

# **Globaler Terrorismus in den Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen**

Dissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

„Doktor der Philosophie“

im Promotionsfach Geographie

am Fachbereich Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften

der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Stefanie Ruppert

geb. in Landau in der Pfalz

Mainz 2019

***Betreuer der Dissertation***

*Referent:*

*Korreferent:*

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Dezember 2019

## **A. Kurzzusammenfassung**

Der „Globale Terrorismus“ ist ein viel diskutiertes Thema im politischen, medialen und gesellschaftlichen Diskurs, welches auch Einzug in die Lebenswelt von Jugendlichen gehalten hat. Doch wie wirkt sich das Phänomen auf die Jugendlichen aus? Wie gehen sie kognitiv und emotional mit Terrorismus um? Und welche subjektiven Erklärungs- und Aufarbeitungsstrategien entwickeln sie? Die vorliegende Arbeit soll Antworten auf diese Fragen geben und untersuchen, wie alltagsweltliche Vorstellungen von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ aufgebaut sind und in welcher Weise sie sich auf die individuellen Lebens-, Denk- und Sprechwelten auswirken.

So wurden im Januar und Februar 2017 qualitative Interviews mit Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren geführt und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Forschungsdesign orientiert sich dabei an der *Grounded-Theory-Methodologie* nach GLASER und STRAUSS (2010), sodass eine gegenstands begründete Theoriebildung zu Alltagsvorstellungen Ziel der Arbeit ist.

Im Sinne einer Theorientriangulation werden vier theoretische Perspektiven an den Untersuchungsgegenstand herangetragen. Zunächst nähert sich die Arbeit aus begriffstheoretischer, kognitivistischer, situationistischer, phänomenographischer sowie soziologisch-psychologischer Perspektive Alltagsvorstellungen an. Anschließend werden Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Vorstellungen aus psychologischer und soziologischer Sicht analysiert. Eine dritte theoretische Perspektive fokussiert Prozesse der Informationswahrnehmung sowie -verarbeitung. Schließlich werden Vorstellungen im Hinblick auf ihren Aufbau theoretisch dargelegt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass Vorstellungen in der Denkwelt verankert sind und anhand der Sprechwelt erfahrbar gemacht werden. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche gedankliche Verknüpfungen zwischen verschiedenen Themenbereichen herstellen und so versuchen, sich das Thema „Globaler Terrorismus“ zu erschließen. Sie erklären sich das Phänomen anhand unterschiedlicher Erklärungsbausteine, welche auf die Themenbereiche „Organisation des Terrors“, „Motivationen und Intentionen der Akteure des Terrors“ sowie „Geographien des Terrors“ eingehen und auf individuelle Weise zu subjektiven Theorien zusammengesetzt werden. Schließlich zeigt sich, dass die Vorstellungen der Jugendlichen in Bezug auf das Thema „Globaler Terrorismus“ nicht nur Elemente einer kognitiven Aufarbeitung beinhalten, sondern dass die Schüler auch auf emotionaler Ebene versuchen, sich das Thema zu erschließen und damit umzugehen. So entwickeln sie unterschiedliche Aufarbeitungsstrategien, die sich auf ihr Denken, Fühlen und Handeln in ihren jeweiligen Lebenswelten auswirken. Die Ergebnisse zeigen, dass im Zuge der Vorstellungsentwicklung kognitive Verzerrungen auftreten können, welche zu Stereotypisierungen oder auch imaginären Geographien führen und so auf die Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen und Räume einwirken. Daraus folgen Konsequenzen für Schule und Unterricht, die die Arbeit aus den individuellen Vorstellungen ableitet.

## **B. Brief summary**

“Global terrorism“ is a highly discussed topic in political, medial and social discourse which has found its way into the everyday lives of the youth. How does this phenomenon impact today’s youth? How do they cognitively and emotionally deal with the topic of “global terrorism”? And how do they develop personal rationalization and processing strategies? This thesis aims to provide answers to these questions and examines the structure of individual preconceptions developed by youth dealing with the topic of “global terrorism” and its impact on their way of living, thinking and use of language.

In January and February of 2017, qualitative interviews with youth between the ages of 10 and 19 were conducted and assessed using qualitative content analysis. The research design is based on the *Grounded-Theory-Methodology* after GLASER and STRAUSS (2010), used to arrive at a substantiated theory formation of preconceptions.

In accordance with theory triangulation, four theoretical perspectives were considered in this research topic. Initially, this thesis approaches the preconceptions from a terminological, cognitivistical, situational, phenomenographical and a sociological-psychological perspective. Then, influencing factors on developing certain preconceptions are analyzed from a psychological and sociological point of view. A third theoretical perspective focuses on the development of information perception and information processing. Lastly, the structure of preconceptions will be analyzed and theoretically presented.

The findings within show that preconceptions are rooted in the way of thinking and can be analyzed in spoken language. Thereby, it becomes apparent that youth make conceptual connections between different subject matter in order to understand the issue of “global terrorism”. Explaining this phenomenon, they find their individual elucidations and put together mental models that are derived from different topics such as “organization of terror”, “motivation and intention of the major players in terrorism”, as well as “geographies of terror”. Ultimately, you can see that the youth’s conceptualization concerning the topic of “global terrorism” not only constitutes a cognitive explanation, but also an emotional approach understanding and coping with this topic. As a result, youth develop different processing strategies which affect how they think, feel and behave. The findings of this thesis show biases which are developed in the formation of preconceptions that can lead to stereotyping toward a certain ethnic group as well as to imaginative geographies. This implies certain ramifications for education which – in this thesis – are derived from each individual preconception.

## Inhaltsverzeichnis

<b>A. Kurzzusammenfassung</b> .....	<b>I</b>
<b>B. Brief summary</b> .....	<b>II</b>
<b>C. Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>VII</b>
<b>D. Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VIII</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Forschungsinteresse und Zielsetzung der Arbeit</b> .....	<b>4</b>
2.1 LERNEN ALS VORSTELLUNGSÄNDERUNG – ZUR RELEVANZ VON ALLTAGSVORSTELLUNGEN IN DER (GEOGRAPHIE-) DIDAKTIK .....	4
2.2 STAND DER FORSCHUNG .....	5
2.2.1 <i>Theoretische Ansätze zu Schülervorstellungen</i> .....	6
2.2.2 <i>Die Erforschung von Schülervorstellungen zu geographisch relevanten                 Themenbereichen</i> .....	7
2.2.3 <i>Forschung zum Thema Terrorismus und Jugendliche</i> .....	11
2.3 FORSCHUNGSINTERESSE UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT IN ABGRENZUNG ZUM BISHERIGEN FORSCHUNGSSTAND .....	13
<b>3. Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit</b> .....	<b>16</b>
<b>4. Theoretische Perspektiven</b> .....	<b>19</b>
4.1 THEORETISCHE PERSPEKTIVE I – BASISTHEORIEN ZUR ERKLÄRUNG VON SCHÜLERVORSTELLUNGEN.....	19
4.1.1 <i>Begriffliche Annäherung an Schülervorstellungen</i> .....	19
4.1.2 <i>Kognitivistische Annäherung an Schülervorstellungen</i> .....	23
4.1.2.1 Der Rahmentheorieansatz nach VOSNIADOU (1994) .....	23
4.1.2.2 Der „Knowledge-in-Pieces“-Ansatz nach DISSA (1993) .....	26
4.1.3 <i>Situationistische Annäherung an Schülervorstellungen</i> .....	29
4.1.4 <i>Phänomenographische Annäherung an Schülervorstellungen</i> .....	30
4.1.5 <i>Soziologisch-psychologische Annäherung an Schülervorstellungen</i> .....	32
4.2 THEORETISCHE PERSPEKTIVE II – INDIVIDUELLE UND GESELLSCHAFTLICHE EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE ENTSTEHUNG VON VORSTELLUNGEN .....	34
4.2.1 <i>Das Individuum im Fokus – entwicklungspsychologische und persönlichkeitsbezogene                 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Alltagsvorstellungen</i> .....	34
4.2.1.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen .....	34
4.2.1.2 Kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen .....	35
4.2.1.3 Moralische Entwicklung .....	39
4.2.1.4 Individuelle Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Vorstellungen .....	40
4.2.2 <i>Das Individuum als Teil der Gesellschaft – überindividuelle Einflussfaktoren auf die                 Entwicklung von Alltagsvorstellungen</i> .....	45
4.2.2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen .....	45
4.2.2.2 Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Zuge der Sozialisation	46

