sie eher zum Vokabular von CVE als von PVE gehören (zur Unterscheidung dieser beiden siehe **Kasten 1.2**, S. 17 oben); (3) dass sie hinsichtlich ihres Vorkommens im Textkorpus kaum von Bedeutung sind (die zitierten fünf Nennungen sind die einzigen im Gesamtkorpus von 87 Lehrplandokumenten).

Die Stichwörter, die sich als die bedeutendsten erwiesen, d. h. „Extremismus“, „Terrorismus“ und ihre Ableitungen (siehe **Kasten 3.2**, S. 61), sind in diesen Texten dennoch insgesamt nicht sehr häufig, was ein Hinweis auf ihren quantitativ relativ niedrigen Stellenwert im Lehrplan ist. Um ein anschauliches Beispiel für die relative (Un-)Wichtigkeit dieser Begriffe zu geben: Die maximale Häufigkeit, mit der das Wort „Extremismus“ in einem einzelnen Lehrplandokument vorkam, betrug 7 in einem Dokument von 157 Seiten (NW) und für das Wort „Terrorismus“ 6 in einem Dokument von 62 Seiten (SN). Bezogen auf das Gesamtkorpus von Lehrplandokumenten (insgesamt 3078 Seiten) erscheint das Wort „Extremismus“ 60 Mal (in 26 von insgesamt 87 Dokumenten) und das Wort „Terrorismus“ 60 Mal (in 29 von insgesamt 87 Dokumenten). Im Vergleich zu den in diesen Texten überhaupt am häufigsten genannten Begriffen („Demokratie“ mit 788 Nennungen, „Revolution“ mit 607 Nennungen und „Herrschaft“ mit 514 Nennungen im Gesamtkorpus von 87 Dokumenten) weisen somit unsere Stichwörter eine nur insignifikante Häufigkeit auf.

Fächerguppen, Bundesländer, Schularten

Hinsichtlich der Verteilung der Wörter „Extremismus“/„Extremist“ und „Terrorismus“/„Terrorist“ auf die entsprechenden Kategorien ist zu beobachten:

- Die Stichwörter werden in den zur Sozialkunde gehörenden **Unterrichtsfächern** häufiger genannt als im Fach Geschichte; am ausgeprägtesten ist dies bei „Extremismus“ (siehe **Abbildung 3.1**). Die einzigen Begriffe, die im Fach Geschichte häufiger anzutreffen sind als in der Sozialkunde, sind die Wörter „extremistisch“ und „terroristisch“, d. h. Adjektive, die mit spezifischen Organisationen oder Personen in Verbindung gebracht werden könnten. Dies ist insofern plausibel, als es der Eigenart des Fachs Geschichte entspricht, sich mit konkreten Ereignissen, Personen und Handlungen zu befassen, statt in abstrakter Begrifflichkeit allgemeine Themen zu erörtern (siehe **Abbildung 3.1**).
- Die Verteilung auf **Bundesländer** lässt bestimmte Diskrepanzen erkennen: Die Bundesländer, in denen für unsere Suchbegriffe die größten Häufigkeiten ermittelt wurden, sind Sachsen (aktuelle Lehrplantexte aus dem Veröffentlichungszeitraum 2004 bis 2016), das Saarland (2012-2015), Thüringen (2012-2016), Mecklenburg-Vorpommern (2001-2004), Nordrhein-Westfalen (2007-2011) und Niedersachsen (2013-2018); hingegen finden sich die niedrigsten Häufigkeiten in Berlin/Brandenburg (2015) (siehe **Abbildung 3.2**). In den Texten aus Bremen und Hessen⁹⁹ – die weitaus weniger präskriptiv als die der anderen Bundesländer gehalten sind – werden die Begriffe überhaupt nicht genannt.¹⁰⁰ Erkennbar ist ein deutlicher Unterschied zwischen „alten“ und „neuen“ Bundesländern nach 1989 insofern, als alle Begriffe in den Ländern der ehemaligen DDR zusammengenommen häufiger genannt werden (siehe **Abbildung 3.3**).¹⁰¹
- Im Hinblick auf die **Schulart** (**Abbildung 3.4**) ist zu konstatieren, dass „Terrorismus“ häufiger in ausschließlich gymnasialen Schulformen als in allen anderen Schularten genannt wird, d. h. in der Realschule, Hauptschule und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (MBg). Das Gleiche gilt jedoch nicht für „Extremismus“, wo die Häufigkeiten vergleichbar sind – mit Ausnahme der MBGs, deren Lehrpläne zwei oder drei Bildungsgänge abdecken (und damit das Gymnasium einschließen können).

Fächergruppen

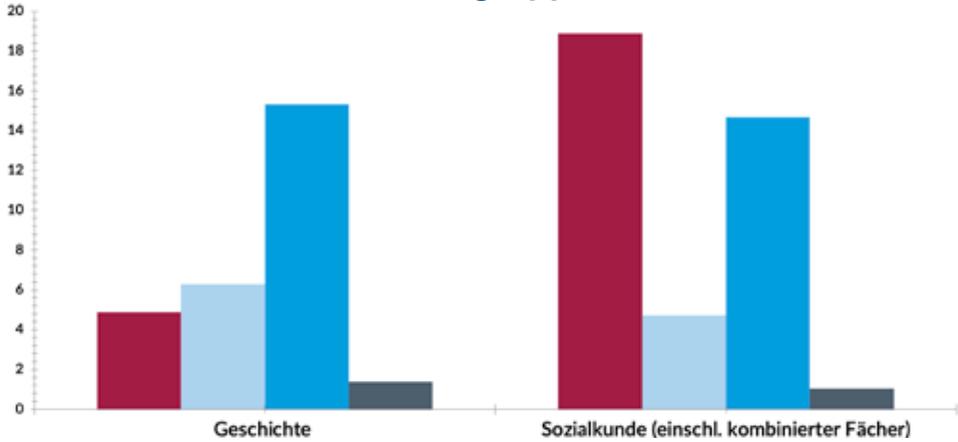


Abbildung 3.1: Häufigkeit von Suchbegriffen nach Schulfach (pro 1000 Seiten)

Bundesländer



Abbildung 3.2: Häufigkeit von Suchbegriffen nach Bundesland (pro 1000 Seiten)



„Alte“ vs. „Neue“ Bundesländer

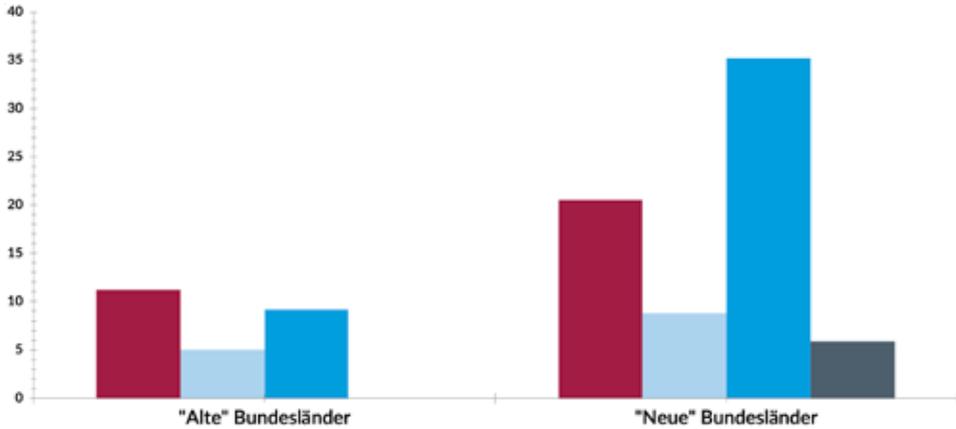


Abbildung 3.3: Häufigkeit von Suchbegriffen nach „alten“ vs. „neuen“ Bundesländern (pro 1000 Seiten)

Schularten

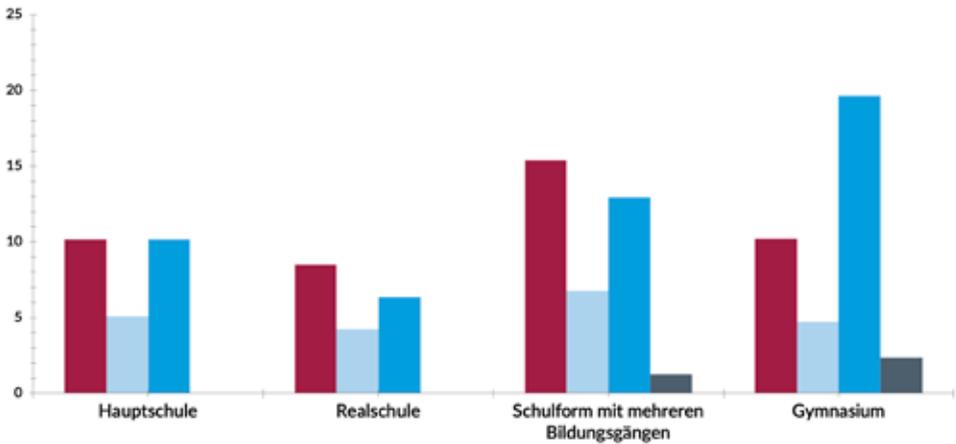


Abbildung 3.4: Häufigkeit von Suchbegriffen nach Schulart (pro 1000 Seiten)



Die erste „Welt“ wird durch die Häufung von Wörtern um die beiden Begriffe „Extremismus“ und „Extremist“ dargestellt; diese Begriffe sind stärker mit Themen verbunden, die mit Politik/politischer Ordnung, Demokratie, Nationalsozialismus, Weltkrieg und Rechtsextremismus zu tun haben.

Die zweite „Welt“ wird repräsentiert durch die Häufung von Wörtern um die Begriffe „Terrorismus“ und „Terrorist“, die mehr mit Themen wie Globalisierung, Sicherheit, Konflikt, Bedrohungen, Gefahren und Frieden in Verbindung stehen.

Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass „Extremismus“ und „Extremist“ näher bei Themen angesiedelt zu sein scheinen, die Deutschland betreffen oder auf Deutschland bezogen sind, wohingegen „Terrorismus“ und „Terrorist“ stärker in der internationalen/globalen Sphäre verankert sind. In zeitlicher Hinsicht verweisen „Extremismus“ und „Extremist“ deutlicher auf vergangene/historische Ereignisse oder Prozesse und hängen stärker mit „Ursachen“ zusammen als „Terrorismus“ und „Terrorist“, die mit aktuellen oder zukünftigen Entwicklungen assoziiert werden und sichtbar weniger Verknüpfungen zu „Ursachen“ und „Wirkungen“ aufweisen.

Die Wörter, die insgesamt am häufigsten zusammen mit den vier zentralen Stichwörtern genannt werden, lassen sich alternativ auch in einer Tabelle darstellen, die mit den fünf häufigsten Kookkurrenzen nur die wichtigsten Verknüpfungen zwischen den vier Zentralbegriffen und weiteren Wörtern darstellt.

| PVE-Stichwort | Häufigste | Zweit-häufigste | Dritt-häufigste | Viert-häufigste | Fünft-häufigste |
|---------------|---------------------|-------------------------|------------------|----------------------------|--------------------------|
| „Extremismus“ | Ursachen (12) | Rechts-extremismus (12) | Inhaltsfeld (11) | Fremden-feindlichkeit (11) | politisch (10) |
| „Extremist“ | Inhaltsfeld (8) | Schüler (8) | Politik (7) | Demokratie (7) | National-sozialismus (7) |
| „Terrorismus“ | Konflikte (12) | Migration (9) | Ursachen (7) | Beispiel (7) | Klimawandel (7) |
| „Terrorist“ | wirt-schaftlich (4) | Frage (4) | System (4) | Wahlpflicht (4) | Gewalt-anwendung (4) |

Tabelle 3.1: Die fünf am häufigsten zusammen mit PVE-Stichwörtern vorkommenden weiteren Wörter, ohne die PVE-Begriffe selbst (die Zahlen in Klammern geben an, wie oft ein Wort mit dem betreffenden Stichwort zusammen auftritt).

Die im Muster der häufigsten Wortverknüpfungen erkennbar werdenden „zwei Welten“ von PVE-E lassen sich analytisch entlang der drei semantischen Dimensionen der angesprochenen Themen, Räume und Zeiten kategorisieren. Dies zeigt die folgende Tabelle.

| | „Extremismus“/„Extremist“ | „Terrorismus“/„Terrorist“ |
|------------------------------|--|--|
| <i>Thematische Dimension</i> | Politische Ordnung; Demokratie; Nationalsozialismus; Fremdenfeindlichkeit; Rechtsextremismus | Globalisierung; Konflikt; Sicherheit; Bedrohung; Migration; Klimawandel |
| <i>Räumliche Dimension</i> | Deutschland | Global/international |
| <i>Zeitliche Dimension</i> | Vergangen/historisch; Ursachen; Wirkungen | Gegenwart/Zukunft; Wirkungen; Ursachen |

Tabelle 3.2: Die „zwei Welten“ von PVE-E in Lehrplangentexten

Hieraus lassen sich die nachstehenden **Folgerungen** ableiten:

- **Entkopplung von „Extremismus“/„Extremist“ und „Terrorismus“/„Terrorist“:**
Die Zentralbegriffe tauchen in scheinbar getrennten thematischen Zusammenhängen (national vs. international) auf, sodass zwei scheinbar unverbundene „Themengruppen“ entstehen – die von uns so genannten „zwei Welten“ von PVE-E. Hierbei gibt es zwar Verbindungen zwischen den beiden Begriffsgruppen, doch diese sind schwach. Die Schwäche dieser Verbindungen zeigt an, dass die Vertreter der beiden Gruppen selten in einer Zeile nebeneinander auftauchen, sondern vielmehr in unterschiedlichen Teilen des jeweiligen Lehrplangentextes vorkommen. Eine Folgerung dieser Entkopplung ist, dass „Terrorismus“ in den Texten möglicherweise nicht als potenzielle Wirkung von „Extremismus“ oder „extremistischem Denken“ diskutiert wird und umgekehrt, dass „Extremismus“ oder „extremistisches Denken“ möglicherweise nicht direkt auf die Anwendung von „Gewalt“ verweist und/oder bei seinen möglichen Wirkungen „Terrorismus“ nicht einschließt. Diese semantische Entkopplung könnte für die Schülerinnen und Schüler bedeuten, dass die beiden Themenkomplexe lediglich schwach miteinander verbunden erscheinen, da sie größtenteils in separaten Textabschnitten behandelt werden.
- **Räumliche Dimension:** Im Hinblick auf die räumliche Dimension verbinden die meisten zusammen mit „Extremismus“ vorkommenden Wörter „Extremismus“ vor allem mit Deutschland und „Terrorismus“ vor allem mit „außerhalb Deutschlands“. „Extremismus“ wird somit in diesen offiziellen Dokumenten als etwas projiziert, mit dem „wir“ uns „hier“ auseinandersetzen müssen, „Terrorismus“ hingegen als etwas, das sich „da draußen“, in der abstrakten „internationalen Arena“, abspielt.

- **Zeitliche und kausale Dimension:** „Extremismus“ ist nicht nur enger mit „uns“ und „hier“ verknüpft, sondern auch stärker mit der Vergangenheit (sowie in der Erweiterung der zeitlichen Dimension, in der ein Bogen auch zur Gegenwart und Zukunft geschlagen wird). Die Betonung von Ursachen des „Extremismus“ und die explizite Erwähnung von „Rechtsextremismus“ und „Fremdenfeindlichkeit“ weisen darauf hin, dass möglicherweise eine selbstkritischere Auseinandersetzung mit dem Thema „Extremismus“ in Bezug auf die Vergangenheit intendiert ist. „Terrorismus“ hingegen wird in eine abstrakte, unbekannte „Zukunft“ projiziert, da hier stärkere Verknüpfungen mit den Wirkungen (oder „Reaktionen“) als mit den Ursachen vorliegen. Die mögliche Folgerung hieraus lautet, dass im Lehrplan beim Thema „Terrorismus“ weniger Gelegenheiten zu selbstreflexiver und selbstkritischer Auseinandersetzung vorgesehen sind.

3.4. Qualitative Untersuchung

3.4.1. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren

- Was sind die für PVE relevanten Lehrplaninhalte?
- Was sind die für PVE relevanten und den Schülerinnen und Schülern zu vermittelnden Wissensinhalte und Kompetenzen?
- Wann, wo und wie werden diese Wissensinhalte und Kompetenzen vermittelt/erlangt?

Zur Beantwortung dieser speziellen Fragen haben wir Lehrplandokumente einzeln statt in ihrer Gesamtheit als Datenkorpus ausgewertet. Damit wurde der Vielfalt der Ansätze der Lehrplanentwicklung in den 16 Bundesländern Rechnung getragen, die von detaillierten Unterrichtsplänen mit Vorschlägen zur Didaktik einzelner Themen bis hin zu minimal präskriptiven Lehrplänen reicht, die lediglich einen allgemeinen Rahmen mit als wichtig erachteten Pflichtthemen setzen. Die Lehrplandokumente wurden von zwei Kodierern mittels einer Liste von Themen und Kategorien kodiert, die anhand der Ergebnisse der vorherigen Untersuchungsphasen definiert worden waren. Anschließend wurden die kodierten Textauszüge auf übergreifende Muster und Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern hin ausgewertet.

Das Kodierverfahren umfasste:

- eine eingehende Lektüre der Lehrplandokumente
- die Identifikation der für PVE-E direkt oder indirekt relevanten Lehrplaninhalte
- die Kategorisierung der PVE-relevanten Lehrplaninhalte in:
 1. **Bildungsziele und Kompetenzen**¹⁰³ (d. h. allgemeine oder spezielle Ziele einschließlich der Kompetenzen und Fähigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf diese Ziele erlangt werden sollen)
 2. **Inhaltsthemen** (d. h. Wissensinhalte, die den Schülerinnen und Schülern über bestimmte vorgegebene, im Unterricht zu behandelnde Themen ver-

mittelt werden sollen)

3. **Umsetzungsvorschläge** (d. h. Ansätze, Methoden oder Beispiele, die Lehrkräften zu der Frage angeboten werden, wie sie Inhaltsthemen unterrichten könnten)

Thematisch konzentrierten wir die Analyse darauf, *ob, wo und wie* **Themen wie die folgenden** in den Dokumenten genannt wurden:

- Extremismus und extremistisches Denken/extremistische Ideologien,
- Terror und Terrorismus, Terrorakte,
- radikale Ideologien und Radikalisierung, Methoden der Prävention von Radikalisierung,
- ideologisch (politisch oder religiös) motivierte Gewalt.

Dabei wurde außerdem jede Erwähnung von Methoden zur Behandlung solcher Themen im Unterricht festgehalten.

3.4.2. PVE-E im Lehrplan

Was sind die für PVE-E relevanten Arten von Lehrplaninhalten?

Hier unterscheiden wir zwischen **zwei Arten von Lehrplaninhalten, die für PVE-E relevant sind**¹⁰⁴:

- **PVE-spezifische Inhalte**: unmittelbar auf PVE gerichtete Lehrplaninhalte, z. B. bei der Beschreibung von Bildungszielen die Nennung des Ziels, gewalttätigem Extremismus (VE) entgegenzutreten; die Vorgabe von verpflichtenden Lerninhalten für Schülerinnen und Schüler (z. B. Beispiele für und Arten von VE, Wissen über Personen oder bestimmte Ereignisse); die Empfehlung expliziter Strategien zur Umsetzung von PVE in konkreten Unterrichtseinheiten, etwa ehemaligen gewalttätigen Extremisten und Extremistinnen in die Klasse einzuladen oder Lernende danach zu fragen, sich selbst gegen Extremismus zu äußern.
- **PVE-bezogene Inhalte**: Lehrplaninhalte (Ziele, Themen, Umsetzungsvorschläge) mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler zu kritischem Denken zu befähigen, sie zu aktiver Teilnahme zu ermutigen und ihnen die Mittel an die Hand zu geben, gegen Extremismus Stellung zu beziehen, auch dann, wenn Extremismus und/oder VE nicht explizit als Unterrichtsgegenstände genannt werden. Beispiele dieser indirekten, aber wichtigen Auseinandersetzung mit PVE-E sind die Förderung interkultureller Bildung, Demokratieerziehung oder Friedenserziehung im Lehrplan.

In unserem Datenkorpus fanden sich:

PVE-spezifische Inhalte am häufigsten im Zusammenhang mit **Inhaltsthemen (Wissen)** über VE: z. B. bei der Darstellung spezieller Gewaltakte; terroristischer Akte; Typen

extremistischer, Gewalt fördernder Ideologien und gelegentlich auch bei der Beschreibung von Umsetzungsstrategien mit Vorschlägen dazu, welche Art des Umgangs mit VE von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird.

PVE-bezogene Inhalte häufig in Aussagen zu **Bildungszielen und Kompetenzen** (z. B. Multiperspektivität, Verstehen „des Anderen“, Demokratieunterricht). PVE-bezogene **Inhaltsthemen** mit Relevanz für diese allgemeineren Ziele wurden teilweise zu diesen breiter gefassten Bildungszielen und Kompetenzen in Bezug gesetzt, aber nicht explizit mit PVE verknüpft. Allerdings wurden PVE-bezogene Ziele und Inhaltsthemen in seltenen Fällen in **konkrete Umsetzungsvorschläge** übersetzt und nur lose mit „PVE-spezifischen“ Themen (z. B. konkretem Wissen über VE) verknüpft, die andernfalls das Potenzial bieten würden, eine PVE-Agenda voranzubringen.

Insgesamt waren PVE-spezifische Lehrplaninhalte weitaus weniger vertreten als PVE-bezogene Inhalte:

- Wir fanden in den Texten keine Hinweise auf **Bildungsziele oder Kompetenzen**, die unmittelbar auf die Prävention von gewalttätigem Extremismus abhoben, jedoch Hinweise auf PVE-bezogene Ziele (wie z. B. den Erwerb sozialer Kompetenzen für ein friedliches Zusammenleben).
- Wir identifizierten in den Texten PVE-spezifische **Inhaltsthemen** (Wissen), in denen es um gewaltsame extremistische Aktionen (z. B. Terrorismus) ging; diese waren jedoch weniger zahlreich als das PVE-bezogene Wissen.
- Wir fanden keine **Umsetzungs- oder Methodenempfehlungen**, die direkt auf die Prävention von gewalttätigem Extremismus abzielten und als PVE-spezifisch kategorisiert werden können (z. B. Augenzeugenberichte von ehemaligen Extremisten und Extremistinnen oder ein explizites Engagement mit Push- und Pull-Faktoren für VE). Stattdessen konnten wir Umsetzungsvorschläge für den allgemeineren Umgang mit Extremismus – also PVE-bezogene Inhalte – ausmachen.

Welches Wissen zu PVE muss gelehrt werden und in welchen Themeneinheiten/-bereichen ist es angesiedelt?

Im **Geschichtsunterricht** fanden wir folgende PVE-E relevanten Themen:

- **PVE-bezogen**
 - Antike Gesellschaften: Griechenland, Rom, Ägypten
 - Das maurische Spanien
 - Die Kreuzzüge
 - Kolonialismus

- PVE-spezifisch

- Bauernkrieg, Dreißigjähriger Krieg
- Französische Revolution und jakobinischer Terror
- Terrorregime: Stalin, Hitler
- Nationalsozialismus
- Geteiltes Deutschland/Deutschland im Kalten Krieg (z. B. Rote Armee Fraktion)
- Die Welt in der Ära nach dem Kalten Krieg/Gegenwart (z. B. „9/11“)

Von diesen ist das einzige durchgängig und umfassend behandelte Thema, in dem die Aspekte der Gewalt und des Extremismus explizit zusammengeführt werden, der Nationalsozialismus, der in der Regel in allen Schulformen in der 9. und 10. Klasse auf dem Lehrplan steht. Dieses Thema wird in komplexer Weise angesprochen, etwa durch die Betrachtung folgender Aspekte: die NS-Ideologie unter Betonung ihres rassistischen und inhumanen Charakters; die Ursachen für den Aufstieg der NS-Ideologie; der Holocaust, wobei die Einzigartigkeit und Unmenschlichkeit dieses Verbrechens hervorgehoben wird.

Vor allem aber wird der Nationalsozialismus im Lehrplan oftmals mit PVE-E-bezogenen Handlungen verbunden, etwa explizit mit aktuellen Erscheinungsformen des Rechtsextremismus (z. B. in ST,¹⁰⁵ NI,¹⁰⁶ HH,¹⁰⁷ NW,¹⁰⁸ SL¹⁰⁹). Ausgehend von diesen Beispielen lässt sich jedoch ein klares Programm mit der Zielsetzung entwickeln, Schülerinnen und Schüler mit Argumenten und Gegennarrativen gegen Rechtsextremismus auszustatten und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich für dessen Prävention zu engagieren.