4.3	THEORETISCHE PERSPEKTIVE III – DER PROZESS DER VORSTELLUNGSENTWICKLUNG .....	50
4.4	THEORETISCHE PERSPEKTIVE IV – SCHÜLERVORSTELLUNGEN ZWISCHEN LEBENS-, DENK- UND SPRECHWELTEN .....	58
4.5	ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN PERSPEKTIVEN .....	62
<b>5.</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>69</b>
5.1	ERKENNTNISTHEORETISCHE GRUNDPOSITION.....	69
5.2	QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODEN ALS BASIS DER ERKENNTNISGEWINNUNG .....	70
5.3	ERHEBUNGSMETHODIK .....	71
	5.3.1 <i>Zeitliche Einordnung der empirischen Erhebung</i> .....	71
	5.3.2 <i>Zusammensetzung der Stichprobe</i> .....	79
	5.3.3 <i>Durchführung der empirischen Erhebung mithilfe von leitfadengestützten Interviews</i> .....	81
	5.3.4 <i>Aufbau der leitfadengestützten Interviews</i> .....	84
	5.3.5 <i>Zusätzlicher Medieneinsatz bei der Durchführung der empirischen Erhebung</i> .....	86
	5.3.6 <i>Kritische Reflexion der gewählten Vorgehensweise</i> .....	88
5.4	BEGRÜNDUNG DER AUSWERTUNGSMETHODIK.....	90
	5.4.1 <i>Aufbereitung der Daten</i> .....	90
	5.4.2 <i>Darstellung der Auswertungsmethodik nach MAYRING (2015), GROPENGLIEßER (2005) und FLICK (2016)</i> .....	92
	5.4.3 <i>Darstellung der eigenen Vorgehensweise bei der Auswertung der empirischen Daten</i> .....	93
<b>6.</b>	<b>Globaler Terrorismus zwischen Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen – Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>98</b>
6.1	SCHLAGWORTE UND ASSOZIATIONEN IM KONTEXT „GLOBALER TERRORISMUS“ – DIE GEDANKLICHEN VERKNÜPFUNGEN VON JUGENDLICHEN IM FOKUS.....	99
	6.1.1 <i>Häufig genannte Assoziationen im Themenfeld „Globaler Terrorismus“</i> .....	99
	6.1.2 <i>„Globaler Terrorismus“ aus der Perspektive von Jugendlichen – Gedankliche Verknüpfungen und Assoziationen zu einem vielschichtigen Begriff</i> .....	100
	6.1.3 <i>Assoziationen von Schülern zu Akteuren des Terrors</i> .....	104
	6.1.4 <i>Terror vs. Krieg vs. Amok – Grenzen der Begriffsbestimmung in der Vorstellungswelt der Schüler</i> .....	107
	6.1.5 <i>Terrororganisationen in den Vorstellungswelten von Jugendlichen</i> .....	109
	6.1.6 <i>Gedankliche Verknüpfungen von Terrorismus und Glaube</i> .....	113
	6.1.7 <i>Gedankliche Verknüpfungen von Terrorismus und Fluchtmigration</i> .....	114
	6.1.8 <i>Geographien des Terrors – Länderassoziationen der Jugendlichen im Überblick</i> .....	115
6.2	ERKLÄRUNGSSTRATEGIEN IN BEZUG AUF GLOBALEN TERRORISMUS – DIE KOGNITION IM FOKUS .....	119
	6.2.1 <i>Organisation des Terrors</i> .....	119
	6.2.1.1 <i>Vorstellungen zur Struktur des Terrors – Akteure des Terrors zwischen individuell handelnden Personen und international operierenden Terrororganisationen</i> .....	120
	6.2.1.2 <i>Vorstellungen zu Mechanismen des Terrors</i> .....	124

6.2.2	<i>Intentionen des Terrors</i> .....	142
6.2.2.1	Individuelle Motivationen und Intentionen .....	142
6.2.2.2	Überindividuelle und gruppenbezogene Motivationen und Intentionen .....	148
6.2.3	<i>Geographien des Terrors</i> .....	156
6.2.3.1	Nationalstaatlich begrenzte Form des Terrorismus .....	156
6.2.3.2	Internationaler Terrorismus .....	157
6.3	AUFARBEITUNGSSTRATEGIEN IN BEZUG AUF GLOBALEN TERRORISMUS – DIE EMOTION IM FOKUS .....	160
6.3.1	<i>Emotionale Aufarbeitung des Terrorismus</i> .....	160
6.3.2	<i>Stereotypisierung als Strategie der emotionalen Aufarbeitung – „Schuld sind immer die Anderen“?</i> .....	164
6.3.3	<i>Die Wahrnehmung von Gefahrenräumen als Reaktion auf Terroranschläge</i> .....	169
6.3.4	<i>Metareflexiver Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen</i> .....	175
6.3.5	<i>Leben und leben lassen – die Hervorhebung der Heterogenität der Menschen als Reaktion auf den „Globalen Terrorismus“</i> .....	180
6.3.6	<i>Verteidigungsmechanismen zur Aufarbeitung der Metastereotype</i> .....	183
6.3.7	<i>Aufarbeitungsstrategien zwischen kritischer Reflexion und Verschwörungstheorien</i> .....	185
6.3.8	<i>Die Rolle der Schule bei der Aufarbeitung des Themas „Globaler Terrorismus“</i> .....	187
<b>7.</b>	<b>Globaler Terrorismus in den Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen – Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>191</b>
7.1	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE ANHAND DER THEORETISCHEN PERSPEKTIVEN..	191
7.2	KONSEQUENZEN FÜR SCHULE UND UNTERRICHT .....	201
<b>8.</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>205</b>
<b>E.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>207</b>
<b>F.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>218</b>
<b>G.</b>	<b>Danksagung</b> .....	<b>228</b>
<b>H.</b>	<b>Erklärungen</b> .....	<b>229</b>
<b>I.</b>	<b>Lebenslauf</b> .....	<b>230</b>





## **C. Abbildungsverzeichnis**

<b>Abbildung 1:</b> Darstellung eines mentalen Modells.....	23
<b>Abbildung 2:</b> Entwicklung eines mentalen Modells gemäß des Rahmentheorieansatzes .....	25
<b>Abbildung 3:</b> Bestandteile einer Koordinationsklasse gemäß des „Knowledge-in-Pieces“-Ansatzes ..	27
<b>Abbildung 4:</b> Der Prozess des Wissenserwerbs vom Laien zum Experten im Sinne des „Knowledge-in-Pieces“-Ansatzes.....	28
<b>Abbildung 5:</b> Interpretationskontexte eines Konzeptes .....	29
<b>Abbildung 6:</b> Aufbau einer Vorstellung im Verständnis der Phänomenographie .....	31
<b>Abbildung 7:</b> Bestandteile einer Sozialen Repräsentation nach MOSCOVICI.....	32
<b>Abbildung 8:</b> Auto-, Hetero- und Metastereotype .....	42
<b>Abbildung 9:</b> Prozesse (sozialer) Kognition.....	51
<b>Abbildung 10:</b> Termini für die Komplexitätsebenen im referentiellen, gedanklichen und sprachlichen Bereich.....	61
<b>Abbildung 11:</b> Rahmentheoretische Grundlagen eines Individuums .....	63
<b>Abbildung 12:</b> Der Prozess der Vorstellungsentwicklung .....	65
<b>Abbildung 13:</b> Der Aufbau einer individuellen Vorstellung .....	67
<b>Abbildung 14:</b> Globaler Terrorismus gemessen an der Anzahl an Ereignissen im Jahr 2016 .....	76
<b>Abbildung 15:</b> Globaler Terrorismus gemessen an der Anzahl der Ereignisse im Jahr 2016 und untergegliedert nach Terrororganisationen .....	77
<b>Abbildung 16:</b> Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der empirischen Daten .....	95
<b>Abbildung 17:</b> Wortwolke zu den am häufigsten genannten Begriffen von Jugendlichen im Kontext „Globaler Terrorismus“ .....	100
<b>Abbildung 18:</b> Konzepte von Jugendlichen im Alter von 10-19 Jahren zur Erklärung des Globalen Terrorismus.....	193
<b>Abbildung 19:</b> Aufarbeitungsstrategien von Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren im Umgang mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ .....	195
<b>Abbildung 20:</b> Einblick in die Denkwelt einer zehnjährigen Schülerin bei der Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ .....	197
<b>Abbildung 21:</b> Einblick in die Denkwelt eines neunzehnjährigen Schülers bei der Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ .....	198

## **D. Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1:</b> Forschungsarbeiten zu Schülervorstellungen zu geographischen Themen (erschienen nach 2000) .....	8
<b>Tabelle 2:</b> Forschungsarbeiten zu Schülervorstellungen zu geographischen Themen (erschienen vor 2000).....	9
<b>Tabelle 3:</b> Kognitive Entwicklungsstufen im Jugendalter nach PIAGET .....	38
<b>Tabelle 4:</b> Mechanismen der kognitiven Verzerrung.....	57
<b>Tabelle 5:</b> Übersicht über Terroranschläge in Europa und in den USA in den Jahren 2015 bis Anfang 2017 .....	73
<b>Tabelle 6:</b> Übersicht über Terroranschläge, Todesopfer sowie Verletzten in den fünf am meisten von Terrorismus betroffenen Ländern im Jahr 2016.....	75
<b>Tabelle 7:</b> Zeitlicher Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Terrororganisation „Islamischer Staat“ bis 2017 .....	78
<b>Tabelle 8:</b> Darstellung der Transkriptionsregeln.....	91



*Diese Arbeit widme ich  
meinem verstorbenen Großvater,  
der als junger Mann erfahren durfte,  
dass Toleranz und Menschlichkeit  
Unrecht und Willkür besiegen.*

## 1. Einleitung

*„Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen,  
sondern die Vorstellungen von den Dingen.“*

*(EPIKTET, 50 n.Chr. – 138 n.Chr.)*

„Eilmeldung – Terroranschlag in Berlin“ – Nur eine von zahlreichen Schlagzeilen, die ein jeder bereits in den Medien gelesen oder gehört hat. Der Globale Terrorismus scheint fest in der Lebenswelt angekommen zu sein und auch Kinder und Jugendliche werden fortwährend mit dem Thema in ihrer Alltagswelt konfrontiert. So nehmen sie in der medialen Berichterstattung viele Informationen auf und versuchen, sich diese kognitiv zu erschließen und sich zudem emotional mit dem Leid der Opfer auseinanderzusetzen (LEMISH 2011: 35f). Gerade vor dem Hintergrund aktueller Ereignisse im Jahr 2019 stellt sich die Frage nach der Relevanz des Themas – scheint doch die Anzahl islamistischer Anschläge in Europa abgenommen zu haben und gefürchtete Terrororganisationen wie beispielsweise der sogenannte „Islamische Staat“ an Einfluss verloren zu haben. Und doch – die gesellschaftliche, politische und mediale Debatte ist aktueller denn je. Wurde in den Jahren zuvor fast ausschließlich über islamistischen Terrorismus gesprochen, so bezieht sich die öffentliche Debatte nunmehr auch verstärkt auf andere Formen des Terrorismus. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf den Anschlag auf eine Synagoge in Halle am 9. Oktober 2019, der als rechtsterroristische Gewalttat eingestuft wurde und der die Bedrohung auf nationaler Ebene durch rechtsextremistische und rechtsterroristische Strömungen verdeutlicht (BMI 2019a).

Auch die Shell-Jugendstudien aus den Jahren 2015 und 2019 zeigen, dass der Globale Terrorismus von vielen Jugendlichen als Bedrohung wahrgenommen wird und diese sich mit aktuellen weltpolitischen Gegebenheiten auseinandersetzen. So wurde im Zuge der 17. Shell-Jugendstudie aus dem Jahre 2015 deutlich, dass Jugendliche häufig die Stichworte Krise, Krieg oder auch Terror mit der aktuellen Weltlage verknüpfen. Dabei machen sich drei von vier Befragten Sorgen über Terroranschläge und 62% fürchten einen möglichen Krieg in Europa. Im Hinblick auf die innerdeutsche Situation fürchten sich 29% der befragten Jugendlichen vor Zuwanderung und 48% fürchten eine wachsende Ausländerfeindlichkeit in der Bevölkerung (ALBERT et al. 2015: 4). Auch in der 18. Shell-Jugendstudie, die am 15. Oktober 2019 veröffentlicht wurde, wird Terrorismus noch immer von 66% der Jugendlichen als Bedrohung aufgefasst und auch Ängste in Bezug auf Zuwanderung und Sorgen vor einer wachsenden Fremdenfeindlichkeit sind im Jahr 2019 noch immer vorzufinden (ALBERT et al. 2019: 5).

Es ist also anzunehmen, dass das Themenfeld „Globaler Terrorismus“ im Alltag der Jugendlichen eine Rolle spielt und sie stetig Vorstellungen hierzu entwickeln. Die besondere Bedeutung, die dem Thema von Jugendlichen zugesprochen wird, darf von der Schule daher nicht vernachlässigt werden, ist sie

doch prägend für die kognitive Entwicklung der Schüler\*Innen<sup>1</sup>. So muss im Unterricht inhaltlich sowie präventiv das Thema „Globaler Terrorismus“ behandelt werden, um die Schüler zu mündigen Bürgern in einer verantwortungsvollen sowie kritisch-reflektierenden Demokratie zu erziehen (WILHELMI 2017a: 9). Dabei gilt es insbesondere zu berücksichtigen, dass Jugendliche gesellschaftliche Veränderungen und Problemlagen nicht nur kognitiv verarbeiten, sondern dass dabei stets auch Emotionen hervorgerufen werden, die aufgearbeitet werden müssen (HURRELMANN und QUENZEL 2013: 217).

Doch wie soll in der Schule auf das Thema „Globaler Terrorismus“ eingegangen werden? Welche alltagsweltlichen Vorstellungen haben Jugendliche unterschiedlicher Altersstufen bereits entwickelt? Wie gehen sie kognitiv und insbesondere emotional mit der Verarbeitung der Gewalttaten um? Dies sind Fragen, die aktuell noch unbeantwortet bleiben und Lehrer vor das große Problem stellen, ein aktuelles gesellschaftlich stark diskutiertes und normativ aufgeladenes Themenfeld durchdringen zu müssen, sich selbst mit der Gewalt und dem Leid auseinanderzusetzen und darüber hinaus das Thema schülerorientiert aufzubereiten, um so auf individuelle Ängste und Sorgen, aber auch auf das Interesse und den Wissensdurst der Schüler eingehen zu können.

Die vorliegende Arbeit soll sich diesen Problemen annähern und Antworten auf die Fragen geben. So leitet sich aus den dargelegten Ausführungen die folgende übergeordnete Forschungsfrage ab:

**Wie sind alltagsweltliche Vorstellungen von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ aufgebaut und in welcher Weise wirken sich diese auf die individuellen Lebens-, Denk- und Sprechwelten aus?**

So soll nicht nur die Spannbreite der vorzufindenden Vorstellungsinhalte untersucht werden, vielmehr geht es auch darum, die Verankerung des Themas in der individuellen Lebenswelt zu untersuchen. Die Arbeit orientiert sich dabei an der von GROPENGLIEBER (2006: 9) vorgenommenen Trennung zwischen Lebenswelten, Denkwelten und Sprechwelten, die im Zuge der Untersuchung von Vorstellungswelten miteinander verknüpft werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Jugendliche aus den Erfahrungen der Lebenswelt heraus Vorstellungen entwickeln, mit denen sie versuchen, sich die Zusammenhänge zu erklären. So entwickeln sie in ihrer Denkwelt mentale Modelle, die sie schließlich anhand der Sprechwelt offenlegen. Die so entstandenen subjektiven Vorstellungen prägen nicht nur das individuelle Handeln der Jugendlichen in deren Lebenswelt, sie wirken sich auch auf Unterricht und Schule aus.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich dabei wie folgt: Zunächst wird die Relevanz von Alltagsvorstellungen für das schulische Lernen aufgezeigt und der aktuelle Forschungsstand diskutiert. Anschließend

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Die Formulierungen schließen stets Personen aller Geschlechter gleichermaßen ein.

wird das Forschungsinteresse sowie die Zielsetzung der Arbeit in Abgrenzung zu bisherigen Forschungsarbeiten dargelegt. Im dritten Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit kurz dargestellt. Daran anschließend werden in Kapitel 4 theoretische Perspektiven zur Annäherung an den Untersuchungsgegenstand aufgezeigt. So werden zunächst Theorien zu Schülervorstellungen aus begriffstheoretischer, kognitivistischer, situationistischer, phänomenographischer sowie soziologisch-psychologischer Perspektive erläutert. Eine zweite theoretische Perspektive nähert sich Vorstellungen aus psychologischer und soziologischer Perspektive an, indem individuelle und gesellschaftliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Vorstellungen theoretisch erschlossen werden. Eine dritte Perspektive fokussiert die Prozesse der Informationsaufnahme sowie -verarbeitung, die den Entwicklungsprozess von individuellen Vorstellungen stark beeinflussen. Zum Abschluss werden theoretische Perspektiven zum Aufbau der so entstandenen Vorstellungen dargelegt. In einem letzten theoretischen Kapitel werden schließlich die verschiedenen theoretischen Perspektiven zusammengefasst und miteinander verknüpft. Im sich anschließenden fünften Kapitel wird das methodische Vorgehen der Arbeit dargestellt sowie kritisch diskutiert. Kapitel 6 stellt die Ergebnisse der Arbeit dar, welche anschließend zusammengefasst und im siebten Kapitel im Hinblick auf die theoretischen Perspektiven sowie im Hinblick auf Konsequenzen für Schule und Unterricht diskutiert werden.

## **2. Forschungsinteresse und Zielsetzung der Arbeit**

### **2.1 Lernen als Vorstellungsänderung – Zur Relevanz von Alltagsvorstellungen in der (Geographie-) Didaktik**

Was der bzw. die Lernende bereits weiß, ist „der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst“, so AUSUBEL (1968), weshalb er eine entsprechende Berücksichtigung der Vorkenntnisse beim Unterrichten fordert (DUI 2008: 2). So findet Lernen in unterschiedlichsten Formen – bewusst, unbewusst, geplant oder ungeplant – und Kontexten statt, wodurch der Lernprozess nicht auf den schulischen Rahmen beschränkt bleibt, sondern auch in anderen Kontexten, beispielsweise innerhalb der Familie oder in der Freizeit vollzogen wird. Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich kann Lernen gezielt, also „intentional“, oder unbeabsichtigt, das heißt „inzidentell“, stattfinden (PETERMANN und PETERMANN 2018: 16f). Daher entwickeln Schüler im Laufe der Kindheit unabhängig vom schulischen Unterricht ein Weltwissen sowie subjektive Theorien, mit deren Hilfe sie sich Phänomene aus ihrer Lebenswelt erschließen. Diese Theorien basieren auf alltäglichen Erfahrungen und werden auch als „Alltagstheorien“ oder „Alltagsvorstellungen“ bezeichnet (REINFRIED 2007: 21f). Lernen ist daher nicht nur die passive Aufnahme von vermitteltem Unterrichtsstoff, sondern stets ein aktiver kognitiver Prozess, bei dem das neu zu lernende Wissen mit dem Vorwissen sowie den bereits vorhandenen Vorstellungen verknüpft wird. Dabei kann schulisches Lernen jedoch nicht als Neulernen bezeichnet werden, es ist vielmehr ein Anschlusslernen, indem individuelle Vorstellungen modifiziert, bereichert oder differenziert und so durch den Unterricht geändert werden (LETHMATE 2007: 54).