Einige der in den Lehrplänen anzutreffenden Inhaltsthemen eignen sich besonders gut zur Veranschaulichung verschiedener Arten ideologisch motivierter Gewalttaten, ohne dass sie tatsächlich immer mit spezifischen PVE-E-Aktivitäten verbunden wären. Beispiele hierfür sind:

- das Thema des Kalten Krieges/des geteilten Deutschlands, wobei die RAF manchmal als optionales oder Pflichtmodul genannt wird, und zwar **überwiegend in den Bildungsgängen Gymnasium und Realschule** (z. B. in BY,¹¹⁰ NI,¹¹¹ SL,¹¹² SN¹¹³);
- das Thema des internationalen Terrorismus nach dem Ende des Kalten Krieges, bei dem die Angriffe vom 11. September 2001 oftmals in Lehrplänen **für alle Schularten** erwähnt werden (z. B. in BW,¹¹⁴ BY,¹¹⁵ SN¹¹⁶).

Andere Inhaltsthemen in Lehrplänen beziehen sich zwar noch weniger explizit auf Akte gewalttätigen Extremismus und/oder seine Prävention, sie bieten jedoch Gelegenheit zum Verweis auf PVE-bezogene Ziele wie z. B. Interkulturalität/Transkulturalität, Multiperspektivität oder die Erziehung zu kritischem Denken und zur Toleranz (vor allem in nicht-gymnasialen Bildungsgängen, wo diese Differenzierung getroffen wird, allerdings mit Ausnahme Bayerns und Sachsens):

- Die Thematisierung des antiken Griechenlands, Roms oder Ägyptens oder des maurischen Spaniens kann genutzt werden, um Begegnungen zwischen Religionen und Kulturen in den Fokus zu rücken (z. B. NI¹¹⁷).
- Die Kreuzzüge können als Konflikt oder Kontakt zwischen Kulturen dargestellt werden (BE/BB,¹¹⁸ BY,¹¹⁹ NW,¹²⁰ RP,¹²¹ SN,¹²² SH¹²³).
- Der Kolonialismus kann für Schülerinnen und Schüler eine Gelegenheit darstellen, sich mit den verschiedenen Perspektiven der Kolonisierten und der Kolonisierenden auseinanderzusetzen (z. B. NI¹²⁴).

Wieder andere Themen bieten häufig ungenutzte Gelegenheiten zur Einbringung von mehr PVE-spezifischen Themen, die Gewalt und Extremismus in Beziehung setzen. Ein Beispiel ist die Thematisierung verschiedener ideologisch motivierter historischer Gewaltakte (vor allem in nicht-gymnasialen Bildungsgängen, wo eine solche Differenzierung getroffen wird). Unter diesen können wir nennen:

- den Dreißigjährigen Krieg als Gelegenheit, die Instrumentalisierung von Religion für politischer Ziele zu erörtern (NI¹²⁵);
- Schreckensherrschaften als Ausgangspunkt einer Diskussion über den Einsatz von Gewalt für politische Ziele (z. B. NI,¹²⁶ MV¹²⁷);
- Stalins Terrorherrschaft als Beispiel für antidemokratische, diktatorische Tendenzen und teilweise unter explizitem Hinweis auf damit verbundene Massengewalt (z. B. BE/BB¹²⁸).

Im Gegensatz zum Fach Geschichte enthalten die Lehrpläne der **sozialkundlichen Fächer** keine Liste von Ereignissen, historischen Epochen, Prozessen oder Persönlichkeiten, sondern adressieren mehrere für PVE-E relevante Themenfelder:

- **Demokratie, Menschenrechte** und die **grundlegende Verfassungsordnung** im Hinblick auf den deutschen Kontext;
- **Konfliktlösung, Frieden** und **Sicherheit** in Bezug auf den internationalen Kontext.

Die am häufigsten im Themenbereich **Demokratie, Menschenrechte** und **grundlegende Verfassungsordnung** behandelten Themen sind politischer Extremismus (meistens Rechts-, gelegentlich auch Linksextremismus), besonders mit Bezug zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, gefolgt von dem weitaus seltener explizit genannten religiösen Fundamentalismus (z. B. Dschihadismus). Von wenigen Ausnahmen (z. B. BY¹²⁹) abgesehen, wird in den Lehrplänen nicht verlangt, dass Schülerinnen und Schüler lernen, welche Unterschiede zwischen politischem und religiösem Extremismus oder zwischen Links- und Rechtsextremismus bestehen. Auch eine Differenzierung zwischen extremistischen Ideologien und gewalttätigem Extremismus (d. h. Ideologien, die den Einsatz von Gewalt zur Erreichung ihrer Ziele gutheißen und fördern) erfolgt nicht explizit.

Im Zusammenhang mit **Konfliktlösung**, **Frieden** und **Sicherheit** ist das am häufigsten genannte PVE-spezifische Thema der internationale Terrorismus, gefolgt von dem PVE-bezogenen und relativ häufigen Thema der internationalen Konfliktlösung auf internationaler Ebene.

Die in der quantitativen Analyse beobachtbare thematische Spaltung zwischen (1) einerseits dem deutschen Kontext, in dem Extremismus hauptsächlich als Bedrohung der demokratischen Ordnung thematisiert wird – ohne dabei notwendigerweise „Gewalt“ zu erwähnen –, und (2) dem internationalen (globalen) Kontext andererseits, in dem das Augenmerk in erster Linie auf dem internationalen Terrorismus liegt, wird durch die qualitative Auswertung der Lehrpläne für ganz Deutschland bestätigt.

Was sind die vorgegebenen PVE-Ziele und Kompetenzen?

Ein auffallend gemeinsamer Trend ist das erklärte Ziel der Ausbildung **sozialer Kompetenzen** wie **Toleranz**, **Mitgefühl**, **Solidarität**, **Respekt** oder **friedliche Konfliktlösung**, die in internationalen Diskursen häufig als Schlüsselkompetenzen für erfolgreiche PVE-E gesehen werden (siehe **Kapitel zwei**). Besonders betont wird in vielen Bundesländern die Notwendigkeit einer wertgebundenen Erziehung und Bildung; häufig wird in diesem Zusammenhang auch das interkulturelle Verstehen angeführt, das die Schülerinnen und Schüler zum Leben in einer pluralistischen Gesellschaft befähigen soll. Die Entwicklung von Medienkompetenz (einer weiteren in internationalen Dokumenten unter der Bezeichnung „Media and Information Literacy“ als für PVE-E wichtig herausgestellten Schlüsselkompetenz¹³⁰) wird ebenfalls durchgängig genannt, verbleibt jedoch als allgemeines Bildungsziel auf einer abstrakten Ebene und wird nicht explizit mit der Prävention von gewalttätigem Extremismus verknüpft.

Daneben gibt es jedoch auch fachspezifische Lehrplanziele, die sich auf PVE beziehen lassen, wenngleich explizite Verknüpfungen mit „gewalttätigem Extremismus“ fehlen. Im Fach **Geschichte** beispielsweise werden für einige Bundesländer¹³¹ „Selbst- und Fremdverstehen“ genannt, das zuweilen unter dem Konzept der „Multiperspektivität“ subsumiert wird. Diese Konzepte fördern die Sensibilität für unterschiedliche Perspektiven oder Narrative beim Verstehen historischer Ereignisse. Ihr Ziel besteht darin, dem Geschichtsunterricht für die Schülerinnen und Schüler eine stärker (selbst-)reflexive Dimension zu geben. Indirekt wird so auch das kritische Denken gefördert, das auf internationaler Ebene als weitere Schlüsselqualifikation im Rahmen von PVE genannt wird (siehe **Kapitel zwei**). Das Konzept der Multiperspektivität zielt ferner darauf ab, die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu fördern, in einer pluralistischen Gesellschaft zurechtzukommen, und trägt somit aktiv zum gesellschaftlichen Pluralismus bei. Ein damit zusammenhängendes Konzept ist das der „Transkulturalität“, das im niedersächsischen Lehrplan für Gymnasien als Schlüsselkompetenz für die Förderung von Toleranz in einer pluralistischen Gesellschaft genannt wird.¹³²

Bei den **sozialkundlichen Fächern** (einschließlich des fächerübergreifenden Unterrichts) beobachteten wir eine Tendenz zur Betonung von grundgesetzlich verankerten Werten, die oft als Gegenmittel zum Extremismus dargestellt werden.

Eine sich durch die sozialkundlichen Lehrpläne ziehende PVE-relevante Kernkompetenz ist „Mündigkeit“. „Mündigkeit“ lässt sich verstehen als Schlüsselkompetenz des „guten Staatsbürgers“ und der „guten Staatsbürgerin“ oder auch beschreiben als der Kompass, der gebraucht wird, um sich verantwortungsvoll im politischen Leben einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft zu bewegen. Das Konzept beinhaltet Teilkompetenzen wie Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und politische Handlungsfähigkeit, deren Einsatz von den Einzelnen erwartet wird, damit sie erfolgreich am Leben der *polis* teilhaben können. Unter „Mündigkeit“ lässt sich darüber hinaus eine Reihe von Ressourcen verstehen, mit deren Hilfe die Einzelnen ihren Forderungen Ausdruck geben und ihre Meinungen auf demokratische Weise sichtbar machen können. Dieses Konzept bildet einen höchst bedeutsamen Aspekt im Bereich von PVE, weil es ein Werkzeug der Stärkung des Einzelnen im Sinne der rationalen, verantwortungsvollen und originär demokratischen Teilhabe bereitstellt, das häufig als Alternative zur Realisierung von „Handlungsfähigkeit“ durch gewalttätigen Extremismus angeboten wird.

Und schließlich scheint es, dass die in „Mündigkeit“ eingeschlossenen Prinzipien mit einem Kernkonzept von PVE auf internationaler Ebene zusammenhängen, nämlich der Resilienz (siehe auch [Kapitel zwei](#)) – auch wenn dies selten so explizit formuliert wird. Obwohl Resilienz direkt nur in einem einzigen Text erwähnt wird,¹³³ sind ihre zentralen Prinzipien im immanent demokratischen Charakter der „Mündigkeit“ bereits enthalten. „Mündigkeit“ bietet einigen Texten zufolge Schutz gegen mögliche demokratiefeindliche, manipulative und radikale Tendenzen, z.B.:

- Thüringen: Die Entwicklung politischer „Mündigkeit“ soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre „selbstbestimmte, nicht *indoktrinierte* Bürgerrolle in sozialer Verantwortung [zu] leben.“¹³⁴ (Hervorhebung von d.A.)
- Niedersachsen: Die Erziehung der „mündigen“ Staatsbürgerinnen und -bürger zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen geht auch mit der Notwendigkeit eines beständigen und geduldigen demokratischen Engagements einher; nur ein solcher Ansatz könne „der Gleichgültigkeit gegenüber politischen Themen und dem vereinfachenden Umgang mit ihnen entgegenwirken und einer möglichen *Demokratieverdrossenheit oder Radikalisierung* vorbeugen.“¹³⁵ (Hervorhebung von d.A.)

Ein anderer Ansatz wird im bayerischen Lehrplan vertreten. Dieser nennt in seiner Formulierung der **Ziele der Werteerziehung** ein partikularistisches christliches Menschenbild als „Grundlage für die Achtung der Menschenwürde“¹³⁶ und nicht eine universalistische demokratische Rationalität, wie dies die meisten anderen Lehrplantexte tun.

Mecklenburg-Vorpommern nennt als einziges Bundesland explizit „Gewaltprävention“ als Lehrplanziel sowohl für **Geschichte** als auch für **Sozialkunde**. Durch Förderung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen soll die Schule bei den Schülern die Fähigkeit zur friedlichen Konfliktlösung stärken. Vom Fach Geschichte wird erwartet, dass es Gegenarrative zu Geschichtsfälschungen und extremistischer Propaganda bereitstellt.¹³⁷ In Sozialkunde sollen die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten erlernen, sich demokratiefeindlichen Verhaltensweisen und der Gewalt untereinander entgegenzustellen.¹³⁸ In Klasse 5 und 6 sollen sie friedliche Konfliktlösungsmöglichkeiten einüben und an verschiedenen Projekten zur Gewaltprävention teilnehmen, wie z. B.: Sport gegen Gewalt, Gewaltprävention auf dem Schulhof, Anti-Gewalt-Woche, Aktion *Gewaltfreie Schule*, Schüler-Moderatoren, Konflikt-Schlichtergruppen, kriminalpräventiver Unterricht.¹³⁹ Der Präventionsgedanke bezieht sich hier auf Gewalt unter Gleichaltrigen und nicht in der Gesamtgesellschaft und die Verbindung zum Extremismus fehlt (z. B. werden keine Hinweise zum Umgang mit extremen Ideologien und demokratiefeindlichem, radikalem Denken gegeben, die beide zu Gewalt führen können).

Berlin/Brandenburg wiederum nennt „Gewaltprävention“ als allgemeines Lehrplanziel der Politischen Bildung und verknüpft sie speziell mit der Demokratiebildung im Sinne einer breiteren Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen. Diese Kompetenzen sollen eine „kooperative und kompromissorientierte Konfliktlösung“ nicht nur auf dem Schulhof befördern, sondern auch im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche und politische Konflikte¹⁴⁰. Ein Inhaltsthema im selben Text, bei dem es um Extremismus und Gewalt geht, wird zwar nicht als spezifischer Gegenstand der Gewaltprävention genannt, es heißt jedoch dort, das Inhaltsthema solle speziell zur „kritischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Gedankengut und Gefahren für die freiheitlich-demokratische Grundordnung“¹⁴¹ dienen. Somit wird – wenn auch nur implizit – die Verknüpfung zwischen Gewaltprävention und nicht-extremistischem, demokratischem Denken hergestellt, worin sich das wichtige Interesse an PVE-E zeigt.

Zusammenfassend ausgedrückt: Obwohl sich keiner dieser Punkte explizit auf die Prävention von gewalttätigem Extremismus bezieht, sind sie dafür dennoch hochrelevant. Die Beschäftigung mit der Vermeidung von Gewalt (auf dem Wege friedlicher Konfliktlösung) und die Beschäftigung mit Extremismusprävention (durch Förderung demokratischer Werte) stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Beide bieten jedoch bedeutende Chancen für PVE-E.

Wann, wo und wie sind PVE-Wissensthemen oder -Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln?

Das **Lebensalter** („wann“) ebenso wie die **Fächer** („wo“), in denen Schülerinnen und Schüler zuerst mit PVE-relevanten Themen in Berührung kommen sollen, sind über alle Bundesländer hinweg bemerkenswert ähnlich. Die meisten Bundesländer beginnen mit PVE-relevanten Themen im Geschichtsunterricht in Klassenstufe 7 oder 8 und in den Sozialkunde-Fächern in Klassenstufe 8 oder 9. Es gibt kein deutsches Bundesland, dessen Lehrpläne nicht mindestens einen PVE-relevanten Aspekt (Bildungsziel, Kompetenz oder Wissens-/Inhaltsthema – wie in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben)

für die 9./10. Klasse entweder in Geschichte oder Sozialkunde oder in beiden Fächergruppen vorsehen. Somit dürften alle Schüler im Alter von 14 bis 15 Jahren, die an formaler Bildung teilhaben, in dieser Zeit mit irgendeinem PVE-E relevanten Thema in Kontakt kommen – wobei der Zeitpunkt bei einigen früher liegt (12-13 Jahre) und die Themenstellung jeweils unterschiedlich komplex und relevant ist.

Eine Ausnahme von dieser generellen Beobachtung bildet z. B. Bremen, das die PVE-E bezogenen Themenfelder „Zusammenleben“ und „Konfliktlösung“ bereits für die Altersstufe 10-11 und in der 5./6. Klasse im fächerübergreifenden Unterricht einführt, der Geschichte, Politik und Geografie verbindet. Hessen, als weiteres Beispiel, formuliert PVE-E relevante Themen in seinen fächerübergreifenden Bildungszielen und Wissens-/ thematischen Inhalten allgemein für Fünft- bis Zehntklässler unabhängig von der Klassenstufe oder Schulart.

Hierbei enthalten manche Lehrplantele umfängliche Empfehlungen dazu, **wie** der Lehrplan zur Erreichung bestimmter Ziele umgesetzt werden sollte, während andere keine bestimmten Aktivitäten vorgeben und es den Lehrkräften überlassen, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler an die jeweiligen Themen herañführen. Die Arten der Umsetzung sind jedoch kaum von den zu vermittelnden Inhaltsthemen (dem Wissen) und den Kompetenzen selbst zu trennen, die überblicksartig bereits in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden. Wie werden im Folgenden daher lediglich auf einige illustrative Beispiele für explizite Aktivitäten im Zusammenhang mit PVE-E relevanten Themen hinweisen, auf die Lehrkräfte in der präventiven Unterrichtsarbeit zurückgreifen könnten.

Auf die Fragestellung, was Schülerinnen und Schüler den Lehrplänen zufolge in Bezug auf extremistische Ideologien im Unterricht tun könnten (d. h. wie sie handeln sollten), können wir zwischen zwei Ansätzen unterscheiden:

1. **minimaler/deskriptiver Ansatz** = Extremismus (oder die Bedrohung durch ihn) erkennen oder etwas darüber wissen, z. B.: Arten und Ursachen des Extremismus sowie Reaktionen darauf benennen und erörtern (z. B. MV,¹⁴² BY,¹⁴³ BW,¹⁴⁴ NI,¹⁴⁵ TH¹⁴⁶);
2. **analytischer/aktivierender Ansatz** = zur Sicherung der Demokratie Extremismus analysieren und sich dagegen engagieren, z. B. Position beziehen gegen demokratiefeindliche Narrative sowie Strategien entwickeln, um diesen Narrativen entgegenzutreten (z. B. BE/BB,¹⁴⁷ SN,¹⁴⁸ ST,¹⁴⁹ HH¹⁵⁰).

Während der erste Ansatz nur insofern PVE-E relevant ist, als er die Erwartung formuliert, die Schülerinnen und Schüler sollten etwas über extremistische Ideologien *wissen* und deren Konsequenzen *diskutieren* oder *beschreiben* können, kann nur der zweite Ansatz als PVE-E spezifisch gelten, weil er das Wissen und die Beschreibung in das *Engagement* der Schüler im Unterricht und, im weiteren Sinne, in ihrem außerschulischen Leben übersetzt.

Wichtig ist hier der Hinweis, dass diese Ansätze keine explizite Verknüpfung mit Gewalt vornehmen. Vielmehr sollen sie zur Prävention von Extremismus und extremistischen Ideologien im Allgemeinen dienen. Da Gewalt bekanntlich eine Erscheinungsform des Extremismus ist, bergen diese Ansätze zur Prävention von Extremismus ebenso das Potenzial zur Auseinandersetzung mit – und somit zur Prävention von – gewalttätigem Extremismus, auch wenn dies nicht ausdrücklich gesagt wird.

Zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen Schularten des gleichen Bundeslandes lassen sich Unterschiede bezüglich der Ansätze feststellen – insbesondere zwischen Gymnasium und nicht-gymnasialen Schulformen. Analytische/aktivierende Ansätze für den Umgang mit extremistischen Ideologien scheinen ausgeprägter in Schularten zu sein, die auf eine allgemeinere oder akademische Qualifikation hinführen (z. B. Gymnasium, Realschule), wohingegen minimale und beschreibende Ansätze häufiger in Schulen mit nicht-akademischen Erwartungen oder einer deutlichen Berufsorientierung sind (z. B. Mittelschule, Hauptschule). Ein gutes Beispiel für dieses allgemeine Muster ist Bayern, wo für die Mittelschule eher ein deskriptiver Ansatz und für die Realschule eher ein analytischer/aktivierender Ansatz vorgeschrieben wird.

Auch PVE-E relevante Umsetzungsvorschläge/Methodiken können sich nicht nur bezüglich der beiden genannten Ansätze, sondern auch in Hinsicht auf Umfang und Komplexität unterscheiden. Der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen zeigt anschaulich die Differenzierung zwischen Schularten unter dem Gesichtspunkt der vorgeschlagenen Aktivitäten. Dabei nennt der Lehrplan für das Fach Gesellschaftslehre in der Hauptschule umfangreiche, auf persönliche Relevanz abzielende und zum Teil kritische Umsetzungsaktivitäten zu PVE, sieht jedoch deutlich weniger Aktivitäten für andere Schularten vor.¹⁵¹ Für die Hauptschule wird vorgeschlagen, dass die Schülerinnen und Schüler in den Klassen 7 und 8 „die Auswirkungen des Kolonialismus in der Gegenwart beurteilen und die globale Gefährdung des Friedens (u. a. Folgekriege, Terrorismus) prüfen“ sollen.¹⁵² In Klasse 9 und 10 sollen sie „den manipulativen Einfluss des Rechts- und Linksextremismus in Zeiten wirtschaftlicher Krisen auf die Bevölkerung erläutern und Bezüge zum eigenen Erfahrungsbereich herstellen.“¹⁵³ Außerdem sollen sie „aktuelle Formen neonazistischen Auftretens“ in Relation zur NS-Vergangenheit erläutern, „das eigene Humanitäts- und Demokratieverständnis vor dem Hintergrund der NS-Vergangenheit einordnen und bewerten“ sowie „neonazistische, antisemitische und rassistische Strömungen bewerten und Vorschläge zu deren Abwehr erörtern.“¹⁵⁴

Im Gegensatz hierzu sind die Erwartungen an Schülerinnen und Schüler der Realschule im selben Bundesland geringer und weniger differenziert. Hier sollen Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7-10 „die rechtsstaatlichen Prinzipien des Grundgesetzes sowie die Rolle des Rechts als gesellschaftliches Ordnungsinstrument [erklären]“, „Ursachen und Erscheinungsformen sowie Abwehrmöglichkeiten im Bereich des politischen Extremismus und der Fremdenfeindlichkeit [erläutern]“¹⁵⁵ und „die Bedeutung einzelner Elemente der Rechtsstaatlichkeit (u. a. Grundrechte), die Zielsetzungen extremistischer und fremdenfeindlicher Gruppierungen sowie die daraus resultierenden Auswirkungen

und Konsequenzen für den Einzelnen und das System [beurteilen]“.¹⁵⁶ Für das Gymnasium wird lediglich eine Aktivität genannt, und zwar für die 7. bis 9. Klasse, nämlich „Ursachen, Erscheinungsformen und Abwehrmöglichkeiten in Bezug auf politischen Extremismus und Fremdenfeindlichkeit zu erläutern“.¹⁵⁷ Es fällt auf, dass auf der einen Seite Hauptschülerinnen und -schüler PVE-relevante Themen (wie Neonazismus, Friedensgefährdungen) „bewerten“, „erörtern“ und „erläutern“ sowie PVE-E spezifische Themen (etwa Ideen zur Abwehr verschiedener extremistischer Ideologien) ansprechen und ihre Beobachtungen auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen und durch persönliche relevante Aspekte lebendig machen sollen. Von Realschülerinnen und Realschülern hingegen wird erwartet, PVE-Themen auf einer abstrakteren Ebene zu „erörtern“ und zu „beurteilen“ und sie auf „den Einzelnen und das System“ statt auf ihr eigenes Leben zu beziehen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollen PVE-E relevante Themen und PVE-E-Strategien in allgemeiner Form, ohne besonderen Bezug zu ihrem Leben „erläutern“.

Zusammenfassend ausgedrückt konnten wir in einigen Bundesländern Lehrplanunterschiede zwischen Schularten in Bezug darauf feststellen, (1) in welchem Umfang PVE-E-Aktivitäten vorgeschlagen werden und (2), welche Arten von Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Diese Unterschiede werfen die Frage auf, ob der stärker wissenschaftlich orientierte gymnasiale Lehrplan mit Absicht weniger präskriptiv, flexibler und abstrakter sein soll, weil dies genau seiner *raison d'être* entspricht, und ob im Hinblick auf die Umsetzung von PVE-E die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern je nach Schulart unterschiedlich bewertet werden (was sich wiederum von Bundesland zu Bundesland unterscheiden kann).

Eine mögliche Folgerung, die sich aus diesen Unterschieden ergibt (unabhängig von deren Ursache oder Erklärung), könnte lauten, dass die verschiedenen PVE-E-Ansätze in manchen Bundesländern das fortbestehende drei- oder zweigliedrige deutsche Bildungssystem (Differenzierung nach Begabung) widerspiegeln, das dafür kritisiert wird, soziale Ungleichheit zu (re-)produzieren und soziale Mobilität zu behindern.