Die Vorstellungen stellen somit nach DUI (2008: 3f) eine „Brille des bereits Bekannten“ dar, durch die das Neue betrachtet wird. Allerdings werden die Alltagsvorstellungen nicht automatisch durch den Unterricht gelöscht, sondern nur teilweise unterdrückt, sodass es zu „Missverständnissen“ oder „alternativen Verständnissen“ kommen kann, indem einzelne Informationen falsch aufgefasst werden. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass bestimmtes Fachwissen wie durch einen „Trichter“ weitergegeben werden kann, sondern dass es stets ein Angebot darstellt, welches die Schüler individuell aufnehmen. Das oben beschriebene Umlernen vergleicht DUI (1999) mit der Situation, in einen neuen Raum zu kommen, in dem man sich zunächst unwohl fühlt. So wären zwei Szenarien denkbar: Zum einen könnte man zum familiären alten Raum zurückkehren (das heißt, zu den eigenen vorunterrichtlichen Vorstellungen zurückkehren) und den neuen Raum, also die neuen Konzepte, nicht akzeptieren, zum anderen könnte man im ungewohnten neuen Raum bleiben, das heißt die neuen Konzepte und Theorien aufnehmen und sich mit ihnen vertraut machen. Um diese erste Möglichkeit der Rückkehr zum Gewohnten zu vermeiden, sollte im Unterricht daher stets nach Gemeinsamkeiten der alten und neuen Konzepte Ausschau gehalten werden (FISCHER 2013: 20). Dieser Vergleich verdeutlicht zu-



dem, dass „ein Aufgeben bisherigen Wissens nicht nur ein kognitives Problem, sondern auch ein emotionales Problem sein [kann]: [...] basiert dieses Wissen ja auf eigenen Erfahrungen, vermittelte bisher Orientierung und gab somit auch eine gewisse Sicherheit“ (SCHNOTZ 1996: 21). Den Schülern muss daher aufgezeigt werden, warum ein Umlernen notwendig ist, obgleich sich ihr subjektives Wissen im alltäglichen Kontext stets bewährt hat (SCHNOTZ 1996: 21). So kann das neu zu lernende Wissen erst dann mit Bedeutung versehen werden – und wird nicht als abstraktes, träges Wissen aufgenommen – wenn es Schülern gelingt, an ihre lebensweltlichen Vorstellungen anzuknüpfen (SCHULER 2013: 87). Die Kenntnis der alltagsweltlichen Vorstellungen von Schülern ist daher ein nicht zu vernachlässigender Faktor der Unterrichtsplanung. So kann davon ausgegangen werden, dass erst dann geeignete Lehr-Lernprozesse gestaltet werden können, „wenn die Unterschiede zwischen den kindlichen Wissensstrukturen und den elaborierten wissenschaftlichen Theorien bekannt sind“ (PFEIFFER 2008: 85). Durch einen an die Schülervorstellungen sowie die Lebenswelt der Schüler angepassten Unterricht kann zudem der langjährigen Kritik an der Schule, wonach diese eine „Kluft zwischen Schulbildung einerseits und realem Leben andererseits“ kreierte, entgegengewirkt werden (SCHNOTZ 1996: 16). RICHTER (2008: 155) unterscheidet daher drei verschiedene Modelle, die bei der Planung von Unterricht sowie der Konstruktion von lernwirksamen Umgebungen berücksichtigt werden müssen. Expertenmodelle, auch konzeptuelle Modelle genannt, repräsentieren wissenschaftlich anerkannte Theorien, mentale Modelle beinhalten die subjektiven Theorien sowie das individuelle Wissen der Lernenden und instruktionale Modelle umfassen didaktisch aufbereitete konzeptuelle Modelle. Gerade in Bezug auf gesellschaftsrelevante Themenstellungen und die politische Bildung Jugendlicher sollte danach gefragt werden, wie ebendiese Themen von ihnen gedacht und sinnhaft gemacht werden und welche mentalen Modelle sowie subjektiven Theorien hierzu vorliegen. So interessieren gemäß LANGE (2008: 432) „die Sinnbilder und die Sinnbildungen, durch die sich Lernende die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit erklären“, um „das politische Sehen, das politische Urteilen und das politische Handeln“ zu ermöglichen (LANGE 2008: 432, zit. nach FISCHER 2013: 12f).

## **2.2 Stand der Forschung**

Die bisherige Forschung im Bereich der Schülervorstellungen unterstreicht die hohe Bedeutung, welche der Kenntnis der lebensweltlichen Vorstellungen zugesprochen wird. So wurde bereits in den 1970er Jahren die „Bibliography STCSE – Students' and Teachers' Conceptions and Science Education“ im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik gegründet, die auf die Vielzahl an Forschungsarbeiten zu diesem Themengebiet aufmerksam macht. Die STCSE umfasste im Jahr 2009 – dem letztgenannten Aktualisierungsdatum – über 8300 Veröffentlichungen aus dem Bereich der Naturwissenschaftsdidaktiken (DUIT 2009). Auch im Bereich der Geographiedidaktik wurde eine solche Bibliographie, die „Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowissenschaften“ (LLBG-

Bibliographie) entwickelt, in der bereits im Jahr 2011 mehr als 600 Publikationen erfasst waren, sodass davon auszugehen ist, dass die Anzahl an Veröffentlichungen in den letzten Jahren weiter angestiegen ist.<sup>2</sup> Die beiden Bibliographien veranschaulichen, dass das Überblicken des Forschungsstandes in Bezug auf Schülervorstellungen aufgrund der vielfältigen wissenschaftlichen Kontexte, in denen diese Forschungsarbeiten seit nunmehr fast vierzig Jahren entstehen, schwierig und der rein auf die geographiedidaktische Forschung gerichtete Blick zu kurz gefasst ist (REINFRIED und SCHULER 2009: 121). So werden im Rahmen der Didaktik der Naturwissenschaften seit den 1970er Jahren Schülervorstellungen sowie die Rahmenbedingungen eines *Conceptual Change* erforscht (REINFRIED 2010: 1). Im Gegensatz dazu hat die Vorstellungsforschung erst ab den 1990er Jahren in der noch recht jungen Fachdisziplin Geographiedidaktik Einzug gehalten (HEMMER 2013: 95f). Auffällig ist neben der großen Streuung der Fachdisziplinen, in denen zum Thema Alltagsvorstellungen geforscht wird, dass die inhaltliche Bandbreite der Vorstellungsforschung stark naturwissenschaftlich und auch in der Geographie stark physisch-geographisch geprägt ist und geisteswissenschaftliche bzw. humangeographische Themenstellungen bislang kaum erforscht wurden. Zudem wurde die Struktur von Vorstellungen sowie der Umgang mit ebendiesen vielfach in den verschiedenen Fachdisziplinen diskutiert.

Im Folgenden wird der Forschungsstand zunächst in Bezug auf die Entwicklung theoretischer Ansätze zu Schülervorstellungen sowie zu verschiedenen *Conceptual Change*-Ansätzen umrissen, bevor anschließend auf inhaltsorientierte, das heißt themenbezogene, Forschungsarbeiten zu Alltagsvorstellungen von Schülern eingegangen wird. Zuletzt wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich des Themenbereiches „Globaler Terrorismus in der Lebenswelt von Jugendlichen“ dargestellt.

### 2.2.1 Theoretische Ansätze zu Schülervorstellungen

Die bisherige Forschung zu Schülervorstellungen befasst sich intensiv mit der Frage, inwieweit es sich bei ebenjenen um kohärente Theorien oder inkohärente Fragmente, die individuell zusammengesetzt werden, handelt. So gehen CHI et al. (1994), CAREY (1985) und VOSNIADOU (1994) von kohärenten subjektiven Theorien aus, während diSESSA (1993) Vorstellungen als inkohärente Wissensbausteine und somit als einzelne Fragmente betrachtet.

GROPENGIEßER (2006) nähert sich Schülervorstellungen mithilfe der „Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens“ an, indem er feststellt, dass das Verständnis sowohl direkt mithilfe von Begriffen als auch imaginativ mithilfe von Metaphern bzw. Metonymien hergestellt werden kann. Die Theorie des erfah-

---

<sup>2</sup> Die „Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowissenschaften“ listet bis zum Jahr 2011 alle Veröffentlichungen auf, die angegebenen Publikationen stellen daher nicht einzelne Forschungsarbeiten dar.

rungsbasierten Verstehens wurde auch in der geographiedidaktischen Forschung zu Schülervorstellungen angewandt, beispielsweise bei der Erforschung von Schülervorstellungen zu den Themen „Gletscher“ (FELZMANN 2013), „Passatzirkulation“ (BASTEN 2013) oder „Plattentektonik“ (CONRAD 2014). Im Zuge der unterschiedlichen Theorien zu Vorstellungen wurde auch der Umgang mit ebenjenen im Unterricht vielfach diskutiert. Während POSNER et al. (1982) von einem „Conceptual Change“ im Sinne eines „Vorstellungswechsels“ ausgehen, gehen andere Forschende von einem „Conceptual Growth“ aus, bei dem durch Lernen schrittweise neues Wissen eingeführt wird und wodurch die vorunterrichtlichen Vorstellungen schrittweise revidiert werden (REINFRIED 2008: 10). Dabei stellt der oftmals als „klassisch“ bezeichnete Ansatz von POSNER et al. (1982) einen Konzeptwechsel ins Zentrum des Unterrichts und stellt vier Bedingungen für eine Änderung der bisherigen Vorstellungen auf. Dieses Vorgehen berücksichtigt jedoch lediglich kognitive Aspekte, wohingegen motivationale Aspekte einer Vorstellungsänderung erst später durch PINTRICH et al. (1993) mit einbezogen werden. Auch der Einfluss des Entstehungskontextes von Vorstellungen wurde erst später berücksichtigt und von CARAVITA und HALLDÉN (1994) in einem Kontextmodell dargestellt.

### 2.2.2 Die Erforschung von Schülervorstellungen zu geographisch relevanten Themenbereichen

Unter „inhaltsorientierter Forschung“ wird in der vorliegenden Arbeit die Erforschung von Schülervorstellungen bzw. Denkweisen zu bestimmten Themengebieten verstanden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die bisher erforschten Themen in Bezug auf Alltagsvorstellungen zu weiten Teilen aus dem Bereich der physischen Geographie stammen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass eine Vielzahl der physisch-geographischen Themen nicht nur im Bereich der Geographiedidaktik erforscht wurden, sondern dass auch naturwissenschaftliche Forschungsarbeiten hierzu einen Beitrag geleistet haben. Lediglich einige wenige humangeographische Sachverhalte wurden bislang im Hinblick auf Schülervorstellungen untersucht. Dabei erwuchs dieser Bereich der Vorstellungsforschung aus der Stereotypenforschung in Bezug auf Selbst- und Fremdbilder (HAUBRICH 1987) sowie der Erforschung von Afrikabil- dern (z.B. TRÖGER 1993). Erst in den letzten zehn Jahren wurde die Vorstellungsforschung im Bereich der Humangeographie forciert, indem Vorstellungen in Bezug auf die Themenbereiche „Ursachen des Hungers in Afrika“ (OBERMAIER und SCHRÜFER 2009), „Nachhaltigkeit“ (BLOEMEN 2009), „Illegale Migration“ (HOOGEN 2016) sowie „Demographischer Wandel“ (BELLING 2017) untersucht wurden.

Die Tabellen 1 und 2 geben einen Überblick über eine Vielzahl an lehrplanrelevanten Themengebieten, die bereits in Bezug auf Schülervorstellungen erforscht wurden, wobei Tabelle 1 auf Forschungsarbeiten sowie Publikationen eingeht, die nach dem Jahr 2000 erschienen sind und Tabelle 2 Arbeiten aus den Jahren vor 2000 darstellt.

**Tab. 1: Forschungsarbeiten zu Schülervorstellungen zu geographischen Themen** (erschienen nach 2000)

Geographische Disziplin	Thema	Autor	Jahr
Physische Geographie	Boden(-problematik)	DRIELING	2015; 2008; 2006
		DITTMANN	2009
	Flüsse	SCHMEINCK	2008
	Gletscher und Eiszeiten	FELZMANN	2013
	Grundwasser	REINFRIED	2006
	Karst	RITTER und REINFRIED	2008
	Klimawandel/ Globale Erwärmung/ Treibhauseffekt	REINFRIED et al.	2014; 2012; 2010; 2008
		SCHULER	2011; 2009; 2005
		NIEBERT	2010
	Klimazonen	LEUFKE	2011
	Lawinen	REMPFLER	2010
	Meteoriteneinschläge	MÜLLER	2009
	Passatzirkulation	BASTEN	2013
	Plattentektonik	CONRAD	2014
	Quellen- und Gebirgshydrologie	REINFRIED et al.	2013
	Topographie	SCHMEINCK	2006
	Tsunami	ETTERICH	2013
	Wüsten und Desertifikation	SCHUBERT	2013
SCHUBERT und WRENGER		2015	
Human-geographie	Demographischer Wandel	BELLING	2017
	Hungerprobleme / Ursachen des Hungers in Afrika	OBERMAIER und SCHRÜFER	2009
	Illegale Migration	HOOGEN	2016
	Nachhaltigkeit	BLOEMEN	2009

**Tab. 2: Forschungsarbeiten zu Schülervorstellungen zu geographischen Themen** (erschieden vor 2000)

Geographische Teildisziplin	Thema	Autor/in	Jahr
Physische Geographie	Berge als Geländeformen	HAPPS	1982
	Böden	HAPPS	1982
	Erdbeben	ROSS und SHUELL	1993
	Flüsse	MAY	1998
	Form der Erde	VOSNIADOU und BREWER	1992
	Gesteine und Mineralien	HAPPS	1982
	Gletscher	HAPPS	1982
	Jahreszeiten	ATWOOD und ATWOOD	1996
	Mondphasen	BAXTER	1989
	Tag und Nacht	LUNDIE	1995
	Treibhauseffekt	AESCHBACHER	1992
	Verwitterung und Erosion	DOVE	1997
	Wasserkreislauf	KATES und KATZ	1977
	Verwitterung und Erosion	DOVE	1998
Humangeographie	Afrikabild	TRÖGER	1993
	Europawahrnehmung	HAUBRICH und SCHILLER	1997
	Kognitive Karten	HAUBRICH	1992
	Selbst- und Fremdbilder	HAUBRICH	1987

Den Forschungsarbeiten zu den Themen „Illegale Migration“ (HOOGEN 2016), „Demographischer Wandel“ (BELLING 2017) sowie „Entwicklungsländer“ (Promotionsvorhaben FRÜH) liegt der Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion zugrunde, indem sowohl die Schülerperspektiven als auch die fachwissenschaftlichen Perspektiven erhoben und schließlich im Sinne einer didaktischen Strukturierung des Themas unterrichtlich aufbereitet werden. Dabei erfasst BELLING (2017) die Alltagsvorstellungen mithilfe von problemzentrierten Leitfadeninterviews sowie Concept Maps und zeigt auf, dass Schüler einzelne Vorstellungen kaum miteinander verknüpfen und dadurch die Komplexität des Themenfeldes „Demographischer Wandel“ nur in Ansätzen erfassen können. Zudem hebt sie als Ergebnis ihrer Studie die Neigung der Schüler zu einfachen Kausalketten und eindimensionalen Schlussfolgerungen hervor (BELLING und FRÜH 2018: 212f). Auch FRÜH kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler in Bezug auf Problematiken innerhalb des Themengebietes „Entwicklungsländer“ ebensolche einfachen Kausalketten bilden und überdies in ihre Schlussfolgerungen Stereotype sowie Alltagserfahrungen mit einbeziehen. Dabei fällt auf, dass Kinder und Jugendliche oftmals nach klaren Antworten bzw. Strukturen

suchen (BELLING und FRÜH 2018: 215). HOOGEN (2016) nutzt in seiner Forschungsarbeit das schlussfolgernde Verstehen als Zugang zu Schülervorstellungen. Dabei nimmt er eine Argumentationsanalyse der Schülerantworten vor und untersucht diese im Hinblick auf aus der fachlichen Klärung heraus gebildeten Kategorien (HOOGEN 2016: 83ff). So wurden Schülervorstellungen zum Begriff „Illegale Migration“, den Gründen von illegaler Migration, den Lebensumständen illegaler Migranten sowie den Auswirkungen illegaler Migration auf Herkunfts- sowie Zielländer erfasst. Zudem wurde darauf eingegangen, welche Herkunfts- bzw. Zielregionen und welche Routen der illegalen Migrationsbewegungen in den Vorstellungen der Schüler verankert sind. Darüber hinaus wurden die Alltagsvorstellungen zu „Boatpeople“, die Bewertung der illegalen Migration sowie Aussagen bezüglich möglicher Lösungskonzepte untersucht (HOOGEN 2016: 86).

Da im Bereich der Geographiedidaktik bisher nur wenige human- und kulturgeographische Themenbereiche untersucht wurden, ist es denkbar, den Blick auf weitere gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken zu weiten. So spielt die Vorstellungsforschung auch im Bereich der Politikdidaktik eine große Rolle und bietet Bezüge zwischen geographischen, politischen sowie geopolitischen inhaltspezifischen Vorstellungsforschungen an. Im Folgenden werden daher einzelne Forschungsarbeiten, die einen inhaltlichen Bezug zur Geographie sowie zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit aufweisen, näher betrachtet.