SCHULBUCHANALYSE

Kapitel 4

4.1. Ziele und Forschungsfragen

Unser übergreifendes Ziel in diesem Kapitel ist eine allgemeine Einordnung der **Darstellungen von gewalttätigem Extremismus** in Schulbüchern der Sekundarstufe I für die Fächer Geschichte und Sozialkunde in Deutschland, mit der wir aufzeigen wollen, **wie diese Darstellungen zu PVE-E beitragen** und wo wir **problematische Praktiken** ebenso wie **Verbesserungspotenzial** sehen. Im Unterschied zur Lehrplananalyse, bei der sowohl direkte als auch indirekte PVE-E-Ansätze in das intendierte Curriculum eingeordnet wurden, konzentriert sich unsere Schulbuchanalyse ausschließlich auf PVE-spezifische Themen wie die Beschäftigung mit „Extremismus“, „Terrorismus“ und ähnlichen Themen.¹⁵⁸

Folgende Forschungsfragen waren für unsere Analyse leitend:

- Welche **Definitionen** von VE¹⁵⁹, wenn überhaupt, wurden den Schülerinnen und Schülern gegeben?
- Welche **Arten** von VE werden wo und wie dargestellt?
- Welche **Akteurinnen/Akteure** und **Ereignisse** sind in diese Darstellung einbezogen?
- Werden diese Darstellungen **mit PVE-E verknüpft**? Falls ja, wie? Unabhängig davon, ob sie verknüpft werden: Wie könnten die Darstellungen künftig dazu dienen, PVE-E zu fördern oder zu verbessern?

4.2. Methodik und Datenerhebung

Unser Ansatz ist qualitativ, explorativ und synchron. Er bietet *keinen* Vergleich entlang der Zeitdimension zwischen Bundesländern, Schularten, Verlagen oder Fächern. Statt von den quantitativen Daten ausgehend einen allumfassenden Ansatz zu verfolgen, fragen wir danach, welche Darstellungen von gewalttätigem Extremismus derzeit in deutschen Schulbüchern existieren, und veranschaulichen diese an Beispielen, die künftig als Ausgangspunkt für eingehendere Untersuchungen dienen können.

Für die Analyse wurde eine im Hinblick auf Bundesländer, Fächer, Schularten und Verlage ausgewogene Stichprobe generiert, damit beim Einordnungsschritt eine angemessene Vielfalt möglicher Fallkonstellationen zu Verfügung stand. Dieser Balanceakt zwischen verschiedenen Anforderungen war angesichts der Komplexität von Schulbuchgenehmigungsverfahren, Lehrplanstrukturen und Schularten im Kontext des deutschen Föderalismus¹⁶⁰ nicht immer ohne Herausforderungen. Entscheidend für die Bewältigung dieser Herausforderungen waren die Ansiedlung unserer Untersuchung am Georg-Eckert-Institut, das die größte Schulbuchsammlung ihrer Art beherbergt, sowie das hier vorhandene Fachwissen zur deutschen Schulbuchlandschaft und die speziell für die Schulbuchauswahl entwickelten digitalen Tools.

Bei der Konzeption der Stichprobe legten wir größten Wert auf die Auswahl

- mindestens einer Schulbuchreihe (je nach Fall bestehend aus 1 bis 5 Büchern für die Klassenstufen 5 bis 10) für jedes Bundesland und Fach (Geschichte und Sozialkunde einschl. fächerübergreifender Unterricht),
- mindestens einer Reihe für den gymnasialen Bildungsgang und einer für einen nicht-exklusiven gymnasialen Bildungsgang¹⁶¹,
- mindestens zwei verschiedener Schulbuchverlage pro Bundesland unabhängig von den anderen Kriterien.¹⁶²

Das einzige zeitliche Kriterium bestand darin, dass die Schulbücher in den vergangenen zwei Jahren in Deutschland im Einsatz gewesen oder wahrscheinlich im Einsatz gewesen sein mussten.¹⁶³

Bei der Auswahl von Schulbüchern für die Analyse stützten wir uns auf die Schulbuch-Recherchetools „DZS – Datenbank für den Nachweis zugelassener Schulbücher“ für Deutschland¹⁶⁴ und den „International TextbookCat“ des GEI.¹⁶⁵ Bei Bundesländern, die keine formale Genehmigung für Geschichts-/Sozialkundeschulbücher mehr vorsehen (d. h. BE/BB, HH, SL, SH), trafen wir eine Auswahl aus den verfügbaren und zuletzt überarbeiteten/veröffentlichten Schulbüchern.

Die resultierende Stichprobe von Schulbüchern umfasste 137 Titel (siehe Anhang 1). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass einige der ausgewählten Schulbücher in mehreren Bundesländern und/oder für mehrere Schularten zugelassen waren, deckt unsere Stichprobe 152 mögliche Fälle des vorgesehenen Schulbucheinsatzes in verschiedenen Bundesländern ab.

Die Stichprobe enthält zwischen 2003 und 2018 erschienene Schulbücher, die für den Einsatz in den Jahren 2016-2018 und darüber hinaus offiziell zugelassen oder entwickelt/überarbeitet worden waren.

KASTEN 4.1: Datenquellen für die Schulbuchanalyse

- ✓ 137 Schulbücher
- ✓ 16 deutsche Bundesländer
- ✓ 2 Fächergruppen (Geschichte und Sozialkunde einschl. kombinierter Fächer)
- ✓ 4 Schularten (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Schulen mit mehreren Bildungsgängen)
- ✓ Sekundarstufe I – ISCED 2
- ✓ Für den Einsatz zugelassen/vorgesehen: 2016 – 2018 und später
- ✓ Erscheinungszeitraum: 2003-2018

4.3. Datenanalyse: Werkzeuge und Verfahren

Die Schulbuchanalyse wurde von drei Kodierern und Kodierern durchgeführt. Das Verfahren beinhaltete das Diagonallesen und genaue Durchlesen jedes einzelnen Buches, mit dem Ziel, Texte und Bilder zu identifizieren, die sich explizit und in signifikanter Weise dem Thema VE widmen. Dies galt als gegeben, wenn: (1) Terrorismus, terroristische Gruppen/Einzeltäter oder Terrorakte erwähnt und explizit mit als radikal oder extrem definierten politischen oder religiösen Ideologien in Verbindung gebracht wurden. Beispielsweise wurden Erwähnungen der RAF berücksichtigt, wenn diese als terroristische Organisation beschrieben wurde, deren Akte auf einer radikalen Ideologie beruhen, oder die IRA, wenn deren Ideologie als extrem oder radikal eingestuft wurde (siehe auch Endnote 174); (2) Extremismus oder extremistische Gruppen/Einzeln in Verbindung mit Gewalt und/oder Straftaten genannt wurden. Solche Bezugnahmen galten als signifikant, wenn sie in wenigstens einem Teil einer Lerneinheit oder eines Kapitels erörtert oder wenn sie mit mindestens einer Quelle, einem Bild oder einer Aktivität verknüpft wurden.

Nachdem relevante Bilder und Textpassagen identifiziert waren, durchsuchten und kodierten wir die Textauszüge und unterzogen sie einer qualitativen Analyse. Dabei erfolgte die Identifikation und Kategorisierung relevanter Inhalte in den Schulbüchern in mehreren Schritten:

- Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses und des Glossars/der Stichwortverzeichnisse auf abgrenzbare Themen mit unmittelbarer Relevanz für gewalttätigen Extremismus (z. B. Nennung der Wörter „Terrorismus“, „Extremismus“);
- Lektüre jedes einzelnen Schulbuchs auf weitere relevante Darstellungen außerhalb des Hauptkapitels/Glossars/der Stichwortverzeichnisse (womit alle Bezugnahmen auf gewalttätigen Extremismus identifiziert wurden, denen kein spezielles Kapitel/kein spezieller Abschnitt zugeordnet war);
- Erfassung aller relevanten Erwähnungen (als separates Kapitel oder im laufenden Text) in einer Datentabelle anhand eines vorab definierten Kategoriensatzes.

Bei der thematischen Analyse sichteten wir die erfassten Erwähnungen außerdem darauf, welche Darstellungen hervorstachen. Dies geschah nicht nur in der Absicht zu ermitteln, was tatsächlich behandelt wurde (d. h.: Welche Darstellungen von VE finden Schülerinnen und Schüler in Schulbüchern vor?), sondern auch in der Absicht, die in Bezug auf unsere Kodierkategorien vorherrschenden Narrative oder Stereotypen zu identifizieren und festzustellen, ob und wie diese mit der Förderung von PVE im Bildungswesen verbunden sind (oder sich potenziell damit verbinden lassen).

4.4. Die Darstellung von gewalttätigem Extremismus in Schulbüchern

In diesem Abschnitt beschreiben wir die wichtigsten **Definitionen, Arten, Akteurinnen/Akteure** und **Ereignisse**, die in Schulbüchern im Zusammenhang mit gewalttätigem Extremismus zur Sprache kommen.

Definitionen

Auch wenn der Begriff „gewalttätiger Extremismus“ in den Schulbüchern an keiner Stelle definiert wird, kommen dennoch sowohl im Fach Geschichte als auch in Sozialkunde gelegentlich Definitionen von VE-relevanten Begriffen vor. Beispielsweise ist es nicht ungewöhnlich, dass die Schülerinnen und Schüler auf Definitionen von Begriffen wie „Terror“, „Terrorismus“ oder „Extremismus“ stoßen. Weniger häufig definiert oder in Bezug auf VE explizit hiervon unterschieden werden „Rechtsextremismus“, „Linksextremismus“, „Fundamentalismus“, „Dschihadismus“ und „Islamismus“.¹⁶⁶ Dort, wo Definitionen gebraucht werden, unterscheiden sie sich im Hinblick auf ihr Abstraktionsniveau, auf die ein- oder ausgeschlossenen Inhalte (z. B. welche Formen, Opfer/Täter oder Motive genannt werden) und darauf, wie sie mit bestimmten für PVE-E relevanten thematischen Inhalten verknüpft sind.

Aus Platzgründen arbeiten wir nur mit einer begrenzten Gruppe von Konzepten, darunter den am häufigsten definierten Begriffen aus unserer Stichprobe, um diesen Punkt zu illustrieren und auf einige beachtenswerte Differenzierungen hinzuweisen.

„Terror“ wird häufiger in **Geschichtsbüchern**¹⁶⁷ definiert. Er wird als gewalttätige Erscheinungsform *politischer Kämpfe* und als der binäre Gegensatz (in Form des Totalitarismus) zur Demokratie charakterisiert. In einigen Definitionen werden auch nicht-staatliche Akteure und Akteurinnen genannt, überwiegend werden als typische Beispiele für die Ausübung von „Terror“ jedoch staatliche Regime angeführt. Solche Beispiele sind in spezifischen nationalen Kontexten und Zeitabschnitten angesiedelt, wie etwa im Frankreich des 17. Jahrhunderts, im Deutschland der 1930er Jahre oder der UdSSR der 1930er Jahre. Ein Beispiel:

Terror (lat. = Schrecken) Gewalttätige Form des politischen Machtkampfs, um jeden Widerstand durch Furcht zu ersticken. Er kann durch den Staat ausgeübt werden (Staatsterrorismus) oder von extremen Organisationen zum Sturz der Staats- oder Gesellschaftsordnung. Typische Beispiele sind die Schreckensherrschaft der Jakobiner während der Französischen Revolution 1793-94 oder der Terror unter den Herrschaftssystemen des Faschismus, Nationalsozialismus und Kommunismus.¹⁶⁸

Im Gegensatz hierzu finden sich Definitionen des „Terrorismus“ vor allem in **Sozialkundebüchern** und sind breiter gefasst. Viele Definitionen schließen die Verfolgung *religiöser* und nicht nur *politischer* Ziele ein; der Gegensatz zur Demokratie als legitimer politischer Ordnung wird jedoch nicht betont. Anders als bei „Terror“ wird eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Akteuren (z. B. staatlich vs. nicht-staatlich) selten getroffen, abgesehen von dem Hinweis, dass als Täter Einzelne oder Gruppen auftreten können.¹⁶⁹ Stattdessen richtet sich der Fokus auf die Opfer, die oft als Kollektiv beschrieben werden („unschuldige Menschen“, „Bevölkerung“ usw.). Diese Art von Definitionen erweckt außerdem den Anschein, allgemeingültig zu sein oder zumindest eine große Bandbreite nationaler oder zeitlicher Kontexte abzudecken. Zwei Beispiele:

„Terrorismus ist das gezielte Töten unschuldiger Menschen mit der Absicht, Furcht zu erzeugen. Er ist politisch oder religiös motiviert.“¹⁷⁰ (Definition als Bestandteil einer Unterrichtseinheit innerhalb eines Kapitels über Frieden und Sicherheit im internationalen Kontext)

„Terrorismus = Planmäßige Gewaltanwendung von Einzeltätern oder Gruppen zur Verfolgung politischer oder religiöser Ziele. Der Terrorismus möchte durch gezielte Anschläge Angst, Schrecken und Unsicherheit unter der Bevölkerung verbreiten.“¹⁷¹ (Definition in einem Glossar)

Dabei beobachten wir, dass Definitionen von „Terrorismus“ in Kapiteln über Sicherheit und Frieden in der Welt präsentiert werden und dass in diesem Zusammenhang fast ausschließlich Beispiele desjenigen Terrors herangezogen werden, der sich zu seiner Rechtfertigung auf den Islam beruft. Die Definitionen des internationalen Terrors (bisweilen auch als globaler oder transnationaler Terror bezeichnet) finden sich in Kapiteln über Sicherheit in der Welt; thematisch sind sie mit Quellen und Bildern verknüpft, die die Angriffe vom 11. September 2001 zeigen.¹⁷²

Schließlich ist es manchmal der Fall, dass „Terrorismus“ zu den Aspekten gehört, die als die wichtigsten Aspekte eines Kapitels oder einer Unterrichtseinheit erinnert werden sollen, wobei zugleich das Wissen insgesamt gefestigt werden soll, das für die Schülerinnen und Schüler in Bezug zum Thema als am relevantesten erachtet wird – wie im folgenden Beispiel:

„Terrorismus: Seit den verheerenden terroristischen Anschlägen in den USA am 11. September 2001 gilt der internationale Terrorismus als eine der größten sicherheitspolitischen Herausforderungen der Gegenwart [...] Ein Beispiel für ein global agierendes terroristisches Netzwerk ist al-Qaida.“¹⁷³ (Definition am Ende eines Kapitels mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale)

Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, wie der universell anwendbare Begriff „Terrorismus“ nur in Bezug auf eine bestimmte Form von Gewalt gebraucht wird, die von den Gewalttätern mit einer spezifischen Interpretation islamistischer Ideologie gerechtfertigt wird.

Aus diesen Beispielen können wir schließen, dass Definitionen auch dann, wenn sie breit genug sind, um mehrere Aspekte von Terror oder Terrorismus zu umfassen, oftmals mit Bildern, Wissens- oder Inhaltsthemen verknüpft werden, die selbst einseitig oder nur in begrenzten zeitlich-räumlichen Kontexten verankert sind.

Das Nebeneinander von mehreren (breiteren, einseitigen, sich überschneidenden oder manchmal widersprüchlichen) Definitionen von Terrorismus weist darauf hin, dass PVE-E-spezifische Begriffe für Schülerinnen und Schüler Anlass zur Verwirrung geben können, wenn nicht durch die Lehrkraft im Unterricht Orientierung geleistet wird – was aus unserer Sicht äußerst wichtig ist. Allerdings kann auch die Tatsache, dass Begriffs-

definitionen sich von einer Buchreihe zur anderen, von Schulbuch zu Schulbuch und zuweilen sogar innerhalb desselben Buchs unterscheiden, nicht überraschen. Hierin kommt nicht nur die Existenz unterschiedlicher Arten von VE zum Ausdruck, sondern auch die Besonderheiten des Schulbuchs als Gattung (der Selektion und Reproduktion von Wissen auf jeweils spezielle Weise, die sich an bestimmten didaktischen Grundsätzen und den spezifischen Zielen des jeweiligen Schulbuchabschnitts ausrichtet) sowie der fehlende Konsens über diese Begriffe in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten. Schließlich ist dies auch dem Umstand geschuldet, dass Schulbücher oft erst nach einer Weile einen erreichten Konsens dokumentieren können, da zwischen der Institutionalisierung von Diskursen in der Gesamtgesellschaft und ihrer Aufnahme in Schulbücher aufgrund der für die Konzipierung, Erstellung, Genehmigung und Produktion der Bücher benötigten Zeit immer ein zeitlicher Verzug eintritt.

Arten des gewalttätigen Extremismus

Unsere Untersuchung erbrachte, dass in den Schulbüchern verschiedene Arten von gewalttätigem Extremismus und von Extremismus, der zu Gewalt führen kann, behandelt werden und dass dies in unterschiedlichem Grad geschieht. Die Schülerinnen und Schüler sollten etwas über Rechtsextremismus, Linksextremismus und islamistische Formen des Extremismus lernen.¹⁷⁴ Beispiele für diese Arten sowie ihre Erscheinungsformen (z. B. die im Namen dieser Ideologien beanspruchten Terrorakte) tauchen in unterschiedlichen Kontexten auf und entsprechen im Wesentlichen den Lehrplanvorgaben der verschiedenen Bundesländer.

Im **Geschichtsunterricht** begegnen die Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Behandlung des **Rechtsextremismus** in Schulbuchkapiteln über die nationalsozialistische Diktatur, ihre Ideologie und ihre staatlich organisierte Gewalt gegen bestimmte Menschengruppen. Die Schülerinnen und Schüler werden mit Argumenten zu der Frage konfrontiert, was den Aufstieg einer rechtsextremen Partei möglich machte, wie sie gewählt wurde und wie ihr Terrorregime nach und nach die Macht übernahm; in daran anschließenden Unterrichtseinheiten werden explizite Zusammenhänge mit der Gegenwart hergestellt. All dies verweist auf eine tief empfundene (Selbst-)Verpflichtung, dem Thema für Schülerinnen und Schüler Relevanz zu geben und es in eine PVE-E-Agenda einzubinden (was z. B. deutlich wird durch Überschriften wie „Lernen aus der Geschichte“,¹⁷⁵ „Nie wieder, oder doch?“,¹⁷⁶ „Nichts gelernt?“,¹⁷⁷ „Bis heute: ‚Wahrheit‘ und ‚Manipulation‘: Holocaustleugnung“¹⁷⁸).

Linksextremismus und von Linksradiكالen verübte Gewalt wird in Kapiteln über die Weimarer Republik (z. B. in Bezug auf die Straßenkämpfe zwischen Kommunisten und Nazis¹⁷⁹) und über den Kalten Krieg angesprochen – hier insbesondere der Terrorismus der RAF. Die RAF wird zuweilen in großer Ausführlichkeit behandelt, was Quellen, Fotos und Aktivitäten angeht, wobei ein Bezug zur Gegenwart nahegelegt wird (z. B. „RAF – Veränderung durch Terror?“¹⁸⁰ Der Terrorismus der RAF“¹⁸¹).

Islamistischer Extremismus und Terrorismus werden umfassend in Kapiteln über den Kalten Krieg (z. B. den Krieg in Afghanistan) oder über die Welt nach dem Kalten Krieg und nach dem 11. September 2001 behandelt, z. T. unter Bezug auf die Globalisierung und die neuen Herausforderungen (z. B. „Globale Herausforderungen – Islamismus und Terrorismus“¹⁸²).

Auffällig an diesen Beispielen ist, dass die auf dem rechten und linken Ende des politischen Spektrums angesiedelten Formen fast ausschließlich in einem nationalen deutschen Kontext behandelt werden,¹⁸³ wohingegen die islamistischen Formen in einem internationalen Kontext verortet werden; auf diesen Punkt werden wir im Schlussabschnitt dieses Kapitels zurückkommen.

In **Sozialkundeschulbüchern** sind weitere Inhalte, in denen gewalttätiger Extremismus direkt thematisiert wird, durchgängig anzutreffen. Auch die Differenzierung in verschiedene Arten ist hier expliziter. Zum Teil werden die drei vorherrschenden Arten des gewalttätigen Extremismus im Zusammenhang miteinander im Rahmen eines allgemeineren Themas oder Problems angesprochen. Beispielsweise kann es vorkommen, dass **Rechtsextremismus**, **Linksextremismus** und **islamistischer Extremismus** zusammen in derselben Unterrichtseinheit behandelt werden, in der es um die „demokratischen Ordnung“ in Deutschland geht.¹⁸⁴ Einige Sozialkundeschulbücher enthalten Einheiten, die diese drei Extremismusarten ausführlich und getrennt voneinander behandeln (z. B. enthält ein Großkapitel „Extremismus und wehrhafte Demokratie“ drei gleich lange Unterrichtseinheiten mit jeweils parallel formulierten Titeln: „Rechtsextremismus in Deutschland – ein Problem?“, „Linksextremismus in Deutschland – ein Problem?“, „Islamismus in Deutschland – ein Problem?“¹⁸⁵ oder ein Kapitel unter der Überschrift „Gefährdete Demokratie: Extremismus“ ist in die zwei Abschnitte „Linksextremismus“ und „Rechtsextremismus“¹⁸⁶ gegliedert). Die Unterrichtseinheiten zu diesen Extremismusarten in Deutschland sind jeweils ähnlich aufgebaut. Beispielsweise finden sich in allen drei Einheiten des oben erwähnten Großkapitels (wenngleich in unterschiedlichem Umfang) Fotos von Gewalttaten oder Tätern, Statistiken oder andere Quellen sowie Übungen für die Schüler, anhand deren sie Umgangsweisen mit den Extremismusformen erarbeiten sollen). Eine solche strukturelle Nebeneinanderstellung kann eine funktionelle Gleichwertigkeit der Extremismusarten suggerieren – trotz ihrer deutlich unterschiedlichen Historien, Motivationen und Merkmale.¹⁸⁷

Die allgemeine Rahmung der sozialkundlichen Unterrichtseinheiten mit ihren expliziten Unterscheidungen zwischen verschiedenen Arten des Extremismus stimmt dabei häufig mit dem Ansatz überein, den das Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) gegenüber extremistisch motivierten Straftaten verfolgt, und beinhaltet Verweise auf dessen Arbeit, Statistiken oder Publikationen. In manchen Schulbüchern sind islamistische Formen weniger prominent vertreten, stattdessen wird den rechts- und linksextremistischen Formen der vom BfV so genannte „nichtislamistische Ausländerextremismus“ (z. B. die kurdische PKK)¹⁸⁸ zur Seite gestellt. Nach derselben, dem gesetzlichen Rahmen folgenden Logik der Nebeneinanderstellung von Extremismusarten ist auch die Diskussion manchmal so

angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler Ähnlichkeiten oder sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Extremismusarten¹⁸⁹ benennen und diskutieren sollen.¹⁹⁰

Schließlich ist festzuhalten, dass die meisten Sozialkundeschulbücher sich auch in Kapiteln, die nicht miteinander in Beziehung stehen, unterschiedlichen Extremismusarten widmen. So wird der **Rechtsextremismus** häufig als eigenständiges Thema in Kapiteln über die politische Ordnung Deutschlands oder (im kombinierten Geschichts-/Sozialkundeunterricht) über die NS-Diktatur behandelt. Manchmal wird Rechtsextremismus exemplarisch in Unterrichtseinheiten herangezogen, die dieses Thema nicht unmittelbar betreffen (beispielsweise in einem Abschnitt über Rechtsprechung: „Rechtsextremismus – Herausforderung für den Rechtsstaat?“¹⁹¹); hierin kommt der Stellenwert zum Ausdruck, den die Vorbeugung gegen Rechtsextremismus im Lehrplan insgesamt besitzt. Der **islamistische Terrorismus** wird am häufigsten in Kapiteln ohne Deutschlandbezug behandelt, nämlich in Themenkapiteln über Sicherheit, Frieden oder Konflikte weltweit. Da die Verknüpfung mit anderen Arten des Extremismus fehlt, wird dieses Thema nicht zwangsläufig als spezieller Typ von VE und im Kontrast zu anderen Typen adressiert, sondern eher als eigenständige Bedrohung dargestellt, was potentiell einseitige Herangehensweisen befördert.¹⁹²

Akteurinnen/Akteure und Ereignisse

Im Zusammenhang mit den erwähnten Arten von gewalttätigem Extremismus werden in Schulbüchern verschiedene Akteurinnen und Akteure sowie Ereignisse genannt; dennoch greift man **sowohl in Geschichte als auch Sozialkunde** gern auf die „üblichen Verdächtigen“ zurück, die meist als „Extremisten“ oder „Terroristen“ präsentiert werden und somit eine (stereo-)typische Antwort auf die Frage liefern, „wer die Terroristen/Extremisten sind“.

Wenig überraschend stammen dabei die **Gruppen oder Einzelpersonen**, die in Schulbüchern am häufigsten in Bezug auf **rechtsextreme Gewalt** genannt werden, aus dem deutschen Kontext¹⁹³; es sind Nazis oder Neonazis, deren Anführer (Adolf Hitler, Heinrich Himmler, Rudolf Hess), die SS und SA. Zu den erwähnten Organisationen gehören politische Parteien wie die NSDAP und NPD (mit den Führungsfiguren Udo Voigt und Holger Apfel), deren rechtlicher Status – zusammen mit den aktuellen Kontroversen zu diesem Thema – oft in Unterrichtseinheiten zum Extremismus und der demokratischen Ordnung erörtert wird.¹⁹⁴ Neuere Bücher enthalten darüber hinaus auch Verweise auf die Terroristenzelle NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) sowie zum Teil auf deren einzelne Mitglieder (z. B. Uwe Mundlos, Beate Zschäpe, Uwe Böhnhardt)¹⁹⁵ und behandeln das Thema entweder ausführlich als eigenständige Unterrichtseinheit zu rechtsextremistischem Terror¹⁹⁶ oder lediglich als Beispiel in Einheiten, deren Fokus nicht wirklich auf Extremismus liegt.¹⁹⁷

Als **Linksextremistinnen und Linksextremisten** werden in den Schulbüchern am häufigsten Mitglieder der RAF genannt, nämlich Andreas Baader, Ulrike Meinhof und Gudrun Ensslin. Neben der RAF werden als weitere Organisationen oder Bewegungen im Zusam-

menhang mit dem Linksextremismus die KPD (Kommunistische Partei Deutschlands), die APO (Außerparlamentarische Opposition)¹⁹⁸ sowie aus jüngerer Zeit (und seltener) der Schwarze Block¹⁹⁹ und Blockupy²⁰⁰ erwähnt. Teil dieser Darstellung sind auch Bilder von gewaltsamen Protesten. In Kapiteln zum Linksextremismus werden die Akteurinnen und Akteure häufig eher in allgemeiner Form (als Marxisten-Leninisten, Anarchisten usw.) bezeichnet, als dass Bezeichnungen konkreter Organisationen verwendet würden. Somit ist das Bild des Linksextremisten/Linksterroristen weitaus diffuser, gesichtsloser und abstrakter. Interessanterweise sind auch die porträtierten linksextremen Akteurinnen und Akteure im nationalen deutschen Kontext verortet.

In Bezug auf **islamistischen Extremismus und Terrorismus** finden sich in Schulbüchern zumeist Erwähnungen von al-Qaida, den Taliban und ihren bekannten Führungsfiguren (besonders Osama bin Laden und Aiman az-Zawahiri). Die Angriffe vom 11. September 2001 auf das World Trade Center in New York sind mit Abstand am stärksten vertreten (sowohl im Text- als auch im Bildanteil). Selten finden sich Listen oder Karten mit Orten weiterer Terrorattentate auf der Welt; sind diese vorhanden, wird die Urhebererschaft an diesen Attentaten Gruppen zugeschrieben, die sich auf islamistische Ideologien berufen, auch wenn das Thema/die Rubrik ganz allgemein der „globale“ oder „internationale“ Terrorismus ist.²⁰¹ Boko Haram wird selten genannt.²⁰²

Neuere Schulbücher scheinen aktuelle Prioritäten zu berücksichtigen; so verliert al-Qaida langsam an Bedeutung, während der IS zunehmend Beachtung findet.²⁰³ In den Kapiteln über Terrorismus werden nun auch die im eigenen Land „herangezogenen“ IS-Terroristen in Deutschland sowie Besorgnisse über Radikalisierungsprozessen thematisiert. Beispiele dafür sind die Darstellungen von Denis Cuspert, einem deutschen Rapper, der zum IS-Kämpfer wurde,²⁰⁴ und von Arid Uka, der am Frankfurter Flughafen 2011 zwei US-Soldaten erschoss, was als „erstes islamistisch motiviertes Attentat in Deutschland“²⁰⁵ bezeichnet wird. Weitere relevante Ereignisse von nationaler Bedeutung wie der Terroranschlag auf einen Berliner Weihnachtsmarkt im Jahr 2016 (und die Figur des Täters Anis Amri) tauchen in jüngerer Zeit in Schulbüchern auf.²⁰⁶ Obwohl sie nur eine Randerscheinung angesichts des dominanten Bildes des islamistischen Extremismus als einem Geschehen darstellt, das „weit entfernt“ ist und sich in der abstrakten internationalen Arena abspielt (zu sehen auf Bildern des 11. September, von al-Qaida und Afghanistan), ist diese bislang geringe Aufmerksamkeitsverschiebung im deutschen Raum dennoch erwähnenswert. Wenn zuvor die einzige „deutsche“ Beschäftigung mit internationalem Terrorismus diesen fast ausschließlich als ein Geschehen „woanders“ platzierte (etwa als Bundeswehreinätze in Afghanistan oder im Irak einschließlich der Frage ihrer Rechtfertigung), so sind durch die Aufnahme dieser neuen Themen in Kapiteln zu internationalen Beziehungen der Terrorismus und seine Gefahren den Deutschen im eigenen Land deutlich näher gerückt.

Festzustellen ist auch, dass den Aussagen ehemaliger gewalttätiger Extremistinnen und Extremisten wenig Raum gegeben wird. Eine Ausnahme bildet ein Interview mit einer ehemaligen RAF-Terroristin, die ihre Gründe für den RAF-Beitritt darlegt, und zugleich ihre Erkenntnis, dass es moralisch falsch war zu versuchen, durch Gewaltanwendung die

Welt zu retten.²⁰⁷ Ein anderes Beispiel im selben Schulbuch ist ein Interview mit einer ehemaligen Rechtsextremistin, die schildert, wie sie in die extremistische Szene einstieg und diese auch wieder verließ.²⁰⁸ Ebenso selten tauchen Stimmen oder Gesichter einzelner Opfer auf. In den meisten Fällen erscheinen die Opfer als anonyme und gesichtslose Masse, was die Unmenschlichkeit der Verbrechen unterstreicht. Ein häufig in Geschichtsschulbüchern dargestelltes individuelles Opfer ist Hanns Martin Schleyer mit einem Schild, das ihn als Entführungsgeschehen der RAF zeigt.

Die Frage, ob und falls ja, inwieweit und auch wie diesen Stimmen im Sinne einer hilfreichen PVE-E-Strategie ein Platz in Schulbüchern gegeben werden sollte, muss für die Diskussion unter Praktikerinnen und Praktikern offen bleiben. Ihre Beantwortung hängt in hohem Maße davon ab, wie Lehrkräfte diese Beispiele in den Unterricht einbinden.

4.5. Praktiken von PVE-E

In diesem Abschnitt betrachten wir Anknüpfungsmöglichkeiten für PVE-E, wie sie sich durch die vorherrschenden Darstellungen von gewalttätigem Extremismus in Schulbüchern anbieten. Anders ausgedrückt fragen wir, wie bestimmte in Schulbüchern anzutreffende Inhalte mit Praktiken von PVE-E verknüpft sind – oder auch besser verknüpft werden könnten –, ob die Gefahr kontraproduktiver Praktiken besteht und wie mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse aktuelle Ansätze in Schulbüchern verbessert werden könnten.

Wir gehen dabei in drei Schritten vor und betrachten PVE-E-Praktiken erstens im Hinblick auf bestimmte **Wissensbestände** über VE, zweitens in Bezug auf **Aktivitäten**, die Schülerinnen und Schülern in Bezug auf dieses Wissen vorgeschlagen werden, und drittens im Hinblick auf **Kompetenzen**, die in eine PVE-E-Agenda einfließen können.

Am Ende der Problematisierung steht unsere These, dass sowohl eine gründlichere Präzisierung als auch eine stärkere Verbreiterung bestehender Ansätze notwendig ist, um der Gefahr einseitiger Perspektiven sowie der Vereinheitlichung und der Polarisierung zu entgehen, wenn PVE-E für die Zukunft fruchtbar weiterentwickelt werden soll.

4.5.1. Wissen: Gewalttätigen Extremismus verstehen

Ausgangspunkt für wirksame PVE-E-Praktiken ist ein Verständnis von VE, welches das Phänomen in seiner ganzen Komplexität erfasst und es nicht auf einzelne ideologische Kontexte, historische Zeitabschnitte oder Räume reduziert. Das Ergebnis einer solchen Reduktion könnte eine gefährliche Essentialisierung einiger Arten von VE und die gleichzeitige Stigmatisierung bestimmter Gruppen sein, die mit diesen Arten stereotyp in Verbindung gebracht werden. Die hier untersuchten Lehrpläne und Schulbücher beschäftigen sich (wie unsere Analyse erbracht hat) mit VE in einer bestimmten und jeweils einseitigen Weise. Eine nuanciertere Herangehensweise, welche die vielen Facetten und Kontexte von VE herausarbeitet, ist jedoch möglich und sollte gestärkt werden, während es gilt, andere Ansätze zu vermeiden. Die unten aufgeführten Beispiele, die wir für entweder gut oder problematisch halten, liefern konkretere Anhaltspunkte dafür, wie PVE-spezifisches Wissen in Schulbüchern verbessert werden könnte.²⁰⁹

| Gute Praktiken | Problematische Praktiken |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation von gewalttätigem Extremismus im historischen Kontext²¹⁰ | <ul style="list-style-type: none"> • Verortung des Phänomens ausschließlich mit Bezug auf die Gegenwart und/oder im Zusammenhang mit bestimmten aktuellen Ereignissen²¹¹ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erörterung tiefer liegender Ursachen der Radikalisierung, die möglicherweise zu gewalttätigem Extremismus führen²¹² | <ul style="list-style-type: none"> • Ausschließliche Beschäftigung mit den Inhalten der als Rechtfertigung benutzten Ideologien oder mit den Auswirkungen extremistischer Akte (z. B. der Zahl der Opfer) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Erörterung von Pull-Faktoren wie der von Extremisten eingesetzten Werkzeuge und Rekrutierungsstrategien und der Attraktivität verschiedener Formen des Extremismus,²¹³ darunter auch solchen der Online-Welt, und deren Verknüpfung mit Push-Faktoren wie sozioökonomischen Bedingungen | <ul style="list-style-type: none"> • Ausschließliche Beschäftigung mit Push-Faktoren, wodurch die Handlungsmacht der Einzelnen tendenziell ausgeblendet wird • Getrennte, nicht gemeinsame Erörterung von Push- und Pull-Faktoren |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demonstration der inneren Heterogenität der wesentlichen Typen von VE durch kritische Analyse bspw. der Islamfeindlichkeit im Kontext des Rechtsextremismus oder des Dschihadismus im Kontext des islamischen Denkens²¹⁴ | <ul style="list-style-type: none"> • Betrachtung der verschiedenen Typen von VE als in sich einheitlich oder untereinander gleichartig²¹⁵ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sichtbarmachen der Vielfalt der Einzelnen oder Gruppen, die weltweit unterschiedliche VE-Agenden verfolgen oder verfolgt haben (z. B. Boko Haram, heutiger Staatsterrorismus, Ku Klux Klan usw.) | <ul style="list-style-type: none"> • Darstellung nur der „üblichen Verdächtigen“ (z. B. al-Qaida, IS, Neonazis); dies kann zur Stereotypisierung und Essentialisierung beitragen, Ressentiments zwischen Gruppen verstärken und somit für PVE-E kontraproduktiv sein |

4.5.2. Aktivitäten: Schülerinnen und Schüler in PVE-E involvieren

PVE-E ist unter Umständen effektiver, wenn sie in Aktivitäten, Übungen und Methoden eingebettet ist, die Inhaltsthemen oder Wissen über verschiedene VE-Formen mit konkreten Möglichkeiten verbinden, VE handelnd entgegenzutreten. Einige Beispiele für entsprechende Umsetzungen durch Aktivitäten, Übungen oder den Methodenteil von Schulbüchern sind:

| Gute Praktiken | Problematische Praktiken |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsdiskussionen über VE und Formulierung von Argumenten zur Bekämpfung von VE-Ideologien²¹⁶; dies kann eine nützliche PVE-Praktik sein, weil sie Schülerinnen und Schüler zwingt, von einem PVE-Standpunkt aus zu argumentieren und zugleich das kritische Denken entwickelt | <ul style="list-style-type: none"> • Einbetten von Übungen, in denen Argumente zur Eingrenzung oder Bekämpfung von VE aus einer dominanten Position zu entwickeln sind; dies kann die Möglichkeiten des kritischen Denkens einschränken²¹⁷ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Material und Erstellung eines Produkts, z. B. einer Ausstellung oder eines Posters, zur Involvierung von Schülerinnen und Schülern gegen bestimmte Formen von VE²¹⁸; eine nützliche PVE-Praktik, weil sie Wissen und Recherche über/zu VE in körperliche Beschäftigung bzw. PVE-Aktivität übersetzt | <ul style="list-style-type: none"> • Stellen von PVE-Aufgaben, Durchführung von Übungen und Aktivitäten lediglich zu speziellen Typen von VE • Behandlung von VE in den vorgegebenen Übungen als in sich einheitlich statt kontextabhängig und differenziert |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Gelegenheiten im Lehrplan, PVE-relevante Inhaltsthemen mit der Alltagsrealität der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen, durch Herstellung von Verbindungen zur Gegenwart (speziell in Geschichte) oder zum gegenwärtigen Raum (speziell in Sozialkunde); die Verknüpfung mit der Gegenwart funktioniert bspw. gut bei der Problematisierung der Gewaltanwendung zur Verfolgung politischer oder religiöser Ziele²¹⁹; durch die Verknüpfung mit gegenwärtigen Räumen kann das Thema Extremismus lokal auf das Bundesland bezogen werden, für das das Schulbuch vorgesehen ist²²⁰ | <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung von Aufgaben, die zu abstrakt oder zu weit von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entfernt sind²²¹ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler authentische PVE-Strategien entwickeln lassen, ausgehend von hypothetischen Szenarien, denen Relevanz für ihr Leben gegeben und die mit den im Unterricht behandelten Themen und Quellen verknüpft werden²²² | <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende substantielle Verknüpfung der Aufgabe (z. B. Methodenübung) mit den Themen eines Kapitels²²³; anders ausgedrückt: Verwendung von Inhalten eines Kapitels zur Einübung einer bestimmten Fertigkeit ohne Zusammenhang mit PVE statt umgekehrt, sprich: Nutzung von Kapitelinhalten ohne Zusammenhang mit VE als Chance zur Einübung einer PVE-Kompetenz |

Es wäre ein Fehler, Arten des gewalttätigen Extremismus dadurch zu relativieren, dass man sie miteinander gleichsetzt und ihre individuellen Unterschiede auf ein Minimum reduziert. Vielmehr sollten sich die eigentlichen Aktivitäten auf so viele verschiedene Arten von VE wie möglich richten, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über VE in Handeln umsetzen können.

4.5.3. Kompetenzen: Nachhaltige PVE-E fördern

Ein spezifisches, nuanciertes und differenziertes Wissen über VE und die Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, seinen verschiedenen Arten entgegenzutreten, können nur dann langfristig nachhaltig sein, wenn gleichzeitig auch die entsprechenden PVE- Fertigkeiten aufgebaut werden. Unter den zentralen, von den Lehrplänen herausgestellten PVE-Kompetenzen konnten wir **interkulturelle Kompetenz**, **kritisches Denken** und die damit zusammenhängenden Konzepte der **Multiperspektivität** und **Mündigkeit** als die bedeutsamsten Kompetenzen identifizieren (siehe auch **Kapitel drei**).

In den Schulbüchern ist in unterschiedlichem Maß das Bemühen erkennbar, diese Kompetenzen zu fördern. Auch wenn es den Rahmen dieser Studie sprengen würde zu untersuchen, inwieweit Schulbuchinhalte Inklusion bewirken oder wie gut mit den gestellten Aufgaben kritisches Denken und Multiperspektivität weiterentwickelt werden, weisen wir hier trotzdem auf einige Praktiken hin, die einer erfolgreichen Weiterverbreitung dieser wichtigen PVE-Kompetenzen in Schulbüchern im Wege stehen. Daneben bieten wir positive Alternativen an.

| Gute Praktiken | Problematische Praktiken |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Erörterung von Terrorismus oder Extremismus von mindestens zwei Seiten des Konflikts her unter Heranziehung möglichst vieler Quellen²²⁴; dies fördert Multiperspektivität und kritisches Denken | <ul style="list-style-type: none"> • Überwiegende Verwendung von auktorialen Texte oder das Anbieten von Quellen, die nur eine einzige Perspektive vertreten, in der Regel formuliert von einer Organisation oder einer Autorin/einem Autor des vorherrschenden Paradigmas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Förderung einer nuancierten und interkulturell sensiblen Behandlung von aktuellen Themen, in denen kulturelle Differenzen normalerweise hervorgehoben werden, beispielsweise die Ankunft von Flüchtlingen oder Migranten aus Ländern, die sich im Krieg befinden, in Deutschland oder Europa; hierbei sollten nicht die Unterschiede zwischen „uns“ und „ihnen“, sondern die Gemeinsamkeiten betont werden; beispielsweise könnte ein stärkerer Akzent auf Menschenrechte und die Vorteilen der Migration gelegt werden | <ul style="list-style-type: none"> • Die Darstellung von Kulturen und/ oder Religionen als wechselseitig unverträglichen „Entitäten“ im heutigen Kontext auf nationaler wie auf internationaler Ebene; hierdurch könnten andere Bemühungen um Förderung des interkulturellen Verstehens sabotiert werden, die jedoch an zeitlich und räumlich entfernten Orten angesiedelt sind, bspw. das von Toleranz geprägte Zusammenleben von Muslimen, Christen und Juden im maurischen Spanien/Kalifat Cordoba, das „Zusammentreffen“ von Kulturen/Religionen²²⁵) |

| Gute Praktiken | Problematische Praktiken |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Illustrationen, Bildern und Quellen, die Vielschichtigkeiten aufzeigen und jene Stereotypen infrage stellen, die ansonsten zur Verschärfung von Spannungen zwischen Gruppen dienen könnten | <ul style="list-style-type: none"> • Entwerfen stark vereinfachter, karikaturhafter Bilder anderer Gruppen und speziell solcher, die zur Zielscheibe unterschiedlicher Formen von VE werden können²²⁶ |

Die Verbesserung von PVE-E-Praktiken ist erreichbar, wenn drei Anstrengungen miteinander verbunden werden – wie in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben. Erstens: Ein komplexes und nuanciertes Verständnis des gewalttätigen Extremismus (begünstigende Faktoren, individuelle und sozioökonomische Ursachen und Wirkungen, unterschiedliche Kontexte, Erscheinungsformen, Akteurinnen/Akteure usw.) sollte gefördert und die Stereotypisierung und Stigmatisierung bestimmter Gruppen sollte vermieden werden. Zweitens: Dieses Wissen sollte wirkungsvoll in Handlungsstrategien und Methoden übersetzt werden, die sowohl relevant für den Alltag von Schülerinnen und Schülern als auch mit dem Thema verbunden sind (PVE-E spezifische Aufgaben). Drittens: Um eine nachhaltige Präventions-Agenda zu schaffen, sollten breiter angelegte PVE-Kompetenzen in allen Texten für Schülerinnen und Schüler kohärent und konsistent gefördert werden, und nicht nur dort, wo spezielle VE-Inhalte angesprochen werden.

Schlussfolgerungen aus der Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Definitionen und der deutsche Kontext

Der Ausdruck „gewalttätiger Extremismus“ wird im analysierten Material nicht definiert oder als eigenständiger Ausdruck für Ideologien, Akteurinnen und Akteure, Ereignisse oder Themen verwendet; stattdessen ist dafür allein der Ausdruck „Extremismus“ anzutreffen. In diesem Zusammenhang erscheint PVE-E in Form eines spezifisch lokalen, d.h. deutschen Phänomen. Gewalttätiger Extremismus und Extremismus an sich werden implizit gleichgesetzt und eng an normative Vorstellungen von Demokratie angebunden, so wie sie im deutschen Grundgesetz stehen. Diese Beobachtung beschreibt den generellen deutschen Kontext, in dem der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Extremismus im Allgemeinen statt mit *gewalttätigem* Extremismus im Besonderen liegt. Eine mögliche Erklärung ist, dass in Deutschland das Hauptaugenmerk auf der Auseinandersetzung mit dem kognitiven Extremismus (im Gegensatz zum verhaltensmäßigen oder „gewaltbereiten“ Extremismus) liegt; dies war die historische Lehre aus dem Aufstieg der nationalsozialistischen Ideologie in den 1930er.²²⁷ Extremismus wird in Schulbüchern und Lehrplänen als schwerwiegende Bedrohung der demokratischen Ordnung des eigenen Landes dargestellt (für die internationale Ebene werden Extremismus und insbesondere Terrorismus als Bedrohung der internationalen Ordnung dargestellt). Bei Gewaltanwendung durch den Staat gilt – mit wenigen Ausnahmen – die Vermutung legitimer Gewalt, sofern der Staat demokratisch ist. In Schulbüchern werden somit Extremisten als diejenigen dargestellt, die die extremen Enden des demokratischen Spektrums besetzen. Dies verweist

darauf, dass Extremismus als grundsätzlich demokratiefeindlich verstanden wird, was auch in den meisten Schulbüchern zum Ausdruck kommt. Sämtlicher Extremismus, der als der legitimen Ordnung entgegengesetzt definiert wird, besitzt folglich das Potenzial gesetzwidriger Gewalt. Diese Vorstellung passt in die vorherrschende Konzeption der Demokratie als dem mittleren Punkt zwischen verschiedenen Arten des Extremismus²²⁸ ebenso wie das Argument, dass Extremismus der größte Feind der Demokratie sei, gegen den diese ständig verteidigt werden müsse.²²⁹

Darstellungen von gewalttätigem Extremismus: Trennung in die „zwei Welten“ von PVE-E

Wie schon die Lehrplananalyse ergab auch die Auswertung von Schulbüchern, dass Darstellungen von VE am häufigsten dort vorkamen, wo die Rede von „Terrorismus“ (bzw. Terrorakten) oder von „Extremismus“ (bzw. von extremistischen Ideologien, die Gewaltanwendung billigen) ist. Die Behandlung des Themas zerfällt dabei allerdings in zwei „Begriffswelten“.

Wenn **Terrorismus Thema im Schulbuch** ist, lässt sich folgendes beobachten:

- Auf der geografischen Ebene wird das Thema überwiegend international verortet (z. B. USA, Naher Osten) und nur sporadisch auf Deutschland bezogen (z. B. RAF, NSU-Morde, Attentat auf Berliner Weihnachtsmarkt).
- Auf der inhaltlichen Ebene steht die Bedrohung der globalen Sicherheit, zum kleineren Teil auch der inneren Sicherheit (z. B. in Bezug auf die Aktivitäten der NATO, der UNO, der Bundeswehr oder, weniger häufig, des deutschen Rechtssystems) im Zentrum; die Erörterung selbst ist für die Schülerinnen und Schüler oft zu abstrakt und von ihrer Alltagswirklichkeit abgehoben.
- Unter den verschiedenen Formen wird am häufigsten der **islamistische** Terrorismus angesprochen, dessen Komplexität und interne Differenzierung sowie die umstrittenen Begrifflichkeiten jedoch weder diskutiert noch problematisiert werden.

Wenn **Extremismus Thema im Schulbuch** ist, lassen sich folgende Befunde feststellen:

- Angesiedelt wird das Thema im Wesentlichen auf der **nationalen** (deutschen) Ebene, in einigen Fällen sogar auf der lokalen Ebene (des Bundeslandes).
- Extremismus wird ausnahmslos als eine Bedrohung der inneren **demokratischen Ordnung** angesehen. Dabei werden häufig Verbindungen zwischen Geschichte und Gegenwart hergestellt und das Thema mit Blick auf die Relevanz für die Schülerinnen und Schüler aufbereitet.
- Am häufigsten wird Extremismus in Form von **Rechtsextremismus** thematisiert. Spezifische Formen wie die Islamfeindlichkeit, die für ein Verständnis der Dynamik von gewalttätigem Extremismus z. B. im Verhältnis zum Islamismus möglicherweise von wesentlicher Bedeutung sind, werden jedoch weitgehend ausgespart.