GÖRS (2009; 2011) befasst sich mit Schülervorstellungen zum Thema „Konflikt“ und untersucht diese mithilfe der Politikdidaktischen Rekonstruktion. Die Leitfragen der empirischen Erhebung der Schülervorstellungen sind dabei, welche Eigenschaften Konflikten zugesprochen werden und welche Termini in Verbindung mit dem Themengebiet „Konflikt“ genutzt werden. Zudem geht es darum, Konflikte aus der Lebenswelt zu erforschen, den Verlauf der Konflikte in der Vorstellung nachzuzeichnen sowie die gesellschaftlich-politische Bedeutung zu analysieren, die Schüler Konflikten zusprechen (GÖRS 2011: 126). Innerhalb der fachlichen Klärung wird die gesellschaftliche Bedeutung von Konflikten, Konfliktebenen bzw. -formen, eine Definition von Konflikten sowie der Bezug der jeweiligen Theorie zur heutigen Gesellschaft und in diesem Zuge auch der Entstehungskontext der Theorie untersucht (GÖRS 2011: 128). Dabei werden Konflikte qualitativ auf einer Ebene mit Gewalt, Krieg und Frieden verortet (GÖRS 2009: 12). Eine weitere Arbeit, die sich im Zuge der Politikdidaktischen Rekonstruktion mit Schülervorstellungen befasst, ist die Arbeit zu Migrationsbewusstsein von LUTTER. Dabei wurden Schüler im Alter von 16 bis 19 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund anhand von themenzentrierten Interviews zum Thema „Integration“ befragt (LUTTER 2011: 111). In der Arbeit wird deutlich, dass Jugendliche lebensweltliche Erfahrungen miteinbeziehen, wenn sie sich inhaltlich mit der Erklärung von Konzepten wie dem der Integration auseinandersetzen, indem sie Selbst- und Fremdbilder mit der Argumentation verknüpfen. So greifen sie auf alltägliche Vergleiche oder die Nutzung von Metaphern zurück, um durch Migration bedingte Differenz und Pluralität sowie die Ein- und Ausgrenzungsprozesse

erklärbar zu machen (LUTTER 2011: 120). FISCHER (2011; 2013) untersucht Denkweisen des Rechtsextremismus bei Jugendlichen und geht dabei den Fragen nach, was Schüler unter dem Begriff „Rechtsextremismus“ verstehen, wie sie sich das Phänomen erklären und wie sie es politisch bzw. normativ bewerten. Dabei wurden mit Schülern der 9. Klasse einer Kooperativen Gesamtschule im Jahr 2009 problemzentrierte Interviews geführt und die Jugendlichen sollten zudem eine thematische Zeichnung anfertigen sowie einen Fragebogen ausfüllen (FISCHER 2011: 86). Rechtsextremismus wird von Jugendlichen oftmals als Wissensdefizit gedacht, dem mit Aufklärung als „Immunisierung“ entgegnet werden könne (FISCHER 2011: 99). Als Ursachen des Rechtsextremismus arbeitet FISCHER (2011: 95f) unterschiedliche Vorstellungen heraus, wobei eine defizitorientierte Erklärung des Rechtsextremismus durch die Perspektivlosigkeit der Akteure quantitativ dominiert. Weitere Vorstellungen gehen von einer anthropologischen Annahme aus, wonach Schüler sich Rechtsextremismus als Folge eines menschlichen Strebens nach Macht erklären, einer evolutionsbiologischen Vermutung, gemäß derer extremistische Tendenzen aus der Angst vor Neuem oder vor Fremdem resultiert, einer sozialisationsorientierte Erklärung, welche eine Erziehung zum Rechtsextremismus als Grundlage der extremistischen Denkweise annimmt, gruppenspezifische Erklärungen sowie Erklärungen anhand dominanztheoretischer Konzepte, wonach eine ausgeprägte Identifikation mit dem eigenen Land zu Überlegenheitsgefühlen und schließlich zu Ausgrenzung und Gewalt führt.

### 2.2.3 Forschung zum Thema Terrorismus und Jugendliche

In Bezug auf „(Globalen) Terrorismus“ in der Lebenswelt von Jugendlichen liegen bislang nur wenige Forschungsarbeiten vor. Eine Verknüpfung zu ähnlichen Inhalten kann mit der „SINUS-Jugendstudie u18“ aus dem Jahre 2016 hergestellt werden, bei der Assoziationen von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren mit religiösen Konflikten sowie dem Umgang mit ebendiesen Konflikten thematisiert wurden. So wurde festgestellt, dass die im Rahmen der Studie befragten Jugendlichen religiöse Konflikte insbesondere mit den gegenwärtigen gewalttätigen Auseinandersetzungen in Syrien in Bezug setzen sowie an den sogenannten „Islamischen Staat“ denken. Zudem erwähnen die Jugendlichen islamistischen Terror in Europa, die Terrororganisation al-Qaida, den Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern sowie die Taliban. Dabei wird in der Studie herausgearbeitet, dass die Jugendlichen zumeist Unverständnis in Bezug auf ebendiese Konflikte äußern und sie die Gründe nur schwer nachvollziehen können. Zudem vermischen die Jugendlichen in ihren Vorstellungen religiöse und kulturelle Konflikte, indem beispielsweise weitere Konfliktarten (wie der Konflikt zwischen Kurden und Türken) mit dem Themenbereich verknüpft werden (FLAIG et al. 2016: 366).

GARBARINO et al. (2015) gehen in ihrer Studie auf die Auswirkungen von Terrorismus auf die Psyche von Kindern ein, indem sie zum einen direkte traumatische Effekte von Opfern und zum anderen indirekte

Effekte von Terrorismus auf Kinder, welche in Gesellschaften leben, die von Terrorismus bedroht sind, untersuchen. Auch JÜEN et al. (2017) analysieren die Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen in Bezug auf Terroranschläge.

Was den schulischen Unterricht im Hinblick auf das Themenfeld „Terrorismus“ betrifft, so geht GARDNER (2003) in seiner Publikation „Teaching after 9/11“ darauf ein, dass die Schüler einer kanadischen High-School unmittelbar nach den Anschlägen diskussionsfreudiger wurden, sich bewusster mit dem Weltgeschehen auseinandersetzten und zudem mehr dazu bereit waren, persönliche Wahrnehmungen und Meinungen zu teilen. Er schließt daraus, dass sich der Gesellschaftskunde-Unterricht in unterschiedlicher Weise ändern wird, indem die Fragen nach dem „Wir“ und „Die“ sowie dem „Hier“ und „Dort“ Einzug in den Unterricht gehalten haben und Lehrer sich stärker mit weltgeschichtlichen, -politischen sowie -kulturellen Themen befassen müssen, um aktuelle Geschehnisse akkurat aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können. MORTIMER (2017) untersucht, wie die Terroranschläge vom 11. September 2001 im Bundesstaat New Jersey behandelt werden und welche Auswirkungen der Unterricht auf das Verständnis der Schüler hat. Dabei stellt er fest, dass die Diskussionen im Unterricht zu einem Verständnis der bürgerlichen Verantwortung, bei älteren Schülern zuweilen auch zu einem „demokratischen Patriotismus“ führen. Zudem entwickeln Jugendliche ein eigenes Verständnis rund um die Ereignisse des 11. Septembers und somit eigene historische Narrative. Zuletzt stellt der Autor fest, dass die Terroranschläge vom 11. September 2001 von Schülern eher als amerikanisches und weniger als globales Ereignis betrachtet werden (MORTIMER 2017: 57). BELŠAK et al. (2003) untersuchen in ihrer Arbeit die Behandlung des Themas „Terrorismus“ im Unterricht, indem sie eine quantitative Erhebung anhand von Fragebögen mit 698 Berufsschülern in Vorarlberg/ Tirol durchgeführt haben. In der Studie gehen sie darauf ein, ob bzw. inwieweit das Thema im Unterricht behandelt wurde, welche Reaktionen Terroranschläge bei den Befragten auslösen und welche Maßnahmen in den Augen der Jugendlichen den Terrorismus bekämpfen könnten. Dabei ist auffällig, dass 70% der Befragten angeben, dass das Thema „Terrorismus“ im Unterricht noch nicht behandelt wurde. Zudem zeigt die Erhebung, dass 60% der Schüler mit Angst und Betroffenheit auf Terroranschläge reagieren, jedoch nur 26% Angst haben, selbst Opfer eines Anschlages zu werden (BELŠAK et al. 2003: 109ff).

Aktuelle Arbeiten zum Umgang mit „Globalem Terrorismus“ in der Schule gibt es bislang nur wenige. Hierbei kann die Publikation von WILHELMI, THEVEßEN und PFEIL (2017) hervorgehoben werden, die sich dem Thema einerseits fachwissenschaftlich annähert und andererseits didaktische Impulse für den Umgang mit dem Thema im Unterricht setzt. Zudem ordnet WILHELMI (2019) den „Globalen Terrorismus“ in den größeren Kontext der Geographien der Gewalt ein, indem er darstellt, inwieweit „Globaler Terrorismus“, Desinformation in Form von sogenannten „Fake News“ und „Verschwörungstheorien“ zu einer Destabilisierung der Gesellschaft führen können und wie im Unterricht auf diese neuen Dimensionen der Gewalt reagiert werden kann und sollte.



### **2.3 Forschungsinteresse und Zielsetzung der Arbeit in Abgrenzung zum bisherigen Forschungsstand**

Die Analyse des bisherigen Forschungsstandes zeigt einige Lücken im Hinblick auf die Erforschung von Schülervorstellungen sowie in Bezug auf Forschungsarbeiten zu Globalem Terrorismus in der Lebenswelt von Jugendlichen auf.

So gilt es, inhaltsorientierte Forschung insbesondere im Hinblick auf humangeographische Themenfelder auszubauen und hierfür spezifische Forschungsansätze zu entwickeln. Gegenstand aktueller und zukünftiger Forschung muss dabei sein, inwieweit die bisherigen Ansätze der Schülervorstellungsforschung auch im Bereich der Humangeographie fruchtbar gemacht werden können, da sich das Konzeptverständnis physisch-geographischer Themen stark von dem Verständnis humangeographischer Themen unterscheidet. Humangeographische Konzepte sind im Vergleich zu naturwissenschaftlichen und physisch-geographischen Konzepten oftmals nicht eindeutig definiert und die vorliegenden Definitionen basieren auf verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven sowie unterschiedlichen wissenschaftlichen Erklärungen. Im Unterricht müssen daher bei humangeographischen Fragestellungen unterschiedliche Blickwinkel und Maßstabsebenen eingenommen werden und sowohl gegenstandsbezogene Vorstellungen als auch epistemologische Metakonzepte mit in die Analyse einbezogen werden (REINFRIED 2010: 16f). Dabei muss beachtet werden, dass viele dieser Themen stark normativ geladen sind und die Vorstellungen daher sowohl durch kognitive als auch durch affektive Prozesse beeinflusst werden. Auch ähneln Vorstellungen aus diesem Grund oftmals „Einstellungen“ oder auch „Überzeugungen“ (FELZMANN und GEHRICKE 2015: 47).

Die vorliegende Arbeit soll daher einen Beitrag dazu leisten, Schülervorstellungen und Denkweisen zu einem gesellschaftlich, medial und politisch diskutierten Thema, dem „Globalen Terrorismus“, greifbar zu machen. So kann das Themenfeld exemplarisch für normativ geprägte und emotional aufgeladene Sachverhalte, die über keinen einheitlichen fachwissenschaftlichen Diskurs verfügen, betrachtet werden. Konsens besteht lediglich darin, dass es sich bei Terrorismus um ein negativ bewertetes Phänomen handelt, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass ein terroristischer Anschlag je nach Sichtweise als Terrorakt oder als Element eines „Freiheitskampfes“ definiert werden kann (HEGEMANN und KAHL 2018: 12ff). Terrorismus kann in einer Vielzahl an Erscheinungsformen auftreten, beispielsweise in Form von Staatsterrorismus, islamistischem Terrorismus oder politisch motiviertem Terrorismus. Zudem unterscheiden sich nicht nur die Motive, sondern auch die Organisationsformen – das Handeln als Organisation, Netzwerk, Staat oder einzeln – wodurch die Schwierigkeit einer allgemeingültigen Definition des Phänomens deutlich wird. So müsste diese „die unterschiedlichen Motive der Attentäter berücksichtigen, ihre ideologischen Ziele, ihre Opferausswahl ebenso wie Charakteristika der Terroris-

ten“ (BROST 2018: 9). Es existiert daher eine Vielzahl an unterschiedlichen wissenschaftlichen und juristischen Definitionen, wohingegen eine allgemeingültige Begriffsbestimmung aktuell noch nicht festgesetzt wurde. Dabei muss deutlich gemacht werden, dass die Bezeichnung eines bestimmten Ereignisses als „Terrorismus“ weitreichende politische und gesellschaftliche Folgen haben kann (HEGEMANN und KAHL 2018: 9). Die Arbeit orientiert sich daher an einer Aussage von HEGEMANN und KAHL (2018), die fordern, dass sich die Terrorismusforschung von aktuellen Geschehnissen lösen und Terrorismus vielmehr als spezifische Gewaltstrategie betrachten sollte, um so zu einem „differenzierten und verantwortungsvollen öffentlichen Umgang mit dem Thema Terrorismus“ beizutragen (HEGEMANN und KAHL 2018: 5f).

In der vorliegenden Arbeit soll anhand dieses Themas aufgezeigt werden, inwieweit alltagsweltliche Vorstellungen gesellschaftlich geprägt sind. So wurden in der bisherigen Forschung Schülervorstellungen zumeist als rein individuelle Phänomene verstanden und die Verknüpfungen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Vorstellungen zu bestimmten Themenbereichen sowie dem Einfluss des gesellschaftlichen Rahmens auf die Ausbildung von Vorstellungen kaum analysiert. Überdies soll dargelegt werden, dass es sich bei Alltagsvorstellungen von Schülern zum Thema „Globaler Terrorismus“ nicht nur um rein kognitive Konstrukte handelt, sondern dass eine Wechselwirkung zwischen Kognition und Emotion besteht und somit Gefühle Einfluss auf bestimmte Vorstellungen und daraus resultierende Handlungsmuster haben und umgekehrt. Auch zeigt die geringe Anzahl an Forschungsarbeiten zum Thema „Globaler Terrorismus“ in Bezug auf Jugendliche, dass ein entsprechender Zugang zu den Ängsten und Sorgen der Jugendlichen noch fehlt. So wurde bislang nicht darauf eingegangen, welche Gedanken sich Schüler unterschiedlicher Altersgruppen zu dem Thema machen, wie sie sich den Terrorismus auf globaler Ebene erklären und wie sie versuchen, mit Terrorismus und dessen Auswirkungen auf den Alltag umzugehen. Ähnlich wie bei FISCHER (2013) geht es in der vorliegenden Arbeit nicht darum, Jugendliche als Mitglieder einer bestimmten extremen Gruppe zu untersuchen und sie einer Ideologie zu „überführen“, sondern darum, die Entwicklung bestimmter Vorstellungen über das Thema „Globaler Terrorismus“ zu untersuchen und somit ihre Vorstellungen als Beobachter des Phänomens zu erfahren. In diesem Sinne ist es Ziel der Arbeit, „über die Klärung der subjektiven Voraussetzungen der Jugendlichen geeignete Zugangsmöglichkeiten zu den Lerninhalten im Themenfeld [...] zu finden, um auf dieser Grundlage nachhaltiges Lernen zu ermöglichen“ (FISCHER 2013: 12). Dabei werden die Alltagsvorstellungen von Jugendlichen dreier verschiedener Gymnasien erhoben, nicht jedoch die Vorstellungen von Jugendlichen in außergewöhnlichen Lebenssituationen oder in einem radikalen Umfeld. Es wird vielmehr untersucht, wie Jugendliche als Mitglieder der Gesellschaft den Themenkomplex „Globaler Terrorismus“ wahrnehmen, was sie unter einzelnen Begrifflichkeiten verstehen, wie sie sich das Phänomen erklären und welche moralischen Schlussfolgerungen sie daraus ziehen.

Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit, **wie alltagsweltliche Vorstellungen von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ aufgebaut sind und in welcher Weise sich diese auf die individuellen Denk-, Sprech- und Lebenswelten auswirken**, kann dabei noch in einzelne Teilfragen untergliedert werden. So geht es darum, zunächst zu klären, inwieweit Schülervorstellungen als kohärente Sinnstrukturen verstanden werden können, welche Spannbreite an Vorstellungen insgesamt in Bezug auf Terrorismus vorliegt und schlussendlich, welche weiteren Elemente der Denkwelt des Individuums durch die Auseinandersetzung mit dem Thema beeinflusst werden. Schließlich stellt sich zuletzt die Frage, welche Konsequenzen die Erkenntnisse zu den Vorstellungswelten der Jugendlichen auf den schulischen Unterricht haben.

Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Thema „Globaler Terrorismus“ gänzlich aus der Perspektive von Jugendlichen. So soll aufgezeigt werden, inwieweit diese bereits Vorstellungen zur Erklärung des Phänomens entwickelt haben und welchen Einfluss diese auf ihre individuellen Lebenswelten haben. Fachwissenschaftliche Perspektiven auf das Thema spielen daher nur eine untergeordnete Rolle.

### **3. Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit**

Das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ hat sich als gängiger Forschungsrahmen der Schüler-  
vorstellungsforschung etabliert und stellt den Abgleich fachwissenschaftlicher Theorien mit den Vor-  
verständnissen, Anschauungen und Werthaltungen der Schüler sowie einer entsprechenden didakti-  
schen Strukturierung im Sinne einer Rekonstruktion des Unterrichtsstoffes dar (KATTMANN und GROPEN-  
GIEßER 1996: 181). Der Terminus wurde im Jahr 1986 auf der Konferenz der Sektion Biologiedidaktik  
der Polnischen Gesellschaft der Naturforscher von KATTMANN in der oben genannten Bedeutung ein-  
geführt und ist auch unter dem Synonym „Fachdidaktisches Triplet“ bekannt (KATTMANN et al. 1997:  
4). Das Vorgehen im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion ist gemäß KATTMANN et al. (1997: 3) not-  
wendig, da „Methoden und Aussagen der Fachwissenschaften nicht unbesehen und unverändert in  
den schulischen Fachunterricht übernommen werden können“, sondern stets in Bezug zu den Vorstel-  
lungen der Lerner gesetzt werden sollen. Durch die Interdependenz fachlicher und didaktischer As-  
pekte sollen Vorstellungsänderungen in den Fokus der Analyse gerückt werden (KATTMANN et al. 1997:  
5ff). Dabei stellt die fachliche Klärung eine hermeneutisch-analytische Aufgabe dar, indem eine Inhalts-  
analyse fachlicher Quellen vorgenommen wird, während die Erfassung der Schülervorstellungen eine  
empirische Erhebung darstellt. Die beiden Bereiche werden durch die „konstruktive Untersuchungs-  
aufgabe“ der didaktischen Strukturierung vervollständigt und miteinander verknüpft (KATTMANN et al.  
1997: 10). Die drei genannten Untersuchungsvorgänge stehen in Wechselbeziehung zueinander und  
stellen einen iterativen Prozess von Inhaltsanalysen, empirischen Untersuchungen und schließlich von  
der Konstruktion von Unterricht dar (KATTMANN et al. 1997: 13f).