Von diesen beiden Hauptthemen wird nur der Extremismus mit auf Prävention zielenden Bildungszielen und Umsetzungsmethoden verknüpft. Der Terrorismus hingegen wird im Zusammenhang mit Bekämpfungsmaßnahmen diskutiert. Die Schlussfolgerung hieraus lautet, dass ein PVE-Diskurs mit Bezug auf Extremismus im formalen Bildungssektor Deutschlands vor allem dann Resonanz findet, wenn der **Extremismus als Bedrohung der Demokratie** wahrgenommen wird (selbst *gewalttätiger* Extremismus wird nur über diesen Mechanismus thematisiert). Gewalttätiger Extremismus (und damit auch Terrorismus als eine seiner Erscheinungsformen) wird im deutschen Bildungssystem primär durch CVE-Diskurse angegangen.²³⁰

Eine mögliche Folge der Trennung der „Begriffswelten“ von „Extremismus“ und „Terrorismus“ ist eine Entkopplung beider Hauptthemen von dem allgemeineren Bemühen um Prävention von gewalttätigem Extremismus (unabhängig von dessen spezifischer Erscheinungsform). Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der internationalen Arbeit im Bereich PVE betrifft die Gefahr einseitiger Diskurse sowie der Stigmatisierung und Marginalisierung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft einerseits sowie andererseits die Wichtigkeit ganzheitlicher, kohärenter Ansätze, die sich für die Anwendung auf ein breites Spektrum von VE jenseits religiöser, ethnischer, geschlechterbezogener oder politischer Lager eignen. Dort, wo nur bestimmte Erscheinungsformen von gewalttätigem Extremismus in Verbindung mit bestimmten Ideologien bevorzugt wahrgenommen werden (wo z. B. Terrorismus primär mit islamistischem Extremismus und lokale Gewalt mit Rechtsextremismus in Verbindung gebracht werden), kann dies simplifizierte, bipolare Weltansichten (nach dem Muster von "gut" gegen "schlecht", "wir" gegen "die Anderen") fördern und die Wahrscheinlichkeit einer Polarisierung von Einstellungen verschiedener Gruppen erhöhen. Der kumulierte Effekt einer solchen wechselseitigen Polarisierung (z. B. die Wirkung eines gesteigerten Rechtsextremismus auf den Islamismus und umgekehrt) und somit die Komplexität des Umgangs mit gewalttätigem Extremismus in einem größeren Rahmen könnte übersehen werden. Wenn die wechselseitigen Beeinflussungen aber nicht zur Kenntnis genommen und Steuerungsbemühungen nicht koordiniert werden, könnten Präventionsaktivitäten oder Bekämpfungsmaßnahmen, die in getrennte Teile des Lehrplans eingebunden sind, zueinander gegenläufig wirken und zu insgesamt kontraproduktiven PVE-E-Praktiken führen.

PVE-E in Schulbüchern und Lehrplänen

Aus verschiedenen, bereits genannten Gründen enthalten weder die deutschen Lehrpläne noch die Schulbücher, die in dieser Untersuchung analysiert wurden, eigene Kapitel oder Themen, die sich unmittelbar auf „Prävention von gewalttätigem Extremismus“ beziehen oder diese zumindest erwähnen.

Zweifellos sind jedoch Inhalte vorhanden, die für eine spezifische PVE-E-Agenda relevant sind und für deren Fortentwicklung verwendbar wären. Verschiedene Formen des Extremismus, die zu Gewalt führen können, und Terrorismus werden entweder separat oder im Zusammenhang miteinander umfassend behandelt. In einer kleineren Anzahl von Fällen eröffnen Lehrpläne und Schulbücher auch Möglichkeiten für Schülerinnen und

Schüler, sich mit Instrumenten der Terrorismusbekämpfung auseinanderzusetzen und sich extremistischen Ansichten entgegenzustellen. Auch wenn dies eher auf einen vorhandenen CVE- als einen PVE-Ansatz hinweist (wie in **Kapitel eins** erläutert), so bergen doch beide genannten Ergebnisse wichtige Potenziale für einen Unterricht zur Prävention von VE. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die drei Strategien mit einer intensiveren Orientierung an jenen PVE-bezogenen Bildungszielen kombiniert werden, die wir in **Kapitel drei** herausgearbeitet haben, nämlich mit interkultureller Sensibilität, Multiperspektivität, Entwicklung von kritischem Denken und Mündigkeit. Bei diesen handelt es sich aus unserer Sicht um nachhaltigere Ansätze zur Ausbildung von PVE-E-Kompetenzen; sie sollten in Schulbüchern und Lehrplänen künftig allgemeiner und nicht nur bei speziellen Inhaltsthemen zu PVE-E berücksichtigt werden. Dies ist ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung, weil es die bereits durch aktuelle Lehrplanziele eröffneten Chancen für PVE-E sowie die Richtung erkennen lässt, in der dieses relativ neue Konzept künftig in der deutschen Bildungslandschaft weiterentwickelt werden könnte.

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Kapitel 5

5.1. Ein neuer Blick auf Schule und gewalttätigen Extremismus

Nicht jeder Extremist wird gewalttätig, aber jeder gewalttätige Extremist hat normalerweise eine Schule besucht. Die Schule ist nicht der einzige potenzielle Raum, in dem Unterricht über oder gegen gewalttätigen Extremismus stattfinden kann, und sie ist auch nicht der einzige Faktor, der dessen Vormarsch begünstigt. Es gibt viele individuelle und gesellschaftliche Faktoren, die eine Neigung zu gewalttätigem Extremismus verstärken können: Familienwerte, Mediendarstellungen, Gleichaltrige und viele belastende Umstände wie wirtschaftliche Not, ein Gefühl des Ausgeschlossenseins und psychische Erkrankungen, um nur einige zu nennen. Und doch ist trotz der Vielzahl möglicher Unterschiede der Schulbesuch das, was fast alle (vor allem einheimische) gewalttätige extremistische Täterinnen und Täter gemeinsam haben. Man stelle sich Schülerinnen und Schüler vor, die dieselbe Schule besuchen, dieselben Schulbücher und Lehrkräfte haben – und einer von ihnen wird ein extremistischer Gewalttäter und andere nicht. Die Schule lässt sich also nicht als ausschlaggebender Faktor isolieren und so besteht auch Konsens in der Literatur darüber, dass Radikalisierung durch zahllose andere Faktoren erklärt werden kann. Andererseits dürfen wir auch nicht übersehen, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihre oder seine persönlichen Erfahrungen macht, und dass das, was bei einem eine empfindliche Reaktion, Wut, Enttäuschung, Gefühle des Ausgeschlossenseins hervorruft, kann den anderen vollkommen gleichgültig lassen. Daher dürfen wir nicht den bedeutsamen Einfluss unterschätzen, den Bildungspolitik in Bezug auf die inhaltliche und die pädagogische Dimension sowohl national als auch international entfalten kann.

Die Schule ist nicht nur eine wichtige Sozialisationsinstanz, sondern sie eignet sich auch deshalb für die empirische Erforschung, weil sie einen institutionellen Raum schafft, der sich im Detail und in vergleichender Perspektive gut untersuchen lässt. Deshalb sollten Forscherinnen und Forscher ebenso wie Organisationen mehr in Projekte investieren, die eine gründliche Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern insbesondere unter der Fragestellung leisten, wie das Thema des gewalttätigen Extremismus behandelt wird. Wir brauchen mehr Untersuchungen zu der Frage, was zu diesem Thema im Unterricht passiert, z. B. ob und wie Lehrkräfte Schulbücher nutzen und wie Schülerinnen und Schüler sie rezipieren und darauf reagieren. Forschung wird aber auch benötigt über die Wechselwirkungen zwischen internationaler und nationaler Ebene, z. B.: wie die verschiedenen Bildungskonzepte, wenn überhaupt, in nationale Kontexte übersetzt werden und, umgekehrt, wie nationale Kontexte, Konzepte und Erfahrungen die internationale Ebene beeinflussen. Eingehendere komparative Forschung sollte genauso auch innerhalb einzelner Länder stattfinden. So wäre es z.B. aufschlussreich, die Schulbücher des deutschen Bundeslandes mit dem geringsten Bezug zu VE mit denen des Bundeslandes mit dem größten Bezug zu VE zu vergleichen oder in einem Ländervergleich zwischen Großbritannien und Deutschland die Darstellungen von VE zu analysieren. In Bezug auf PVE-E sind Kräfte

am Werk und Praktiken im Einsatz, die wir überhaupt erst identifizieren müssen, bevor wir sie verstehen, ihnen widerstehen oder sie verbessern können.

Eine weitere wichtige Forschungsfrage ist die nach der Rolle internationaler Organisationen, die häufig einen enormen Einfluss auf Diskursnormen sowie die Legitimierung, Förderung und Verbreitung bestimmter Programme, Konzepte und Praktiken haben. Organisationen sollten jedoch im Vorfeld mit Vorsicht und Umsicht ihre Sprache und ihren Problemansatz bestimmen, um scharfe Kritik und Widerstand gegen bestimmte Programme gar nicht erst aufkommen zu lassen.

5.2. Überlegungen zur Verknüpfung von nationaler und internationaler Ebene

Wir werden hier nicht die schon referierten Ergebnisse wiederholen, dennoch möchten wir einige Beobachtungen bezüglich der beiden Ebenen – der deutschen und der internationalen – nochmals herausstellen, um davon ausgehend Empfehlungen zu formulieren. Wir haben darauf hingewiesen, dass der Diskurs auf internationaler Ebene sich dergestalt verlagert hat, dass Bildung nunmehr als ein wichtiges Teil des PVE-Puzzles anerkannt wird, dass Bildungsaspekte aber auch als untrennbar von Sicherheitsfragen auf lokaler, nationaler und globaler Ebene angesehen werden. Zugleich wächst der Konsens darüber, dass Forschungsanstrengungen kollektiver Art sein und unterschiedliche Akteurinnen und Akteure einbeziehen sollten. Allerdings scheint noch nicht klar zu sein, wie dies angesichts der unterschiedlichen Bildungssysteme und Curricula der einzelnen Länder sowie angesichts der Unterschiede in ihren Produktions- und Genehmigungsprozessen für Schulbücher zu bewerkstelligen sein könnte.

Hinzu kommt, dass sich in Bezug auf deutsche Schulbücher und Lehrpläne eine Zweiteilung abzeichnet: Die lokale/nationale Ebene dominiert dort, wo es um Rechtsextremismus geht; auf der internationalen Ebene aber beherrscht die Bedrohung durch den islamistischen Terrorismus das Bild. Diese von uns so bezeichnete „Trennung der zwei Begriffswelten“ ist erhellend, weil sie unzutreffende und möglicherweise problematische Annahmen über die beiden Formen von gewalttätigem Extremismus und deren Prävention sichtbar macht. In diesem Zusammenhang ist jedoch der Hinweis wichtig, dass diese Beobachtung nicht nur speziell für Schulbücher oder den deutschen Kontext gilt, sondern Diskurse von größerer gesellschaftlicher Reichweite beschreibt.²³¹ Was bei unserer Untersuchung in Deutschland auffiel, ist, dass der Fokus auf Extremismus statt gewalttätigem Extremismus liegt und dass es offenbar ein Bedürfnis gibt, extremistische Ideologien zum Thema zu machen. Dies lässt sich teilweise durch den historischen und juristischen deutschen Kontext erklären, d.h. dem Aufstieg totalitärer Regime durch demokratische Mittel und den institutionalisierten Anstrengungen des BfV, jeglichen Angriff auf die Verfassungsordnung zu verhindern und abzuwehren.

Auch scheint es eine Entkopplung zwischen dem internationalen und dem deutschen Diskurs über PVE-E zu geben. Erstens ist in deutschen Schulbüchern nicht von Resilienz die Rede, obwohl diese im internationalen Diskurs eine herausragende und prägende Stellung einnimmt, wie in [Kapitel zwei](#) beschrieben. Zweitens ist der Ausdruck "PVE-E"

in deutschen Schulbüchern und Lehrplänen nicht zu finden. Dies weist darauf hin, dass der betreffende Diskurs im formalen Bildungssektor Deutschlands noch nicht angekommen ist. Drittens gehen die Schulbücher und Lehrpläne nicht auf Rekrutierungstaktiken im digitalen Zeitalter ein.²³² Viertens lässt sich in den Lehrplänen und Schulbüchern, wie in **Kapitel drei** und **vier** gezeigt wurde, ein Übergewicht der Präventionsbemühungen feststellen, was den Extremismus und zwar insbesondere den Rechtsextremismus angeht (z. B. bei dem Versuch, Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen mitzugeben, diesem zu widerstehen). Dies gilt jedoch nicht für den Islamismus, der häufig im Sinne abstrakter Gegenmaßnahmen (CVE) diskutiert wird, ohne Schülerinnen und Schüler dahingehend auszubilden, wie man sich gegen Islamismus wappnen kann (CVE-E).

5.3. Empfehlungen

Wir empfehlen erstens eine verstärkte Kommunikation und den Austausch von Expertise zwischen internationalen und nationalen Akteurinnen und Akteuren; unsere Kontakte mit verschiedenen von ihnen legen nahe, dass Programme und Agenden einer Seite nicht immer allen anderen bekannt sind. Während die Kooperation auf internationaler Ebene gut zu funktionieren scheint, bietet sich im Verhältnis der internationalen zu den nationalen Akteurinnen und Akteuren ein anderes Bild. So ist beispielsweise bei der Veröffentlichung von UNESCO-Berichten unklar, ob und wie dieser die nationalen Bildungsministerien und von dort aus die einschlägigen Akteurinnen und Akteure erreicht (Lehrkräfte, Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler, Schulbuchautorinnen und -autoren, in der Lehrerbildung Tätige, Schulen usw.). Hieran knüpfen wir den Vorschlag, dass das Bundesbildungsministerium proaktiv versuchen sollte, von den Erfahrungen außerhalb Deutschlands zu lernen, da der gewalttätige Extremismus ein transnationales Phänomen ist und trotz der jeweiligen kontextuellen Besonderheiten dennoch in vergleichender Perspektive Parallelen und Gemeinsamkeiten vorhanden sind, von denen nationale Institutionen profitieren könnten.

Eine weitere Empfehlung besteht darin, die Ansätze im Bereich PVE-E sowohl in den internationalen als auch den nationalen Diskursen und Praktiken nuancierter und differenzierter zu formulieren. Geschieht dies nicht, so besteht die Gefahr, dass die Eigenheiten der jeweiligen Art von gewalttätigem Extremismus, seine abweichenden Ursachen und damit auch die Notwendigkeit angepasster Präventionsansätze aus dem Blick geraten. Unsere Ergebnisse haben auf beiden Ebenen gezeigt, dass es eine Tendenz gibt, Präventionsansätze zu simplifizieren und zu generalisieren oder sich auf eine Extremismusart zu konzentrieren (auch wenn dies manchmal nur implizit erfolgt). Dies mag an fehlender systematischer Forschung zu den unterschiedlichen Ansätzen liegen, aber auch an stereotypen Annahmen dahingehend, wer ein gewalttätiger Extremist ist oder sein könnte.

Angesichts der Tatsache, dass es im formalen Bildungssystem Deutschlands sehr wenige Anzeichen für einen expliziten PVE-E-Ansatz gibt, und angesichts der Zunahme von gewalttätigem Extremismus von verschiedenen Seiten des politischen Spektrums wäre es politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern vielleicht anzuraten,

die Rolle der Schule zu überdenken und die Auswirkungen einer gezielteren, expliziteren und durchdachteren Strategie in Betracht zu ziehen. Zunächst einmal würden Lehrpläne und Schulbücher von nuancierteren und besser kontextualisierten Definitionen des gewalttätigen Extremismus sowie der verwandten Konzepte wie Radikalisierung und Terrorismus profitieren. Ein besseres Verständnis der Verbindungen und Differenzen, aber auch der Wirkungsmechanismen zwischen ihnen (etwa dass der eine Extremismus den anderen verstärken kann, wie z. B. die Islamfeindlichkeit den islamistischen Extremismus) würde Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich zu Systemdenken und einem wachsenden Bewusstsein dieser bedeutsamen dynamischen Zusammenhänge führen. Wie die vorliegende Untersuchung deutlich gemacht hat, fehlt es in den Schulbüchern weitgehend an einer gründlichen Erörterung der Ursachen oder der Push- und Pull-Faktoren der Radikalisierung und von VE (einschließlich sozioökonomischer Ursachen) – im Gegensatz zur differenzierten Behandlung anderer Konflikte, etwa dem Konflikt zwischen Israel und Palästina oder dem Konflikt in Afghanistan. Die Hauptstoßrichtung des Arguments geht dahin, das Verständnis der Schülerinnen und Schüler von VE im Allgemeinen zu vertiefen und zu erklären, wie und warum bestimmte Handlungen heutzutage passieren, welche verheerenden Auswirkungen sie auf Menschen, das kulturelle Erbe und die Umwelt haben, gleichzeitig aber auch die Verantwortung zu benennen, die aktive und demokratische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger dafür haben, dass solchen Handlungen vorgebeugt und entgegengetreten wird.

Zweitens ist eine Diskussion über die Gefahren des Schwarz-Weiß-Denkens in unserem Digitalen Zeitalter angezeigt, das charakteristisch ist für die Propaganda und die Rekrutierungsstrategien von gewalttätig-extremistischen Gruppen. Aktuelle Untersuchungen belegen die Tragweite einer von rassistischen, antisemitischen und nationalistischen Bezügen durchsetzten Bildersprache, ebensolchen Symbolen, kommerzialisierten Produkten und Kleidungsstücken, die extremistischen Ideologien den Weg in die deutsche Mainstream-Jugendkultur ebnen.²³³

Drittens könnte ein kritischerer und stärker multiperspektivisch geprägter Ansatz auch Quellen und Perspektiven nicht-westlicher Autorinnen und Autoren und sogar die ehemaligen Täterinnen und Täter des gewalttätigen Extremismus selbst einbeziehen. Ein Instrument hierzu, das bereits in verschiedenen Ländern eingesetzt wird,²³⁴ besteht darin, im Schulunterricht ehemalige gewalttätige Extremistinnen und Extremisten selbst zu Wort kommen zu lassen und sie so als Menschen vorzustellen und das, was sie auf den Weg der Gewalt gebracht hat, besser zu verstehen. Gleichzeitig dienen ihre Erzählungen über die harten und ernüchternden Erfahrungen eines Lebens in einer extremistischen Gruppierung den Schülerinnen und Schülern als Warnung. Diese pädagogische Intervention könnte auch auf Schulbücher und Lehrpläne übertragen werden.²³⁵ Darüber hinaus könnte ein kritischer Ansatz auch die vorhandenen Praktiken der Prävention und Bekämpfung des gewalttätigen Extremismus und die möglicherweise kontraproduktive potenzielle Stigmatisierung und Diskriminierung bestimmter Gruppen problematisieren.

Viertens könnten Schulbuchautorinnen und -autoren sich stärker bemühen, Unterrichtsak-

tivitäten und Hausaufgabenvorschläge zu PVE-E in die Schulbücher aufzunehmen, um die Empathie und die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Multiperspektivität und zum kritischen Denken weiter zu kontextualisieren und zu entwickeln. Mit anderen Worten: Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler könnten davon profitieren, dass mehr PVE-E-spezifische Aktivitäten als derzeit im Lehrplan vorgesehen in die vorhandenen Inhalte eingebunden werden.²³⁶

ENDNOTEN

1 Institute for Economics and Peace, „Global Terrorism Index 2015 (GTI)“, Bericht (IEP 2015), 2, <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/04/2015-Global-Terrorism-Index-Report.pdf>. Zwar belegt der aktuellere GTI-Bericht von 2017 im Vergleich zum Höchstwert von 2014 einen weltweiten Rückgang der Zahl der Todesopfer (auf 25.673), gleichzeitig jedoch steigt die Zahl der Länder, in denen Menschen durch Terrorismus, Terrorakte von Einzeltätern und Angriffe auf Zivilistinnen und Zivilisten ums Leben kommen. Siehe Institute for Economics and Peace, „Global Terrorism Index (GTI)“, Bericht (GTI 2017), <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/11/Global-Terrorism-Index-2017.pdf>. Zudem ist zu beachten, dass die GTI-Berichte einige Formen des gewalttätigen Extremismus (z. B. Staatsterrorismus) nicht erfassen.

2 USAID, „The Development Response to Violent Extremism and Insurgency“, Bericht (USAID 2011), 2, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdacs400.pdf. Soweit nicht anders angegeben oder Originaldokumente in deutscher Sprache nicht referenziert sind, wurden alle Übersetzungen ins Deutsche von den Autorinnen vorgenommen.

3 United Nations, „Plan of Action to Prevent Violent Extremism“, Bericht (UN 2015), 2, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/674.

4 Siehe auch Kristy Campion, „Blast through the Past: Terrorist Attacks on Art and Antiquities as a Reconquest of the Modern Jihadi Identity“, *Perspectives on Terrorism* 11, Nr. 1 (2017): 1-15, mit einer Analyse der terroristischen Angriffe auf Kunstobjekte und antike Schätze, die erklärt, warum solche Angriffe auf das kulturelle Erbe für Terroristen eine attraktive Strategie darstellen.

5 Marcus DuBois King, „The Weaponization of Water in Syria and Iraq“, *The Washington Quarterly* 38, Nr. 4 (2016): 153–169.

6 Counter Extremism Project, „Germany: Extremism & Counter-Extremism“, <https://www.counterextremism.com/countries/germany>.

7 Richard Wike, Bruce Stokes und Katie Simmons, „Europeans Fear Wave of Refugees Will Mean More Terrorism, Fewer Jobs“, Bericht (Pew Research Centre 2016), <http://www.pewglobal.org/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/>.

8 BBC, „Germany hate crime: Nearly 10 attacks a day on migrants in 2016“, BBC, 26. Februar 2017, <https://www.bbc.com/news/world-europe-39096833>.

9 Bundesministerium des Innern, „Verfassungsschutzbericht 2015“, <https://www.verfassungsschutz.de/embed/annual-report-2015-summary.pdf>.

10 Nach Ansicht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besteht außerdem in der Literatur über Terrorismus und gewalttätigen Extremismus ein Ungleichgewicht: Gewalttätiger Extremismus der

politischen Rechten sei nach wie vor untererforscht, was erhebliche Auswirkungen auf die praktische Politik habe (siehe Pete Simi, „Why Study White Supremacist Terror? A Research Note“, *Deviant Behavior* 31, Nr. 3 (2010): 251–273 und Daniel Köhler, *Right-Wing Terrorism in the 21st Century: The 'National Socialist Underground' and the History of Terror from the Far-Right in Germany* (London: Routledge 2017).

11 Vikram Dodd, Alexandra Topping und Jessica Elgot, „Rightwing extremists involved in nearly a third of terror referrals“, *The Guardian*, 20. Juni 2017, <https://www.theguardian.com/world/2017/jun/20/rightwing-extremists-make-up-nearly-third-of-prevent-referrals>. Auch in den USA ist der Rechtsextremismus im Anstieg begriffen: Arie Perliger, „Homegrown Terrorism and why the threat of right-wing extremism is rising in America“, 6. April 2017, *Newsweek*, <http://www.newsweek.com/homegrown-terrorism-rising-threat-right-wing-extremism-619724>.

12 Arie Perliger, „Charlottesville attack shows homegrown terror on the right is on the rise“, *The Conversation*, 14. August 2017, <https://theconversation.com/charlottesville-attack-shows-homegrown-terror-on-the-right-is-on-the-rise-78242>.

13 UN, „Plan of Action to Prevent Violent Extremism“, 2.

14 Emma Broadbent et al., „Generation Z: Global Citizenship Survey“, Bericht (Varkey Foundation 2017), 9, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4487/global-young-people-report-single-pages-new.pdf>.

15 Eric Tegethoff, „How Do WA Schools Counter Anti-Muslim Bullying?“, *Public News Service*, 23. August 2017, <http://www.publicnewsservice.org/2017-08-23/human-rights-racial-justice/how-do-wa-schools-counter-anti-muslim-bullying/a59102-1>.

16 Siehe z. B. Nicole Nguyen, „Education as Warfare? Mapping Securitised Education Interventions as War on Terror Strategy“, *Geopolitics* 19, Nr. 1 (2014): 109-139; Bill Durodie, „Securitisating education to prevent terrorism or losing direction?“, *British Journal of Educational Studies* 64, Nr. 1 (2016): 21–25; Lynn Davies, „Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance?“, *British Journal of Educational Studies* 64, Nr. 1 (2016): 1-19; Aislinn O'Donnell, „Securitisating, Counterterrorism and the Silencing of Dissent: The Educational Implications of Prevent“, *British Journal of Educational Studies* 64, Nr. 1 (2016): 53–76; Mario Novelli, „Education and countering violent extremism: Western logics from south to north?“, *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, Nr. 6 (2017): 835-851; Valery Perry, „Countering the Cultivation of Extremism in Bosnia and Herzegovina: The Case for Comprehensive Education Reform“, *DPC Policy Note: New Series #10* (Sarajevo 2015), <http://www>.

academia.edu/15969761/Countering_the_Cultivation_of_Extremism_in_Bosnia_and_Herzegovina_The_Case_for_Comprehensive_Education_Reform; Arun Kundnani und Ben Hayes, „The Globalisation of Countering Violent Extremism policies: Undermining Human Rights, Instrumentalising Civil Society“ (2018), https://www.tni.org/files/publication-downloads/cve_web.pdf.

17 Peter R. Neumann, „The Trouble with Radicalization“, *International Affairs* 89, Nr. 4 (2013): 873–893.
18 Emma Broadbent et al., „Generation Z: Global Citizenship Survey“, 8.

19 Institute for Economics and Peace, „Global Terrorism Index (GTI) 2016“, Bericht (IEP 2016), 4, <http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2016/11/Global-Terrorism-Index-2016.2.pdf>.

20 Ebd., 48.

21 UNESCO, „Textbooks pave the way to sustainable development“, Global education monitoring report policy paper 28 (UNESCO 2016), <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246777e.pdf>; UNESCO MGIEP, „Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding“, Bericht (UNESCO, 2017), <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002599/259932e.pdf>; UNESCO MGIEP, „Rethinking Schooling for the 21st Century: The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship in Asia, India“, Bericht (UNESCO 2017), <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002605/260568e.pdf>.

22 Wir konzentrieren uns im dritten und vierten Kapitel (Lehrpläne und Schulbücher) auf schulische Bildung nicht deshalb, weil wir nicht-formale und informelle Bildungsmedien und -praktiken für weniger wichtig halten, sondern aus Gründen zeitlicher und räumlicher Beschränkung. Tatsächlich gibt es in Deutschland eine größere Zahl gezielter PVE-E-Initiativen auf kommunaler Ebene als im schulischen Kontext. Das zweite Kapitel legt den Fokus auf internationale Praktiken im Bereich des Schulunterrichts, führt aber auch Beispiele für nicht-formale Praktiken dort an, wo diese den Schwerpunkt einer bestimmten Organisation bilden. Wir konzentrieren uns außerdem aus pragmatischen und forschungspolitischen Gründen auf den deutschen Kontext. Unsere Untersuchung, die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, ist auf Deutschland ausgerichtet, wo Lehrpläne und Schulbücher verfügbar sind. Innerhalb des engen Zeitrahmens war es unmöglich, weitere Länder zu berücksichtigen. Für den deutschen Kontext gilt, dass er sowohl untererforscht ist als auch angesichts der derzeitigen Zunahme extremistischer Tendenzen im Land gesteigerte Aufmerksamkeit verdient.

23 Anne Aly, Elisabeth Taylor und Saul Karnovsky, „Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention“, *Studies in Conflict & Terrorism* 37, Nr. 4 (2014): 369-

385; Dana Burde et al., „What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in conflict-affected contexts“ (New York: INEE 2015): 29, 39; Jonathan Doney und Rupert Wegerif, „Measuring Open-Mindedness. An evaluation of the impact of our school dialogue programme on students' openmindedness and attitudes to others“ (London: Tony Blair Institute for Global Change 2017); Robert Jackson, „Inclusive Study of Religions and World Views in Schools: Signposts from the Council of Europe“, *Social Inclusion* 4, Nr. 2 (2016): 14-25.

24 Siehe Burde et al., „What works“; Jackson, „Inclusive Study of Religions“; Kate Botterill, Peter Hopkins und Gurchathen Singh Sanghera, „Young People's Everyday Securities: Pre-emptive and Pro-active Strategies towards Ontological Security in Scotland“, *Social & Cultural Geography* (Taylor & Francis online 2017); Christer Mattsson und Roger Säljö, „Violent Extremism, National Security and Prevention. Institutional Discourses and their Implications for Schooling“, *British Journal of Educational Studies* (Taylor & Francis online, 2017); Bill Durodie, „Securitising Education to Prevent Terrorism or Losing Direction?“, *British Journal of Educational Studies* 64, Nr. 1 (2016): 21–25.

25 Eine vor Kurzem vorgelegte Untersuchung zu PVE-E-relevanten Inhalten in Schulbüchern behandelt als eines von vier Ländern auch Deutschland. Aufgrund der vergleichenden Anlage der Studie ist jedoch der thematische Ausschnitt kleiner: Untersucht werden nicht Lehrpläne, sondern nur Sozialkunde-Schulbücher aus einem deutschen Bundesland (Hessen) und es werden nur Darstellungen des Terrorismus statt gewalttätigem Extremismus im allgemeinen Sinne analysiert; siehe Tobias Ide, „Terrorism in the Textbook: A Comparative Analysis of Terrorism Discourses in Germany, India, Kenya and the United States Based on School Textbooks“, *Cambridge Review of International Affairs* 30, Nr. 1 (2017): 44–66.

26 In welcher Weise Lehrkräfte dieses Material im Unterricht und in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern einsetzen und sich aneignen – was auch als „implementiertes Curriculum“ bezeichnet wird –, kann mit dem „intendierten Curriculum“ übereinstimmen oder nicht. Diese Frage ist jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

27 Die Lehrkraft kann sich freilich auch dafür entscheiden, VE ganz ohne Schulbücher im thematischen Rahmen von PVE zu unterrichten oder zusätzliches Material, Online-Unterrichtsmaterial oder Medienartikel zu verwenden.

28 Diese Diskurse sind wichtig, weil Schulbücher selbst oft Gegenstand gesellschaftlicher Kontroversen werden. Siehe Eleni Christodoulou, „Deconstructing Resistance towards Textbook Revisions: The Securitisation of History Textbooks and the Cyprus Conflict“, *Global Change, Peace & Security*

30, Nr. 3 (2018): 373-393.

29 Charles Ingrao, „Weapons of Mass Instruction: Schoolbooks and Democratization in Multiethnic Central Europe“, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, Nr. 1 (2009): 180-89.

30 Katharina Baier, Barbara Christophe und Kathrin Zehr, „Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung, dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg“, *Eckert. Working Papers* 4 (2014).

31 In jüngster Zeit zeigt sich ein geschärftes Bewusstsein für den wichtigen Zusammenhang zwischen Terrorismus/VE und der einschlägigen Medienberichterstattung. Siehe exemplarisch hierzu das von der UNESCO 2017 herausgegebene Handbuch für Journalistinnen und Journalisten, das zu kritischer Reflexion über jene journalistischen und ethischen Herausforderungen anregt, die die Berichterstattung über Terrorismus mit sich bringt. UNESCO, „Terrorism and the Media: A Handbook for Journalists“, Bericht (UNESCO 2017), <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247074E.pdf>. Außerdem veranstaltete die OSZE im Jahr 2018 eine Konferenz unter dem Titel „Medien und Terrorismus“, die die Zielsetzung formulierte, „die unbeabsichtigte Förderung von Hass und Spaltung in der Gesellschaft“ zu vermeiden. Siehe <https://www.osce.org/mission-to-bosnia-and-herzegovina/390128>.

32 Zu unserer Selbstverortung im CVE-PVE-Spektrum siehe Kapitel eins, Kasten 1.2.

33 Kundnani und Hayes, „The Globalisation of Countering Violent Extremism policies“.

34 Siehe Lynn Davies, „Review of Educational Initiatives in Counter-Extremism Internationally: What works?“ Bericht Nr. 5 (The Segerstedt Institute 2018), 34-35. Dies ist die erste groß angelegte Untersuchung von Initiativen im Bildungsbereich zur Bekämpfung von Extremismus in verschiedenen Ländern weltweit. Diese Initiativen werden anhand unterschiedlicher (sich teilweise überschneidender) Eintrittspunkte in das Bildungssystem kategorisiert. Die vom Segerstedt-Institut der Universität Göteborg, Schweden, in Auftrag gegebene Untersuchung zielt letztlich darauf ab festzustellen, ob sich für die in den Einzelländern angesiedelten Aktivitäten Wirkungen nachweisen lassen. Eine kurze Übersicht der von internationalen Organisationen entwickelten CVE- und PVE-Ressourcen findet sich dort auf den Seiten 5-6; zu beachten ist, dass einige von ihnen nicht speziell auf den Bildungsbereich ausgerichtet sind.

35 Wir betrachten Diskurse als Formen der Praxis und widmen zum vertieften Verständnis diskursiver Praktiken den Diskursen einen eigenen Abschnitt.

36 Fazal Rizvi und Bob Lingard, Hg., *Globalizing Education Policy* (London: Routledge 2010). Siehe auch Elena VanderDussen Toukan, „Educating Citizens of ‚The Global‘: Mapping Textual Con-

structs of UNESCO's Global Citizenship Education 2012–2015“, *Education, Citizenship and Social Justice* 13, Nr. 1 (2018): 51-64.

37 Siehe z. B. Lynn Davies, *Educating against Extremism* (Stoke on Trent: Trentham 2008).

38 Siehe UN-Sicherheitsrat, „7432. Sitzung“, Sitzungsbericht (UN 2015) https://www.security-councilreport.org/atf/cf/%7b65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7d/spv_7432.pdf.

39 Siehe UN-Sicherheitsrat, „7573. Sitzung“, Berichterstattung über die Sitzung (UN 2015) <https://www.un.org/press/en/2015/sc12149.doc.htm>.

40 Siehe Youth4Peace, 'About the Youth, Peace & Security Agenda', https://www.youth4peace.info/About_YPS_Agenda.

41 Global Education Monitoring Report, 'What is the 'whole school approach' to environmental education?', blog (Global Education Monitoring Report, 2016) <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/11/15/what-is-the-whole-school-approach-to-environmental-education/>.

42 UN, 'Plan of Action to Prevent Violent Extremism'.

43 Ebd., 12.

44 Ebd., 18-19.

45 Ebd., 18-19. Dieser verengte utilitaristische und Humankapital-Ansatz wird unten in diesem Kapitel weiter erörtert.

46 Naz Modirzadeh, „If It's Broke, Don't Make it Worse: A Critique of the U.N. Secretary-General's Plan of Action to Prevent Violent Extremism“, *Lawfare*, 23. Januar 2016, <https://www.lawfareblog.com/if-its-broke-dont-make-it-worse-critique-un-secretary-generals-plan-action-prevent-violent-extremism>; Richard Atwood, „The dangers lurking in the U.N.'s new plan to prevent violent extremism“, Reuters, 8. Februar 2016, <http://blogs.reuters.com/great-debate/2016/02/07/why-is-the-wolf-so-big-and-bad/>.

47 Beispielsweise geben das Institute for Strategic Dialogue (ISD), das International Civil Society Action Network (ICAN) und das Tony Blair Institute for Global Change an, dass sie international arbeiten und über globale Reichweite und Wirkung verfügen. Insgesamt wurden bei diesem Forschungsprojekt Daten aus Deutschland, dem Vereinigten Königreich, Frankreich, Italien und Indien erfasst, während die reine Literaturlauswertung von globalem Zuschnitt war. Bei dieser Gelegenheit möchten die Autorinnen ihren Interviewpartnerinnen und -partnern sowie den Mitarbeitenden der verschiedenen Organisationen für ihre Zeit und die zur Verfügung gestellten Informationen danken.

48 Entsprechend dem Zweck dieser Publikation bieten wir hier keine wissenschaftliche Literaturauswertung, keine Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Theorien und auch keine detaillierte Ergebnisse der Diskursanalyse. Diese Forschungsergebnisse werden an anderer Stelle veröffentlicht

werden (siehe in Vorbereitung befindliche Aufsätze). Gleichwohl wird z. B. für den wissenschaftstheoretischen Kontext dieser Untersuchung bei Bedarf auf die entsprechende Literatur verwiesen. Siehe auch Endnote Nr. 16 in Kapitel eins.

49 UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, „SDG4 – E2030 Implementation Roadmap for Latin America and the Caribbean“ (UNESCO 2018), <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002658/265870e.pdf>.

50 Siehe „CARICOM Counter-Terrorism Strategy“, angenommen beim 29. Zwischentreffen der Regierungschefs der Karibischen Gemeinschaft (CARICOM) in Port-au-Prince, Haiti, am 26.-27. Februar 2018, <https://www.state.gov/documents/organization/285295.pdf>.

51 Siehe *African Centre for the Study & Research on Terrorism*, Workshop zu „Radicalization, Violent Extremism, Deradicalization, Counter radicalization, Counter Violent Extremism In ECCAS Region“, <http://caert.org.dz/?p=1471>.

52 Emmanuel Kotia, „Combating Terrorism in Sub-Saharan Africa: Some Critical Reflections“, *African Journal for Prevention and Combating of Terrorism* 6, Nr. 1 (2017): 170-185, hier: 180, <http://caert.org.dz/Publications/Journal/ACSRT%20Journal%20-2017%20Issue.pdf>.

53 UNESCO, „Education as a tool to prevent violent extremism“, <https://en.unesco.org/preventing-violent-extremism/education>.

54 UNESCO, „Preventing Violent Extremism Worldwide“, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002594/259485e.pdf>.

55 Siehe hier: <https://en.unesco.org/news/unesco-global-networking-education-prevent-violent-extremism> sowie die Feldnotizen der ersten Autorin.

56 UNESCO, „A Teacher’s Guide on the Prevention of Violent Extremism“ (UNESCO 2016) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf> (auf Englisch) bzw. „Lehrerhandbuch zur Prävention von gewalttätigem Extremismus“ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260267> (auf Deutsch).

57 UNESCO, „Preventing violent extremism through education. A guide for policy-makers“ (UNESCO 2017), <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247764e.pdf>, 2.

58 UNESCO, „Preventing Violent Extremism Worldwide.“

59 UNESCO, „Preventing Violent Extremism through education: Effective activities and impacts“, Policy Brief (UNESCO 2018), <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002661/266105e.pdf>.

60 Europäische Kommission, ‘The Radicalisation Awareness Network’, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/ran_leaflet_en.pdf.

61 Ebd.

62 Steven Lenos und Marjolein Keltjens Ran Coe, Auftaktveranstaltung „RAN EDU“, Ex-Post Paper (RAN 2015), https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_ex_post_paper_25-26_november_prague_en.pdf.

63 Abrufbar hier: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf.

64 RAN, „Holding difficult conversations: the classroom“, Video (RAN 2018), <https://www.youtube.com/watch?v=OnH7DY3uMlk>.

65 RAN, „RAN Policy and Practice (Warsaw): Building resilience among young children“, Video (RAN 2018), https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=DggONFHVA_w.

66 Die neueste Version (2018) des Kapitels „Educating Young People“ ist hier abrufbar: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/educating_young_people_en.pdf.

67 AN, „Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism“, Bericht (RAN 2017) https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/introduction_en.pdf.

68 SALTO-YOUTH steht für „Support, Advanced Learning and Training Opportunities for Youth“.

69 Hier ein Beispiel für ein Ressourcenpaket: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3550/Young%20people%20and%20extremism%20resource%20pack%20for%20youth%20workers.pdf>.

70 Beispielsweise wird Hedayah als „unabhängige internationale Organisation“ und als Nichtregierungsorganisation bezeichnet, aber von einem zwischenstaatlich besetzten Gremium gelenkt. Auch ihre engen (und häufig unauffälligen) Verbindungen zum GCTF lässt an den obigen Bezeichnungen zweifeln. Ferner wird im Abschnitt über „Governance and Leadership“ auf der Website die bedeutende Rolle gelobt, die „die Regierungen verschiedener Länder in Form von Entscheidungen, Programmfinanzierungen und der Bereitstellung von Sachmitteln [...] für die Entwicklung des Centers zum aktuellen Niveau seiner internationalen Anerkennung und bei der Unterstützung seiner künftigen Programme“ spielen. Siehe <http://www.hedayahcenter.org/about-us/219/governance-and-leadership/225/chairmans-message>.

71 Der Bericht von 2018 ist hier abrufbar: <http://strasbourgcentre.com/wp-content/uploads/2018/07/released-a-comprehensive-report-which-demonstrated.pdf>.

72 Hedayah, „About us“, <http://www.hedayahcenter.org>.

[org/about-us/177/history](http://www.unesco.org/about-us/177/history).

73 Zum CVE-Zyklus aus der Sicht von Hedayah siehe: <http://www.hedayahcenter.org/Admin/Content/File-11620189412.pdf>.

74 Siehe Davies, „Review of Educational Initiatives“.

75 Als Push-Faktoren gelten Prozesse und Strukturen, z. B. sozio-ökonomische Ungerechtigkeiten, die ein Individuum vom gesellschaftlichen Mainstream entfremden und entfernen können. Pull-Faktoren sind Aspekte, die ein Individuum zu VE-Ideologien und -Gruppen hinziehen.

76 Siehe beispielsweise das hier abrufbare RAN-Dokument: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/role_education_preventing_radicalisation_12122016_en.pdf.

77 Der von Jugendlichen erstellte UNESCO-Leitfaden nennt Lehrbücher als wichtige Instrumente von PVE-E und verweist in einem besonderen Abschnitt auf sie. Die Empfehlungen sind jedoch allgemein, basieren nicht auf Schulbuchforschung und sind nicht PVE-spezifisch.

78 Richard Atwood, „The dangers lurking in the U.N.'s new plan to prevent violent extremism“, The International Crisis Group Commentary, 8. Februar 2016: <http://blogs.reuters.com/great-debate/2016/02/07/why-is-the-wolf-so-big-and-bad/>.

79 Mayssoun Sukarieh und Stuart Tannock, „The Global Securitisation of Youth“, Third World Quarterly 39, Nr. 5 (2018): 854-870.

80 Siehe z. B. UNESCO, „Lehrerhandbuch zur Prävention von gewalttätigem Extremismus“, 9 und S.17, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260267>.

81 UNESCO, „Lehrerhandbuch“, 18.

82 Ebd., 16.

83 UNESCO, „Rethinking Education: Towards a Global Common Good?“ (Paris: UNESCO 2015), hier abrufbar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>; UNESCO MGIEP, „Rethinking Schooling“.

84 Der Text der Strategie ist hier abrufbar (siehe bes.S. 11): <https://www.bmfsfj.de/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf>.

85 Ebd., 19-20.

86 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit/GMF meint „feindselige Einstellungen und die damit verbundene Abwertung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aufgrund einer ungleichwertigen Betrachtung von Menschen unterschiedlicher sozialer, religiöser, ethnischer Herkunft, sexueller oder geschlechtlicher Identität oder anderer Merkmale. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit kann sich in Meinungen und Vorurteilen, in Diskriminierung, Ausgrenzung oder Gewalt äußern“ (Definition gemäß der Strategie der Bundesregierung, ebd., 11).

87 Ebd., 20.

88 „Salafismus in Deutschland: Forschungsstand und Wissenstransfer“, siehe: <https://salafismus.hsfk.de/>.

89 Perry, „Countering the Cultivation of Extremism“, I.

90 Statt eines allumfassenden Ansatzes, der ausführliche Analysen von breiteren Konzepten mit PVE-Bezug (z.B. zu Koexistenz, Diversität, Multikulturalismus und Antirassismus) beinhalten würde, konzentriert sich diese Untersuchung auf PVE-spezifische Inhalte, die expliziter mit den Forschungszielen (im Besonderen der Behandlung der Themen Extremismus und Terrorismus) in Beziehung stehen.

91 Die Bedeutung der im Folgenden verwendeten Kürzel für die 16 deutschen Bundesländer ist dem Abkürzungsverzeichnis zu entnehmen.

92 Beispiele sind: *Gemeinschaftskunde* (BW), *Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung* (SN), *Sozialkunde* (BY, MV, SL, ST, TH), *Sozialwesen* (BY), *Politische Bildung* (BE/BB), *Gesellschaft und Politik*, *Welt-Umweltkunde* (HB), *Gesellschaftswissenschaften* (HH, SL), *Politik/Gesellschaft/Wirtschaft* (HH), *Politik und Wirtschaft* (HE, NI, NW, SH), *Gesellschaftslehre* (NI, NW, RP), *Weltkunde* (MV, SH), *Politik* (NW).

93 Eine Analyse des formalen Bildungsbereichs über die Pflichtschulzeit hinaus hätte den dieser Untersuchung gesetzten Zeitrahmen gesprengt.

94 Eine schematische Übersicht über den gegenwärtigen Aufbau des deutschen Bildungssystems, das in der Sekundarstufe zwischen verschiedenen Schullaufbahnen differenziert und sich zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich unterscheidet, ist hier abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf.

95 Alle in diesem Bericht genannten Lehrpläne wurden zwischen Juni und September 2018 von den offiziellen Websites der Bildungsministerien der einzelnen Bundesländer heruntergeladen. Eine Übersicht über die online verfügbaren Lehrplandokumente für die einzelnen Bundesländer findet sich hier: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html>.

96 Angesichts der Tatsache, dass in einigen Bundesländern derzeit Reformen stattfinden und die neuen Lehrpläne sukzessive eingeführt werden, sind einige der auf den Websites der Bildungsministerien abrufbaren Dokumente älter, werden jedoch zurzeit überarbeitet, während andere noch nicht umgesetzt werden, aber in den kommenden Jahren in Kraft treten.

97 Einige Begriffe (z. B. „gewalttätiger Extremismus“) wurden in der Testphase entweder gar nicht oder nur in unbedeutender Anzahl gefunden (z. B. „Radikalisierung“, „Fundamentalismus“, „Resilienz“). Andere hingegen wurden zwar gefunden, standen jedoch in einem anderen thematischen Kontext (z. B. „Gewalt“ in der Schule ohne einen Zusammenhang

mit „Extremismus“). Diese Begriffe wurden vom zweiten Schritt ausgeschlossen, bei dem wir für zentrale PVE-relevante Begriffe den Kontext und die Wortassoziationen untersuchten.

98 Semantisch ähnliche Wörter wie „Verhinderung“ oder „Verhütung“ wurden nicht in Bezug auf „Extremismus“, sondern nur auf „Krieg“ gefunden (die „Verhinderung von Kriegen“ wurde genau einmal erwähnt).

99 Im Fall von Hessen werteten wir die neuen Kerncurricula und nicht die Lehrpläne aus, die weiterhin nur für solche Schulen gelten, die kein eigenes Schulcurriculum im Einklang mit den neuen Kerncurricula entwickelt haben.

100 Diese Beobachtung lässt nicht automatisch den Schluss zu, dass die Lehrplanentwicklerinnen und -entwickler in diesen Ländern PVE-Themen ignorieren, sondern sie bedeutet eher, dass sie den Schulbuchautorinnen und -autoren, einzelnen Schulen und Lehrkräften die Entscheidung überlassen, ob, wie und wo sie diese Themen behandeln.

101 Um Erklärungen für diesen auffallenden Unterschied zu finden, wäre weitere Forschung notwendig, die jedoch die Aufgabenstellung dieser Untersuchung übersteigt.

102 Die Größe eines Begriffs entspricht der Anzahl der Nennungen des betreffenden Begriffs in den Dokumenten. Suchbegriffe sind daran zu erkennen, dass bei ihnen viele Linien zusammenlaufen. Eine Linie zwischen einem Suchbegriff und einem anderen Wort steht für eine Kookkurrenz zwischen dem Suchbegriff und dem verbundenen Wort in derselben Textzeile. Je dunkler die Verbindungslinie zwischen zwei Wörtern, umso stärker ist ihre Verknüpfung (d. h., umso häufiger tauchen sie zusammen auf). Je dünner eine Linie, umso schwächer ist die Verknüpfung zwischen den betreffenden Wörtern (d. h., umso seltener treten diese Wörter zusammen auf).

103 Für die Zwecke dieser Analyse haben wir Ziele und Kompetenzen zusammen betrachtet, da diese in unserem Korpus im Hinblick auf PVE oft nicht unterscheidbar waren.

104 Wir greifen hier eine Unterscheidung zwischen „PVE-spezifisch“ und „PVE-bezogen“ auf, die in internationalen Diskursen zu PVE gängig ist, jedoch erst durch die UNESCO explizit auf das Feld der Bildung und Erziehung übertragen wurde (siehe „Preventing Violent Extremism through Education. A Guide for Policy-makers“, 56; online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247764e.pdf>).

105 Sachsen-Anhalt Kultusministerium: Geschichte/Sekundarschule, 2012, 21; Sachsen-Anhalt Kultusministerium: Geschichte/Gymnasium, 2016, 35.

106 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Realschule, 2014, 30.

107 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Geschichte 7-11/Stadt-

teilschule, 2014, 25.

108 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre/Hauptschule, 2011, 58.

109 Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Gesellschaftswissenschaften 9-10/Gemeinschaftsschule, 2014, 62-63.

110 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte/Realschule, 2016, 675-676; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte/Gymnasium, 2016, 2.

111 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Gymnasium, 2015, 27.

112 Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Geschichte 9/Gymnasium, 2014, 57.

113 Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport: Geschichte/Gymnasium, 2009/2011, 30.

114 Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Geschichte/Real- and Hauptschule, 2016, 40.

115 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte Politik Geographie 9/Mittelschule, 2016, 2; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte/Realschule, 2016, 334; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 10/Gymnasium, 2016, 3.

116 Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Geschichte/Mittelschule, 2004/2009, 18.

117 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Hauptschule, 2014, 30; Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Realschule, 2014, 33.

118 Berlin/Brandenburg: Geschichte/all school forms, 2015, 30.

119 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte/Realschule, 2016, 654; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 7/Gymnasium, 2018, 3.

120 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Geschichte/Realschule, 2011, 24; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre/Hauptschule, 2011, 48.

121 Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Geschichte/all school forms, 2016, 83.

122 Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport: Geschichte/Mittelschule, 2004/2009, 9; Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport: Geschichte/Gymnasium, 2009/2011, 14.

123 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur: Geschichte/alle Schularten, 1997, 23.

124 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Realschule, 2014, 24.

125 Ebd., 25.

126 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Hauptschule, 2014, 24.; Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/

Realschule, 2014, 26.

127 Mecklenburg-Vorpommern Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Geschichte 7-10/Real- und Hauptschule, 2002, 27.

128 Berlin/Brandenburg: Geschichte/alle Schularten, 2015, 34.

129 Der bayerische Lehrplan für das Fach Geschichte für die Mittelschule nennt hier die Radikalisierung der politischen Linken und Rechten im Kontext der Weimarer Republik (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte Politik Geographie M8/Mittelschule, 2017, 2).

130 Siehe Jagtar Singh, Paulette Kerr und Esther Hamburger, Hrsg., „Media and Information Literacy“ (UNESCO 2016) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>.

131 Z. B. in Niedersachsen, Hamburg und Bayern.

132 Niedersächsisches Kultusministerium: Geschichte 5-10/Gymnasium, 2015, 18-19.

133 Die Ausbildung von Resilienz wird in abstrakter Form unter den Lehrplanzielen Baden-Württembergs genannt. Es wird jedoch nicht darauf eingegangen, *wogegen* Resilienz entwickelt werden soll; stattdessen wird ein loser Zusammenhang mit der Identitätsbildung und einer „gesunden“, selbstbewussten Entwicklung des Schülers/der Schülerin hergestellt.

134 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Sozialkunde/alle Schularten, 2012, 5.

135 Niedersächsisches Kultusministerium: Politik 7-10/Hauptschule, 2015, 5.

136 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte Politik Geographie M8/Mittelschule, 2017, 7; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte Politik Geographie M8/Gymnasium, 2017, 7.

137 Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Geschichte 7-10/Real- und Hauptschule, 2002, 13; Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Geschichte/Gymnasium, 2002, 13.

138 Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Sozialkunde 7-10/Real- und Hauptschule, 2002, 16.

139 Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Weltkunde 5-6/Integrierte Gesamtschule, 2004, 6.

140 Berlin/Brandenburg: Politische Bildung 7-10/alle Schularten, 2015, 3.

141 Ebd., 28.

142 Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Geschichte 7-10/Gymnasium, 2002, 31.

143 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte 10/Mittelschule, 2017, 2; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Sozialkunde 10/Mittelschule 2017, 2; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Sozial-

kunde/Realschule, 2016, 836; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Geschichte/Realschule, 2017, 678.

144 Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Gemeinschaftskunde/Real- und Hauptschule, 2016, 35; Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Gemeinschaftskunde/Gymnasium, 2016, 22-23.

145 Niedersächsisches Kultusministerium: Politik 7-10/Hauptschule, 2015, 23; Niedersächsisches Kultusministerium: Politik 7-10/Realschule, 2015, 23; Niedersächsisches Kultusministerium: Politik-Wirtschaft 8-10/Gymnasium, 2015, 18.

146 Thüringer Ministerium für Bildung: Wissenschaft und Kultur: Sozialkunde/Real- und Hauptschule, 2012, 15; 18.

147 Berlin/Brandenburg: Politische Bildung 7-10/alle Schularten, 28.

148 Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung: Geschichte/Gymnasium, 2011, 24.

149 Sachsen-Anhalt Kultusministerium: Sozialkunde/Sekundarschule, 2012, 14.

150 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Politik Gesellschaft Wirtschaft/Gymnasium Sek 1, 2011, 24; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Politik Gesellschaft Wirtschaft 7-11/Stadteilschule, 2014, 26, 29; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Geschichte 7-11/Stadteilschule, 2014, 24, 27.

151 Hierbei handelt es sich um „Fächerübergreifenden Unterricht“, in dem Geschichte und Sozialkunde im selben Fach behandelt werden.

152 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre/Hauptschule, 2011, 54.

153 Ebd., 57.

154 Ebd., 58.

155 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Politik/Realschule, 2011, 24.

156 Ebd., 25.

157 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Politik Wirtschaft/Gymnasium, 2007, 28.

158 Die Themen wurden dann in die Analyse einbezogen, wenn sie in den Schulbüchern selbst explizit als „Extremismus“ oder „Terrorismus“ erwähnt oder bezeichnet wurden.

159 Wie in Kapitel eins ausgeführt, meint „gewalttätiger Extremismus“ hier sowohl Extremismus in einer gewalttätigen Erscheinungsform (z. B. terroristische Akte) als auch einen Extremismus, der Gewalt unterstützt oder fördert.

160 Siehe Hansjörg Biener, „Lernprozesse bei der Bildung einer Grundgesamtheit Für Schulbuchanalysen“, in: *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Hg. Petr Knecht et al. (Bad

Heilbrunn: Klinkhardt 2014), 63–73.

161 „Nicht ausschließlich gymnasialer Bildungsgang“ umfasst die Vielfalt der Schularten in den verschiedenen deutschen Bundesländern und bezieht sich auf Schulbücher, die entweder speziell für die Realschule oder Hauptschule oder für Schulen mit mehreren Bildungsgängen vorgesehen sind (und einen gymnasialen Bildungsgang einschließen können, der jedoch nicht ausschließlich ist).

162 Unsere Stichprobe enthielt Schulbücher der drei größten Verlagsgruppen (Klett, Cornelsen und Westermann, einschließlich Tochtergesellschaften), womit 90 % des deutschen Schulbuchmarktes abgedeckt waren, sowie von einem prominenten unabhängigen Verlag (Buchner), der sich auf Bücher für das Gymnasium spezialisiert hat (vgl. Verena Brandenburg, *Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern* (Erlangen: Buchwissenschaft Universität Erlangen-Nürnberg 2006), 52-3.

163 Das Erscheinungsjahr war kein spezielles Auswahlkriterium.

164 Zugänglich online unter <http://gei-dzs.edu-meres.net> (letzte Datenbank-Aktualisierung bei Redaktionsschluss: 2016).

165 Zugänglich online unter <http://itbc.gei.de/>.

166 Obwohl in der deutschen wissenschaftlichen Literatur der hoch umstrittene und politisierte Charakter des Begriffs „Islamismus“ zunehmend erkannt wird, verwenden die Schulbücher ihn weiterhin unkritisch und die Schülerinnen und Schüler werden nicht angeregt, über sein Verhältnis zu VE kritisch zu debattieren. Einen Überblick über die Verwendung des Begriffs im deutschen Kontext gibt Tilman Seidensticker, *Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen* (München: C.H. Beck 2014).

167 Für den Verweis auf ein bestimmtes Schulbuch verwenden wir ein Codesystem, das in abgekürzter Form das Fach, das Bundesland, die Klassenstufe (oder bei einer Reihe die Reihenummer) sowie die Schulart angibt. Sämtliche Codes und die entsprechende Langform der Verweise sind in alphabetischer Reihenfolge in Anhang 2 aufgelistet.

168 HisSH2Gy, 228; siehe auch: HisNI7/8Gy, 266; HisNI9/10Gy, 363.

169 Eine bemerkenswerte Ausnahme ist hier HisHHsek1-3Gy, 199, wo der Terrorismus allgemein nuancierter (durch historische Kontextualisierung, Nennung unterschiedlicher Aspekte usw.) dargestellt wird als in vielen anderen Büchern.

170 SocHisHH9/10-MBg, 190.

171 SocSH8/9Gy, 330.

172 Weitere Terrorakte, die von al-Qaida, dem IS oder anderen Gruppen unter Berufung auf eine islamistische Ideologie überall auf der Welt beansprucht werden (z. B. in Moskau oder Bali), werden ebenfalls manchmal in thematischen Kontexten angeführt, in denen zugleich Definitionen des „internationalen Terrorismus“ gegeben werden – wodurch

unabhängig vom Ort ein impliziter und allgemeiner Nexus zwischen Terrorismus und islamistischem Extremismus hergestellt wird.

173 SocSN2Gy, 116.

174 Wir fanden keine expliziten Nennungen anderer Arten des gewalttätigen Extremismus, der von seinen Vertretern mit einer religiösen Ideologie gerechtfertigt wurde, oder von extremistischen Akten, die im Namen einer (z. B. buddhistischen, jüdischen oder hinduistischen) Ideologie begangen wurden. Eine Ausnahme bildete hier die Darstellung des christlichen Fanatismus im Kontext der Gewalt der Kreuzzüge, die jedoch im Sinne einer „Kontroverse“ dargestellt wurde (HisHB7/8-MBg, 83). Gewalt oder Terrorakte (z. B. durch die IRA), die in ethnisch-nationalen Unabhängigkeitskämpfen ihre Wurzeln haben, werden in einigen Schulbüchern genannt, jedoch wird in ihrer Darstellung das Element der radikalen Ideologie ausgespart (sie werden entweder als Beispiele für politisch motivierte Kämpfe über territoriale Vorherrschaft oder als religiös motivierte Gewalt, d. h. als ein Krieg zwischen Katholiken und Protestanten, jedoch nicht zwischen Radikalen oder Extremisten dargestellt).

175 HisBB9/10, 126.

176 FuSL3Rs, 50.

177 HisNI7/8MBg, 44.

178 HisSN6MBg, 80-81.

179 Z. B. HisHB9/10-MBg, 70; HisNI7/8MBg 249.

180 HisNI9/10MBg, 157.

181 HisTH9/10Rs, 195.

182 HisBY10Rs, 188.

183 Eine erwähnenswerte Ausnahme bildet hier ein Geschichtsbuch mit einer ausführlichen Darstellung des Terrors durch die radikale rechte *Organisation armée secrète* (französische paramilitärische Untergrundbewegung) gegen die angestrebte Unabhängigkeit Algeriens (HisHB9/10-MBg, 224-225).

184 Z. B. SocBBsek1-2MBg, 38-41.

185 SocTH9/10Gy, 110-124; ähnlich behandelt in SocSN1Gy, 134-147.

186 SocSN9MBg, 59-61.

187 Zum Beispiel ist die Verwendung von "linkem Extremismus" genauso wie die Begriffe "rechts-radikaler" oder "islamistischer Extremismus" in Deutschland umstritten, wobei der Begriff "linke Militanz" häufig bevorzugt wird. Es wird in Frage gestellt, „ob die von diesen Szenen vertretenen Ziele generell undemokratisch und verfassungsfeindlich“ seien, und es wird über die unterschiedliche "Qualität" der in diesen Szenen ausgeübten Gewalt gestritten. Anders als andere Manifestationen des Extremismus wird die weit linksgerichtete Gewalt als nicht primär auf den Menschen sondern auf Objekte gerichtet betrachtet, oder sie trete "in Konfrontationen mit politischen Gegnern auf", vgl. Michaela Glaser, "Extremistin, militant, radikalisiert?", Jung und radikal. Politische Gewalt im Jugendalter, DJI Impulse, Nr. 109, DJI 1/2015, 5.

188 Z. B. SocSH8/10Rs, 88; SocSN9MBg, 59; SocBBsek1-2MBg, 38-39.

189 Z. B. SocSH8/10Rs, 88.

190 Z. B. SocSN1Gy, 147; SocSN1Gy2, 219.

191 SocHisHH7/8-MBg, 302-303.

192 Zu den nennenswerten Ausnahmen zählen Bücher mit nuancierteren und historisch kontextualisierten Ansätzen, die sich auf solche wissenschaftliche Quellen oder Organisationen stützen, die aktiv in PVE-E engagiert sind, so beispielsweise die Bundeszentrale für Politische Bildung, die häufig wissenschaftliche Debatten über Typen von gewalttätigem Extremismus und deren spezifische Aspekte veröffentlicht (z. B. SocST9/10Gy, 122-123).

193 Andere Personen/Organisationen der Szene wie Gruppen von White-Supremacy-Anhängern in den USA oder beispielsweise Anders Breivik in Norwegen werden nicht genannt.

194 Z. B. SocBBsek1-2MBg, 40-41; SocMVsek1-3MBg, 68-9; HisHHsek1-3Gy, 142; SocTH9/10Gy, 18-19.

195 Z. B. SocBBsek1-2Gy, 26; SocHE2Rs, 310.

196 Z. B. SocHE2Rs, 278-9.

197 So dient der NSU in einer Unterrichtseinheit über „Rechtsprechung“ als Beispiel dafür, wie Medienberichte das Recht beeinflussen können (SocSN9MBg, 114).

198 HisNI9/10MBg, 156.

199 SocSH8/10Rs, 88.

200 SocSN9MBg, 60.

201 Beispielsweise werden Bali, Madrid, Beslan, Kahatanija, Mumbai und Boston aufgeführt (SocBW3Rs, 60); eine Karte Europas zeigt islamistisch motivierte Attentate mit unschuldigen Todesopfern zwischen 2004 und 2007 (SocBBsek1-2MBg, 71).

202 Z. B. SocBBsek1-1MBg, 41; SocSLSek1Gy, 228.

203 Z. B. HisSN5MBg, 117; SocSN2Gy2, 137, 139-145.

204 Z. B. SocBBsek1-2Gy, 87; SocSN2Gy2, 142.

205 SocTH9/10Gy, 116.

206 Ebd., 85; SocBBsek1-2MBg, 70; SocSN2Gy2, 144.

207 HisHHsek1-3Gy, 269.

208 Ebd., 142.

209 Hierbei ist zu beachten, dass die meisten Beispiele zwar aus Schulbüchern stammen, dass jedoch einige Beispiele hypothetisch sind oder sich auf mehr Einzelbelege stützen, als sie hier vollständig wiedergegeben werden können.

210 Z. B. durch den Hinweis, dass Terrorismus nichts notwendigerweise neu ist und dass seine Erscheinungsformen von Raum und Zeit abhängen (HisTH9/10Gy, 328; HisHHsek1-3Gy, 198).

211 Z. B. durch ausschließliche Erwähnung von 9/11 (HisHB9/10-MBg, 264).

212 Z. B. SocHE2Gy, 263-4 (hier allerdings nur in Bezug auf islamistischen Terrorismus).

213 Z. B. die Rolle von Musik bei der Verbreitung rechtsextremistischer Ideologien (HisNW3Rs, 138;

SocNI7/8Rs, 166); die Rolle des Internets für die Rekrutierung und Radikalisierung durch den IS (SocSN2Gy2, 142-3) und der Einsatz sozialer Netzwerke zur Bekämpfung des Rechtsextremismus (SocST8/9Gy, 119).

214 Beispielsweise werden in SocSN2Gy2 „Islamismus“, „Dschihadismus“ und „Salafismus“ in Kästen am Rand des Haupttextes einer Unterrichtseinheit über den IS separat definiert (140-1), die Unterschiede zwischen ihnen jedoch nicht erklärt.

215 Z. B. SocTH9/10Gy, 110-124.

216 Z. B. durch Rückgriff auf wissenschaftliche Quellen lernen, den Argumenten von Holocaustleugnern zu begegnen (HisSN6MBg, 81) oder durch Erarbeiten von Bekämpfungsstrategien im Wege der Diskussion („Entwickelt in Partnerarbeit Lösungen für den Umgang mit linksextremistischen Einstellungen. Erstellt anschließend eine Liste mit Vorschlägen und erläutert, welchen Vorschlag ihr persönlich unterstützen würdet“, SocSN1Gy2, 207).

217 Z. B., indem Schülerinnen und Schüler in Kapiteln über die Reaktion der USA oder NATO auf 9/11 oder über Auslandseinsätze der Bundeswehr aufgefordert werden zu diskutieren, wie internationaler Terrorismus „wirksam“ bekämpft werden könnte. Bei Antworten hierauf muss unvermeidlich Position zum „Krieg gegen den Terror“ bezogen werden (zumal dieses Thema vom Leben der Schülerinnen und Schüler weit entfernt ist und die einzigen Quellen, die sie zur Beantwortung heranziehen können, im Unterrichtsmaterial enthalten sind, das schwerpunktmäßig militärische Bündnisse und Reaktionen darstellt); diese Rahmung schreckt davon ab, über nicht-militärische Umgangsweisen mit dem Terrorismus nachzudenken (SocSLSek1Gy, 245).

218 Z. B.: „Entwerft und präsentiert ein Poster für die Teilnahme an einer (Gegen-)Demonstration gegen Rechtsextremisten“ (HisNW3Rs, 137).

219 Z. B. kann die Terrorherrschaft der Jakobiner als Gelegenheit zur Diskussion von Staatsterrorismus und Menschenrechtsverletzungen weltweit dienen (HisNI7/8MBg, 79); entsprechend können die Schülerinnen und Schüler anhand des Bauernkriegs zur Reflexion darüber ermutigt werden, ob die Gewaltanwendung legitim war (HisSN2MBg, 127).

220 Z. B. SocTH9/10Gy, 118-119.

221 Z. B. „Stelle dir vor, du hättest Gelegenheit, ein Interview mit einem Topterroristen der al-Qaida zu führen“ (SocST8/9Gy, 283).

222 Z. B.: „Angenommen, ein Klassenkamerad nimmt eine der in [Quelle] beschriebenen typischen Verhaltensweisen für eine ‚Radikalisierung‘ an. Entwickelt in Partnerarbeit Szenarien, wie ihr damit am besten umgehen könntet, und überlegt mögliche Maßnahmen, um eine solche Entwicklung zu verhindern“ (SocSN2Gy2, 143).

223 Z. B. übernimmt eine Schülerin/ein Schüler in einer Übung die fiktive Rolle eines „al-Qaida-Terroristen“, während eine andere Schülerin/ein

anderer Schüler das Interview führt. Die Aufgabe dient zur Einübung von Interview-Fertigkeiten; am Ende soll beurteilt werden, ob „die Fragen angemessen“ und „die Antworten [...] realistisch“ waren (SocST8/9Gy, 283). Ein anderes Beispiel ist die Einübung von „Vortragskompetenz“ in einer Übung, in der die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe haben, die – von einer hypothetischen Schulklasse aus Afghanistan gestellte – Frage zu beantworten, warum die Bundeswehr in Afghanistan ist (SocSN2Gy, 125). Solche Übungen können Schülerinnen und Schüler zur unkritischen Übernahme von stereotypen Rollen eines „Terroristen“ und „Nicht-Terroristen“ oder eines „Soldaten“ und „Zivilisten“ veranlassen und dazu, die Methode statt des Inhalts in den Vordergrund zu stellen.

224 Z. B. durch Beleuchtung von zwei Seiten des israelisch-palästinensischen Konflikts oder der zwei Seiten des Attentats vom 11. September 2001, beispielsweise auch die Propagandaposter und die Reden von bin Laden (HisMVsek1-4Gy, 306; 315).

225 Z. B. das Bild von Toleranz und kultureller Blüte wie im Kapitel „Zusammentreffen der Religionen im europäischen Mittelalter“ gezeichnet (HisSN2MBg, 106).

226 Beispielsweise sollte tunlichst vermieden werden, Neonazis als nur ungebildet und sozioökonomisch randständig darzustellen (FuSL3Rs, 50-51), muslimische Frauen nur als Burka-Trägerinnen (SocSN10MBg, 168), Menschen in Afrika ausschließlich als arm oder von Kriegsnot betroffen und/oder als Empfänger der Hilfe von Deutschen oder der USArmee (SocSN10MBg, 81, 122, 123).

227 Peter Neumann, „Radikalisierung, Deradikalisierung und Extremismus“, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29-31 (2013), 4-5, <http://www.bpb.de/apuz/164918/radikalisierung-deradikalisierung-und-extremismus>.

228 Michaela Glaser, „Rechtsextremismus‘- eine Begriffsdiskussion“ (BIK Netz. Präventionsnetz gegen Rechtsextremismus 2012), 5, https://www.vielfalt-mediathek.de/data/glaser_begriff_rex.pdf.

229 Ein Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist jener der „wehrhaften“ oder „streitbaren“ Demokratie, der ein grundlegendes Verständnis der Demokratie in Deutschland beschreibt und im Grundgesetz verankert ist, siehe Hans-Gerd Jaschke, „Streitbare Demokratie“ (BPB, Dossier Rechtsextremismus 2006), <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41891/streitbare-demokratie>.

230 Zur Unterscheidung zwischen PVE und CVE siehe Kapitel eins, Kasten 1.2.

231 Siehe beispielsweise Arun Kundnani, Keynote Talk, Islamic Human Rights Commission, 23. Juli 2015, Veranstaltungsbereich abrufbar unter: <https://www.ihrc.org.uk/activities/event-reports/14738-event-report-preventing-violent-extremism-conference-2/> und auch <https://www.youtube.com/watch?v=SRNFQKKGdek>.

[youtube.com/watch?v=SRNFQKKGdek](https://www.youtube.com/watch?v=SRNFQKKGdek).

232 Nur zwei von den 137 in unserer Stichprobe thematisieren Schulbüchern dies ausdrücklich. Siehe Endnote 213.

233 Cynthia Miller-Idriss, *The Extreme Gone Mainstream: Commercialization and Far Right Youth Culture in Germany* (Princeton: Princeton University Press, 2018).

234 Für Fallstudien aus verschiedenen Länder siehe Davies, „Review of Educational Initiatives“, 34-35.

235 Obwohl unser Fokus nicht auf Lehrmethoden liegt, würden wir bei einer veränderten Strategie in Schulbüchern empfehlen, diese durch eine entsprechende Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu begleiten, insbesondere in Bezug auf das Unterrichten von umstrittenen und sensiblen Themen und auf die Reaktion nach einem gewalttätigen extremistischen Anschlag. Ebenfalls vorbereitet sein sollten Lehrkräfte auf den Umgang mit den Aussagen früherer Extremistinnen und Extremisten, wenn diese in den Unterricht eingebunden werden, da bei einem so heiklen Prozess Vorsicht geboten ist.

236 Siehe UNESCO MGIEP, „Textbooks for Sustainable Development“.

ANHANG 1

Zahl der untersuchten Schulbücher nach Bundesland, Schultyp und Unterrichtsfach

| Schulbuchstichprobe (Jahrgänge 5-10) | Unterrichts- fach | | | |
|---|----------------------|------------------|--------------------|-----------|
| Bundesland / Schultyp | Geschichte | Sozial- kunde | Mehrere Fächer* | Insgesamt |
| Baden-Württemberg | 5 | | 6 | 11 |
| <i>Gymnasium</i> | 5 | | 3 | 8 |
| <i>Hauptschule</i> | | | 3 | 3 |
| Bayern | 8 | 3 | | 11 |
| <i>Gymnasium</i> | 4 | 2 | | 6 |
| <i>Realschule</i> | 4 | 1 | | 5 |
| Berlin/Brandenburg | 6 | 4 | | 10 |
| <i>Gymnasium</i> | 4 | 2 | | 6 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 2 | 2 | | 4 |
| Bremen | 2 | | 3 | 5 |
| <i>Gymnasium</i> | 2 | | | 2 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | | | 3 | 3 |
| Hamburg | 3 | 2 | 3 | 8 |
| <i>Gymnasium</i> | 3 | 2 | | 5 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | | | 3 | 3 |
| Hessen | 8 | 4 | | 12 |
| <i>Gymnasium</i> | 4 | 2 | | 6 |
| <i>Realschule</i> | 4 | 2 | | 6 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 6 | | 3 | 9 |
| <i>Gymnasium</i> | 4 | | | 4 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 2 | | 3 | 5 |
| Niedersachsen | 6 | 4 | | 10 |
| <i>Gymnasium</i> | 3 | 2 | | 5 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 3 | | | 3 |
| <i>Realschule</i> | | 2 | | 2 |

beinhaltet z.B. Gesellschaftslehre oder fächerübergreifenden Unterricht

| Schulbuchstichprobe (Jahrgänge 5-10) | Unterrichts- fach | | | |
|---|----------------------|------------------|--------------------|------------|
| Bundesland / Schultyp | Geschichte | Sozial- kunde | Mehrere Fächer* | Insgesamt |
| Nordrhein-Westfalen | 5 | 5 | | 10 |
| <i>Gymnasium</i> | | 3 | | 3 |
| <i>Realschule</i> | 5 | 2 | | 7 |
| Rheinland-Pfalz | 6 | 2 | | 8 |
| <i>Gymnasium</i> | 3 | 1 | | 4 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 3 | 1 | | 4 |
| Saarland | 3 | 1 | | 4 |
| <i>Gymnasium</i> | | 1 | | 1 |
| <i>Realschule</i> | 3 | | | 3 |
| Sachsen | 9 | 6 | | 15 |
| <i>Gymnasium</i> | 3 | 4 | | 7 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 6 | 2 | | 8 |
| Sachsen-Anhalt | 6 | 3 | | 9 |
| <i>Gymnasium</i> | | 2 | | 2 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 6 | 1 | | 7 |
| Schleswig-Holstein | 4 | 2 | | 6 |
| <i>Gymnasium</i> | 4 | 1 | | 5 |
| <i>Realschule+</i> | | 1 | | 1 |
| Thüringen | 6 | 3 | | 9 |
| <i>Gymnasium</i> | 3 | 1 | | 4 |
| <i>Mehrere Bildungsgänge</i> | 3 | 2 | | 5 |
| INSGESAMT | 83 | 39 | 15 | 137 |

ANHANG 2

Liste der untersuchten Schulbücher

Zur vereinfachten Identifikation während des Forschungsprozesses wurde jedem untersuchten Buch eine einmalige Signatur zugewiesen, welche das Schulfach, das Bundesland, die Jahrgangsstufe (oder der Band in einer Serie) und den Schultyp angibt.

FuBW1Hs:

Welt, Zeit, Gesellschaft: Arbeitsbuch für den Fächerverbund Welt - Zeit - Gesellschaft an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Sek 1 [Hauptschule], Peter Brokemper & Nicole Bruder, Berlin: Cornelsen, 2004.

FuBW2/3Hs:

Welt, Zeit, Gesellschaft: Arbeitsbuch für den Fächerverbund Welt - Zeit - Gesellschaft an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Sek 1 [Hauptschule], Ute Bärnert-Fürst, Berlin: Cornelsen, 2006.

FuBW4Hs:

Welt, Zeit, Gesellschaft: Arbeitsbuch für den Fächerverbund Welt - Zeit - Gesellschaft an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Sek 1 [Hauptschule], Thorsten Bröckel, Berlin: Cornelsen, 2007.

FuHH5/6-MBg:

Gesellschaft 5/6. Sek 1 [MBg], Ulrich Brameier, Braunschweig: Westermann, 2011.

FuHH7/8-MBg:

Gesellschaft 7/8. Sek 1 [MBg], Ulrich Brameier, Braunschweig: Westermann, 2012.

FuHH9/10-MBg:

Gesellschaft 9/10. Sek 1 [MBg], Ulrich Brameier, Braunschweig: Westermann, 2013.

FuSL1Rs:

Mitmischen Plus 1. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2008.

FuSL2Rs:

Mitmischen Plus 2. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2009.

FuSL3Rs:

Mitmischen Plus 3. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2010.

HisBB7/8Gy:

Entdecken und Verstehen: Geschichte. Sek 1 [Gymnasium], Thomas Berger- von der Heide et al., Berlin: Cornelsen, 2017.

HisBB7/8Gy:

Geschichte Plus. Sek 1 [Gymnasium], Brigitte Bayer, Walter Funen & Bernd Koltrowitz, Berlin: Cornelsen, 2008.

HisBB7/8MBg:

Die Reise in die Vergangenheit. Sek 1 [MBg], Andreas Klingenberg, Hans Ebeling & Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 2017.

HisBB9/10Gy:

Entdecken und Verstehen: Geschichte. Sek 1 [Gymnasium], Thomas Berger- von der Heide et al., Berlin: Cornelsen, 2018.

HisBB9/10Gy:

Geschichte Plus. Sek 1 [Gymnasium], Walter Funen & Bernd Koltrowitz, Berlin: Cornelsen, 2009.

HisBB9/10MBg:

Die Reise in die Vergangenheit. Sek 1 [MBg], Hans Ebeling & Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 2018.

HisBW1Gy:

Horizonte - Geschichte 1. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2004.

HisBW2Gy:

Horizonte - Geschichte 2. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2005.

HisBW3Gy:

Horizonte - Geschichte 3. Sek 1 [Gymnasium], Christopher Andres & Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2006.

HisBW4Gy:

Horizonte - Geschichte 4. Sek 1 [Gymnasium], Christopher Andres & Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2007.

HisBW5Gy:

Horizonte - Geschichte 5. Sek 1 [Gymnasium], Frank Bahr, Braunschweig: Westermann, 2009.

HisBY10Rs:

Horizonte 10. Sek 1 [Realschule], Elmar Geus, Braunschweig: Westermann, 2012.

HisBY1Gy:

Das waren Zeiten 1. Sek 1 [Gymnasium], Dieter Brückner & Harald Focke, Bamberg: Buchner, 2012.

HisBY2Gy:

Das waren Zeiten 2. Sek 1 [Gymnasium], Dieter Brückner & Harald Focke, Bamberg: Buchner, 2011.

HisBY3Gy:

Das waren Zeiten 3. Sek 1 [Gymnasium], Dieter Brückner & Harald Focke, Bamberg: Buchner, 2013.

HisBY4Gy:

Das waren Zeiten 4. Sek 1 [Gymnasium], Dieter Brückner & Harald Focke, Bamberg: Buchner, 2010.

HisBY7Rs:

Horizonte 7. Sek 1 [Realschule], Elmar Geus, Braunschweig: Westermann, 2009.

HisBY8Rs:

Horizonte 8. Sek 1 [Realschule], Elmar Geus, Braunschweig: Westermann, 2010.

HisBY9Rs:

Horizonte 9. Sek 1 [Realschule], Elmar Geus, Braunschweig: Westermann, 2011.

HisHB7/8-MBg:

Anno - Geschichte 7/8. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2008.

HisHB9/10-MBg:

Anno – Geschichte 9/10. Sek 1 [Gymnasium], Christopher Andres & Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2010.

HisHE1Gy:

Geschichte und Geschehen 1. Sek 1 [Gymnasium], Ursula Fries & Michael Sauer, Stuttgart: Klett, 2012.

HisHE1Rs:

Zeitreise 1. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer et al., Stuttgart/Leipzig: Klett, 2011.

HisHE2Gy:

Geschichte und Geschehen 2. Sek 1 [Gymnasium], Asmut Brückmann & Michael Sauer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2014.

HisHE2Rs:

Zeitreise 2. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer et al., Stuttgart/Leipzig: Klett, 2012.

HisHE3Gy:

Geschichte und Geschehen 3. Sek 1 [Gymnasium], Michael Epkenhans & Michael Sauer, Stuttgart: Klett, 2014.

HisHE3Rs:

Zeitreise 3. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2013.

HisHE4Gy:

Geschichte und Geschehen 4. Sek 1 [Gymnasium], Rolf Brütting & Michael Sauer, Stuttgart: Klett, 2013.

HisHE4Rs:

Zeitreise 4. Sek 1 [Realschule], Sven Christoffer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2013.

HisHHsek1-1Gy:

Forum Geschichte: Von der Vorgeschichte bis zum Ende des Mittelalters. Sek 1 [Gymnasium], Markus Bente & Hans-Otto Regenhardt, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisHHsek1-2Gy:

Forum Geschichte: Von der Frühen Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg. Sek 1 [Gymnasium], Thomas P. Eichhorst & Hans-Otto Regenhardt, Berlin: Cornelsen, 2011.

HisHHsek1-3Gy:

Forum Geschichte: Von den Folgen des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Sek 1 [Gymnasium], Franz Hofmeier & Hans-Otto Regenhardt, Berlin: Cornelsen, 2011.

HisMV6-MBg:

Die Reise in die Vergangenheit 6. Sek 1 [MBg], Hans Ebeling, Wolfgang Birkenfeld & Manfred Albrecht, Braunschweig: Westermann, 2008.

HisMV9/10-MBg:

Die Reise in die Vergangenheit 9/10. Sek 1 [MBg], Annette Adam, Hans Ebeling & Wolfgang Birkenfeld, Braunschweig: Westermann, 2011.

HisMVsek1-1Gy:

Geschichte und Geschehen 1. Sek 1 [Gymnasium], Ursula Fries, Leipzig: Klett, 2003.

HisMVsek1-2Gy:

Geschichte und Geschehen 2. Sek 1 [Gymnasium], Asmut Brückmann, Leipzig: Klett, 2005.

HisMVsek1-3Gy:

Geschichte und Geschehen 3. Sek 1 [Gymnasium], Michael Epkenhans, Leipzig: Klett, 2004.

HisMVsek1-4Gy:

Geschichte und Geschehen 4. Sek 1 [Gymnasium], Daniela Bender, Leipzig: Klett, 2005.

HisNI5/6Gy:

Horizonte 1. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2008.

HisNI5/6MBg:

Denk Mal – Geschichte 5/6. Sek 1 [MBg], Johannes Derichs, Braunschweig: Schroedel, 2012.

HisNI7/8Gy:

Horizonte 2. Sek 1 [Gymnasium], Thomas Martin Buck & Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2008.

HisNI7/8MBg:

Denk Mal – Geschichte 7/8. Sek 1 [MBg], Johannes Derichs, Braunschweig: Schroedel, 2013.

HisNI9/10Gy:

Horizonte 3. Sek 1 [Gymnasium], Michael Brabänder & Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2009.

HisNI9/10MBg:

Denk Mal – Geschichte 9/10. Sek 1 [MBg], Johannes Derichs, Braunschweig: Schroedel, 2013.

HisNW1Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 1. Sek 1 [Realschule], Hans-Gert Oomen & Thomas Berger- von der Heide, Berlin: Cornelsen, 2015.

HisNW2/3Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 2/3. Sek 1 [Realschule], Hans-Gert Oomen & Thomas Berger- von der Heide, Berlin: Cornelsen, 2012.

HisNW2Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 2. Sek 1 [Realschule], Hans-Gert Oomen & Thomas Berger- von der Heide, Berlin: Cornelsen, 2015.

HisNW3Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 3. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger- von der Heide, Berlin: Cornelsen, 2015.

HisNW4Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 4. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger- von der Heide & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2013.

HisRP1/2Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 1/2. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger- von der Heide & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2015.

HisRP10Gy:

Horizonte: Geschichte 10. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2015.

HisRP3Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 3. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger- von der Heide & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2015.

HisRP4Rs:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 4. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger- von der Heide & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2016.

HisRP7/8Gy:

Horizonte: Geschichte 7/8. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Verena Espach & Alexander Heim, Braunschweig: Westermann, 2015.

HisRP9Gy:

Horizonte: Geschichte 9. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner, Braunschweig: Westermann, 2015.

HisSH1Gy:

Horizonte 1. Sek 1 [Gymnasium], Thomas Martin Buck et al., Braunschweig: Westermann, 2010.

HisSH2Gy:

Horizonte 2. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner et al., Braunschweig: Westermann, 2010.

HisSH3Gy:

Horizonte 3. Sek 1 [Gymnasium], Ulrich Baumgärtner et al., Braunschweig: Westermann, 2010.

HisSH4Gy:

Horizonte 4. Sek 1 [Gymnasium], Christopher Andres et al., Braunschweig: Westermann, 2011.

HisSN1Gy:

Geschichte und Geschehen 1. Sek 1 [Gymnasium], Ursula Fries & Michael Sauer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2014.

HisSN1MBg:

Zeitreise 1. Sek 1 [MBg], Sven Christoffer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2013.

HisSN2Gy:

Geschichte und Geschehen 2. Sek 1 [Gymnasium], Rolf Brütting & Michael Sauer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2015.

HisSN2MBg:

Zeitreise 2. Sek 1 [MBg], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2014.

HisSN3Gy:

Geschichte und Geschehen 3. Sek 1 [Gymnasium], Asmut Brückmann & Michael Sauer, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2015.

HisSN3MBg:

Zeitreise 3. Sek 1 [MBg], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2015.

HisSN4MBg:

Zeitreise 4. Sek 1 [MBg], Sven Christoffer, Stuttgart: Klett, 2015.

HisSN5MBg:

Zeitreise 5. Sek 1 [MBg], Maria Heiter, Klaus Leinen & Lars Michalek, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2016.

HisSN6MBg:

Zeitreise 6. Sek 1 [MBg], Andreas Kötzing, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2013.

HisST10MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 10. Sek 1 [MBg], Thomas Berger- von der Heide, Stephan Burrichter & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisST5MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 5. Sek 1 [MBg], Hans-Gert Oomen, Thomas Berger- von der Heide & Wolfgang Humann, Berlin: Cornelsen, 2009.

HisST6MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 6. Sek 1 [MBg], Hans-Gert Oomen, Thomas Berger- von der Heide & Petra Bowien, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisST7MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 7. Sek 1 [MBg], Hans-Gert Oomen, Thomas Berger- von der Heide & Elisabeth Herkenrath, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisST8MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 8. Sek 1 [MBg], Hans-Gert Oomen, Thomas Berger- von der Heide & Hans-Joachim Caspart, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisST9MBg:

Entdecken und Verstehen: Geschichte 9. Sek 1 [MBg], Thomas Berger- von der Heide, Heidrun von der Heide & Hans-Gert Oomen, Berlin: Cornelsen, 2010.

HisTH5/6Gy:

Forum Geschichte. Sek 1 [Gymnasium], Markus Bente & Hans-Otto Regenhart, Berlin: Cornelsen: 2012.

HisTH5/6Rs:

Die Reise in die Vergangenheit. Sek 1 [Realschule], Cathrin Schreier & Hans Ebeling, Braunschweig: Westermann, 2012.

HisTH7/8Gy:

Forum Geschichte. Sek 1 [Gymnasium], Markus Bente & Hans-Otto Regenhart, Berlin: Cornelsen, 2013.

HisTH7/8Rs:

Die Reise in die Vergangenheit. Sek 1 [Realschule], Hans Ebeling et al., Braunschweig: Westermann, 2013.

HisTH9/10Gy:

Forum Geschichte. Sek 1 [Gymnasium], Franz Hofmeier & Hans-Otto Regenhart, Berlin: Cornelsen, 2014.

HisTH9/10Rs:

Die Reise in die Vergangenheit. Sek 1 [Realschule], Hans Ebeling et al., Braunschweig: Westermann, 2015.

SocBBsek1-1Gy:

Politik & Co: Politische Bildung für die Sekundarstufe I. Sek 1 [Gymnasium], Dimitrios Kalpakidis & Steffen Kludt, Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 2016.

SocBBsek1-1MBg:

Politik Entdecken: Politische Bildung 1. Sek 1 [MBg], Thomas Berg- von der Heide, Christian-Magnus Ernst & Karl-Heinz Holstein, Berlin: Cornelsen, 2017.

SocBBsek1-2Gy:

Politik & Co: Politische Bildung für die Sekundarstufe I. Sek 1 [Gymnasium], Dimitrios Kalpakidis et al., Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 2017.

SocBBsek1-2MBg:

Politik Entdecken: Politische Bildung 2. Sek 1 [MBg], Benjamin Apelojg et al., Berlin: Cornelsen, 2018.

SocBW1Gy:

Mensch & Politik - Gemeinschaftskunde: GWG, Fächerverbund Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde. Sek 1 [Gymnasium], Gerhard Altmann, Braunschweig: Schroedel, 2012.

SocBW2Gy:

Mensch & Politik - Gemeinschaftskunde: GWG, Fächerverbund Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde. Sek 1 [Gymnasium], Gerhard Altmann, Braunschweig: Schroedel, 2014.

SocBW3Gy:

Mensch & Politik - Gemeinschaftskunde: GWG, Fächerverbund Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde. Sek 1 [Gymnasium], Jennifer Besinger & Gerhard Altmann, Braunschweig: Schroedel, 2014.

SocBY10Gy:

Politik aktuell: Unterrichtswerk für das Gymnasium in Bayern. Sek 1 [Gymnasium], Jan Castner et al., Bamberg: Buchner, 2013.

SocBY10Gy-2:

Politik aktuell: Unterrichtswerk für das Gymnasium in Bayern. Sek 1 [Gymnasium], Jan Castner, Bamberg: Buchner, 2008.

SocBY10Rs:

Politik - Nicht ohne mich! Die Grundlagen von Politik und Wirtschaft; Unterrichtswerk für Sozialkunde an Realschulen. Sek 1 [Realschule], Rainer Dörrfuß, Bamberg: Buchner, 2003.

SocHBsek1-1MBg:

Das IGL-Buch 1. Sek 1 [MBg], Christian Augustin, Stuttgart: Klett, 2009

SocHBsek1-2MBg:

Das IGL-Buch 2. Sek 1 [MBg], Christian Augustin, Stuttgart: Klett, 2010.

SocHBsek1-3MBg:

Das IGL-Buch 3. Sek 1 [MBg], Christian Augustin, Stuttgart: Klett, 2011.

SocHE1Gy:

Politik & Co: Politik und Wirtschaft für das Gymnasium 1. Sek 1 [Gymnasium], Erik Müller & Hartwig Riedel, Bamberg: Buchner, 2015.

SocHE1Rs:

Politik Entdecken: Politik und Wirtschaft
1. Sek 1 [Realschule], Michael Berger,
Berlin: Cornelsen, 2012.

SocHE2Gy:

*Politik & Co: Politik und Wirtschaft für
das Gymnasium* 2. Sek 1 [Gymnasium],
Erik Müller et al., Bamberg:
Buchner, 2016.

SocHE2Rs:

Politik Entdecken: Politik und Wirtschaft
2. Sek 1 [Realschule], Thomas Berger-
von der Heide, Berlin: Cornelsen, 2012.

SocHHsek1-1Gy:

Anstöße - Politik-Wirtschaft 1. Sek 1
[Gymnasium], Stefan Mattheus,
Stuttgart: Klett, 2012.

SocHHsek1-2Gy:

Anstöße - Politik-Wirtschaft 2. Sek 1
[Gymnasium], Stefan Mattheus,
Stuttgart: Klett, 2013.

SocMVsek1-1MBg:

*Entdecken und Verstehen: Arbeitsbuch
für Gesellschaftslehre/Weltkunde* 1.
Sek 1 [MBg], Thomas Berger- von der
Heide, Berlin: Cornelsen, 2009.

SocMVsek1-2MBg:

*Entdecken und Verstehen: Arbeitsbuch
für Gesellschaftslehre/Weltkunde* 2.
Sek 1 [MBg], Thomas Berger- von der
Heide, Berlin: Cornelsen, 2009.

SocMVsek1-3MBg:

*Entdecken und Verstehen: Arbeitsbuch
für Gesellschaftslehre/Weltkunde* 3.
Sek 1 [MBg], Thomas Berger- von der
Heide, Berlin: Cornelsen, 2010.

SocNI7/8Rs:

*Politik.21: [Politik für Realschulen, Ober-
schulen und mittleren Bildungsabschluss]*
1. Sek 1 [Realschule], Sinan Beygo &
Jan Weber, Bamberg: C.C. Buchners
Verlag, 2011.

SocNI8Gy:

*Politik & Co: Politik-Wirtschaft für das
Gymnasium* 1. Sek 1 [Gymnasium],
Erik Müller, Hartwig Riedel & Kersten
Ringe, Bamberg: C.C. Buchner, 2015.

SocNI9/10Gy:

*Politik & Co: Politik-Wirtschaft für das
Gymnasium* 2. Sek 1 [Gymnasium],
Erik Müller et al., Bamberg:
C.C. Buchner, 2016.

SocNI9/10Rs:

*Politik.21: [Politik für Realschulen, Ober-
schulen und mittleren Bildungsabschluss]*
2. Sek 1 [Realschule], Jan Castner et al.,
Bamberg: C.C. Buchners Verlag, 2012.

SocNW2Rs:

Anstöße - Politik 2. Sek 1 [Realschule],
Heinrich Lübbert, Stuttgart/Leipzig:
Klett, 2011.

SocNW3Rs:

Anstöße - Politik 3. Sek 1 [Realschule],
Heinrich Lübbert, Stuttgart/Klett,
2012.

SocNW5/6Gy:

*Team: Arbeitsbuch für Politik und Wirt-
schaft* 5/6. Sek 1 [Gymnasium], Karin
Herzig, Wolfgang Mattes & Andreas
Müller, Paderborn: Schöningh, 2015.

SocNW7/8Gy:

*Team: Arbeitsbuch für Politik und
Wirtschaft* 7/8. Sek 1 [Gymnasium],
Karin Herzig & Wolfgang Mattes,
Paderborn: Schöningh, 2014.

SocNW9Gy:

*Team: Arbeitsbuch für Politik und Wirt-
schaft* 9. Sek 1 [Gymnasium], Karin
Herzig & Wolfgang Mattes, Paderborn:
Schöningh, 2016.

SocRP7-10Rs:

Demokratie heute - Sozialkunde.
Sek 1 [Realschule], Dieter Deiseroth,
Marc A. Gollon & Heinz-Ulrich Wolf,
Braunschweig: Schroedel, 2016.

SocRP9/10Gy:

Politik & Co: Sozialkunde für das Gymnasium. Sek 1 [Gymnasium], Erik Müller et al., Bamberg: C.C. Buchner, 2016.

SocSH8/10Rs:

Demokratie heute - Wirtschaft/Politik. Sek 1 [Realschule], Dieter Deiseroth & Heinz-Ulrich Wolf, Braunschweig: Schroedel, 2017.

SocSH8/9Gy:

Politik & Co: Wirtschaft/Politik für das Gymnasium. Sek 1 [Gymnasium], Hartwig Riedel & Stephan Kober, Bamberg: C.C. Buchner, 2011.

SocSLSek1Gy:

Mensch & Politik - Sozialkunde. Sek 1 [Gymnasium], Slobodan Comagic, Braunschweig: Schroedel, 2014.

SocSN10MBg:

Demokratie heute: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung 10. Sek 1 [MBg], Dieter Deiseroth, Antje Ungerer & Heinz-Ulrich Wolf, Braunschweig: Schroedel, 2016.

SocSN1Gy:

Politik & Co: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft für das Gymnasium 1. Sek 1 [Gymnasium], Joachim Amm et al., Bamberg: C.C. Buchner, 2011.

SocSN1Gy2:

Politik & Co: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft für das Gymnasium 1. Sek 1 [Gymnasium], Hartwig Riedel et al., Bamberg: C.C. Buchner, 2017.

SocSN2Gy:

Politik & Co: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft für das Gymnasium 2. Sek 1 [Gymnasium], Joachim Amm et al., Bamberg: C.C. Buchner, 2012.

SocSN2Gy2:

Politik & Co: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft für das Gymnasium 2. Sek 1 [Gymnasium], Hartwig Riedel et al., Bamberg: C.C. Buchner, 2018.

SocSN9MBg:

Demokratie heute: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung 9. Sek 1 [MBg], Dieter Deiseroth, Antje Ungerer & Heinz-Ulrich Wolf, Braunschweig: Schroedel, 2016.

SocST8/9Gy:

Politik & Co: Sozialkunde [für die Sekundarstufe I]. Sek 1 [Gymnasium], Hartwig Riedel & Björn Arendholz, Bamberg: C.C. Buchner, 2012.

SocST9/10Gy:

Anstöße - Politik. Sek 1 [Gymnasium], Harald Fischmann & Harald-Matthias Neumann, Stuttgart: Klett, 2010.

SocSTSek1Mbg:

Politik Erleben: Sozialkunde, Politische Bildung. Sek 1 [MBg], Karin Herzig & Wolfgang Mattes, Paderborn: Schöningh, 2013.

SocTH8Rs:

Demokratie heute - Sozialkunde 8. Sek 1 [Realschule], Annette Adam, Cathrin Schreier & Heinz-Ulrich Wolf, Braunschweig: Schroedel, 2012.

SocTH9/10Gy:

Politik & Co: Sozialkunde für das Gymnasium. Sek 1 [Gymnasium], Hartwig Riedel, Christian K. Tischner & Joachim Amm, Bamberg: C.C. Buchner, 2012.

SocTH9/10Rs:

Demokratie heute - Sozialkunde 9/10. Sek 1 [Realschule], Annette Adam, Cathrin Schreier & Heinz-Ulrich Wolf, Braunschweig: Schroedel, 2013.

ÜBER DIE AUTORINNEN

Dr. Eleni Christodoulou ist Leiterin des Projekts „Preventing Violent Extremism through Education: Discourses and Practices“ am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Sie promovierte an der Universität von Birmingham in Großbritannien im Fach Politikwissenschaften über „The Politics of Peace Education“. Eleni Christodoulou war eine Hauptautorin des UNESCO-Leitfadens zur Einbettung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schulbüchern und arbeitete zu Fragen bezüglich von Ziel 4.7 der UNO-Ziele für nachhaltige Entwicklung mit Regierungsbehörden, nationalen und internationalen Organisationen zusammen. Sie hat zum Zusammenhang von Bildung und Konflikt(en), Sicherheit und nachhaltiger Entwicklung veröffentlicht und an Sekundar- und Hochschulen in Zypern und Großbritannien unterrichtet. In Zusammenarbeit mit der deutschen UNESCO-Kommission organisierte sie Workshops zur Prävention von gewalttätigem Extremismus durch Bildung.

Dr. Simona Szakács arbeitet als Wissenschaftlerin im Projekt „Preventing Violent Extremism through Education: Discourses and Practices“ am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Sie promovierte im Fach Soziologie an der Universität von Essex in Großbritannien und verfügt über 12 Jahre Erfahrung bei der Durchführung von komparativen und Längsschnittstudien von Schulbüchern und Lehrplänen unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten wie Diversität, Staatsbürgerschaft und nationaler Identität in verschiedenen Bildungssystemen (Rumänien, Frankreich, Großbritannien, Deutschland). Ihre aktuelle Forschung beschäftigt sich mit der Konstruktion von Identitäten, Solidarität, Europäisierung und transnationalen Bildungsdynamiken aus einer vergleichenden pädagogischen und soziologischen Perspektive.