LANGE (2010: 61) ergänzt das Modell der Didaktischen Rekonstruktion um eine vierte Untersuchungs-  
aufgabe, nämlich eine „normativ-legitimierende Zielklärung“. In diesem Aufgabenbereich der Didakti-  
schen Rekonstruktion geht es darum, „den Beitrag der Bildungsinhalte zur Legitimation der Ziele, In-  
tentionen und Funktionen politischen Lernens“ zu untersuchen. Der Fokus liegt hierbei auf der Leitidee  
der Demokratie und wie demokratiebezogene Kompetenzen im Unterricht erworben werden können.  
Leitfragen dieses Moduls befassen sich damit, welchen Beitrag die fachlichen Vorstellungen zur demo-  
kratischen Bildung der Schüler leisten und welche Wertbindungen zu abstrakten Grundsätzen herge-  
stellt werden können (LANGE 2010: 63).

Obwohl LETHMATE (2007: 59) postuliert, das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Forschungs-  
rahmen innerhalb der Geographiedidaktik zu verankern, wird es in der vorliegenden Arbeit explizit  
nicht angewandt. So stellt gerade die Problematik der fachlichen Klärung eine große Herausforderung  
dar, insbesondere im Hinblick auf die bereits von LETHMATE (2007: 57) konstatierte Paradigmenvielfalt  
der Humangeographie. Dabei erweist sich die Anwendung der Didaktischen Rekonstruktion im human-

geographischen Bereich als schwierig, da gemäß LANGE (2010) und REINFRIED (2010) „in gesellschaftswissenschaftlichen Themenfeldern meistens aktuell nicht nur eine wissenschaftliche Sicht dominiert, sondern eine Theorien-Pluralität besteht“ (BASTEN et al. 2013: 52). So kann kein einheitlicher fachwissenschaftlicher Diskurs in Bezug auf das Themenfeld „Globaler Terrorismus“ ausgemacht werden, welcher den Vorstellungen der Jugendlichen gegenübergestellt werden könnte. Zudem zeigen erste Ergebnisse der empirischen Erhebung, dass die vorliegenden Vorstellungen mehr als rein kognitive Assoziationen und Erklärungen sind und daher auch affektive sowie behaviorale Elemente miteinbezogen werden müssen, sodass die Erklärung der Zusammensetzung der Vorstellungen und damit einhergehend die Entwicklung einer entsprechenden Theorie zur Erklärung der vorzufindenden Vorstellungen zum Thema „Globaler Terrorismus“ im Fokus der Arbeit stehen sollte.

Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich somit vielmehr als Prozess einer gegenstands begründeten Theoriebildung. Dabei stehen die empirischen Daten und weniger die theoretischen Annahmen im Fokus, indem letztere „nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin vorfindlicher Empirie <entdeckt> und als Ergebnis formuliert werden“ sollen (FLICK 2016: 124). Theorien stellen somit im Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit Versionen der Welt dar und werden durch die Interpretation der Daten empirisch begründet formuliert bzw. reformuliert (FLICK 2016: 128). So geht es im Rahmen des Forschungsprozesses gemäß FLICK (2016: 27) insgesamt weniger darum, Bekanntes wie beispielsweise vorab formulierte Theorien zu überprüfen, sondern vielmehr darum, Neues zu entdecken und durch die Forschung empirisch begründete Theorien zu entwickeln.

Dabei wird die *Grounded-Theory-Methodologie* nach GLASER und STRAUSS (2010) als Forschungsrahmen genutzt, indem der Blick auf die Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung gerichtet wird und das Ziel eine in der Forschung begründeten Theorie ist (PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR 2014: 192). Dennoch ist es unverzichtbar, bereits bestehende Theorien zu kennen und den Überlegungen zugrunde zu legen. Die vorliegende Arbeit nutzt daher eine Theorien-Triangulation nach DENZIN (1978) als theoretische Grundlage, indem die empirischen Daten aus verschiedenen Perspektiven – mit dem Ziel einer möglichen theoretischen Synthese der zunächst widersprüchlich erscheinenden Sichtweisen – betrachtet werden (DENZIN 1978: 297ff). Durch diese Synthese soll eine erweiterte Theorie zur Erklärung von Schülervorstellungen hinsichtlich human- und kulturgeographischer Themenbereiche entwickelt und – bezogen auf den Themenbereich „Globaler Terrorismus“ – angewandt werden, indem Ausprägungen der subjektiven Vorstellungen zu ebendiesem Thema anhand einer entsprechenden Theorie erklärt werden.

Die empirischen Daten werden mithilfe des in der *Grounded-Theory-Methodologie* verankerten Prinzips des ständigen Vergleichs ausgewertet, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzudecken

und „zu einer komplexen, mit den Daten übereinstimmenden Theorie zu gelangen, weil die ständigen Vergleiche den Forscher dazu zwingen, die Diversität der Daten zu beachten“ (GLASER und STRAUSS 2010: 128). Dabei werden anhand von Kodierungen Rohdaten in Konzepte überführt, welche so lange kontrastiert werden, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist (PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR 2014: 201ff). Zum einen wird durch die Datengrundlage deutlich, dass die Vorstellungen von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ sowohl von kognitiven Einflussfaktoren wie beispielsweise der geistigen Entwicklung geprägt sind und zudem Faktoren eher emotionaler und wertender Art Einfluss auf die Ausprägung einzelner Vorstellungen haben. Zum anderen zeigt sich, dass sich die Vorstellungen zwar individuell unterscheiden, es jedoch grundlegende wiederkehrende Muster gibt, welche auf eine gesellschaftliche Prägung hindeuten können, weshalb im sich weiterentwickelnden Forschungsprozess auch Theorien zur Sozialisation und dadurch zur Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft herangezogen wurden.

Die im Folgenden vorgestellten theoretischen Perspektiven sind daher in ihrer Verknüpfung als Resultat der vorgenommenen Analyse zu verstehen. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit werden sie jedoch vor die Ergebnisdarstellung gesetzt, damit ebendiese mit der Brille der entwickelten Theorie gelesen und verstanden werden können.

## **4. Theoretische Perspektiven**

Um Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zum Themenfeld „Globaler Terrorismus“ theoretisch erfassen zu können, werden in einem ersten Schritt begriffliche sowie theoretische Annäherungen an Vorstellungen dargelegt, die sich bislang in naturwissenschaftlichen sowie physisch-geographischen Sachverhalten bewährt haben. Dabei werden die zugrundeliegenden Basistheorien unterteilt in kognitivistische, situierte (kontextualisierte), phänomenographische sowie soziologisch-psychologische Ansätze. Um die empirische Daten verstehen zu können, müssen diese Theorien jedoch um weitere Aspekte aus der Psychologie sowie der Soziologie ergänzt werden, um so schließlich ein umfassendes Bild der Entstehung und des Aufbaus einer subjektiven Vorstellung zu einem aktuellen gesellschaftlich diskutierten sowie stark normativ geprägten Phänomens wie dem „Globalen Terrorismus“ zu erhalten. Die folgenden theoretischen Annäherungen können somit zum einen als einzelne Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand der Vorstellung im Sinne von „Versionen der Welt“ und zum anderen als einzelne „Bausteine“ zur Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie betrachtet werden. Diese „Bausteine“ werden zunächst einzeln vorgestellt, bevor sie anschließend miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden.

### **4.1 Theoretische Perspektive I – Basistheorien zur Erklärung von Schülervorstellungen**

#### **4.1.1 Begriffliche Annäherung an Schülervorstellungen**

„Schülervorstellungen“, „Alltagsvorstellungen“, „Laienvorstellungen“, „subjektive Vorstellungen“, „naive Vorstellungen“, „Fehlvorstellungen“, „alternative Vorstellungen“ – die Liste der in der Fachliteratur genutzten Begrifflichkeiten rund um das Thema „Vorstellungen“ scheint endlos und unscharf voneinander abtrennbar zu sein (REINFRIED 2015a: 64). Aus diesem Grund soll im Folgenden zunächst geklärt werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter dem Begriff „Vorstellung“ verstanden wird und welche Begrifflichkeiten in diesem Sinne genutzt werden.

Bei der Festsetzung des in dieser Arbeit genutzten Fachbegriffes in Bezug auf die Vorstellungen von Jugendlichen fällt auf, dass sich die Termini über die Jahre hinweg geändert haben. So wurden zunächst die Vorstellungen der Schüler stets den wissenschaftlichen und als korrekt geltenden Vorstellungen gegenübergestellt. Dies führte dazu, dass die von der wissenschaftlichen Perspektive abweichenden Vorstellungen als „Fehl-“ oder auch „Falschvorstellung“ (engl. *misconceptions*) betrachtet wurden, welche durch den Unterricht eliminiert werden sollten. Um die Vorstellungen der Schüler weniger abwertend darzustellen, wurden gemäß GROPENIEBER und MAROHN (2018: 52) seit den 1980er Jahren neue Begriffe eingeführt. So wurden diese beispielsweise nunmehr als „alternative Vorstellungen“ bezeichnet, um zu zeigen, dass die Alltagsvorstellungen der Schüler zwar nicht den wissenschaftlichen

Konzepten entsprechen, aber dennoch für die jeweilige Person aufgrund ihrer Erklärungskraft in alltags- und lebensweltlichen Kontexten angemessen und vernünftig erscheinen können. REINFRIED (2010: 4) stützt sich in diesem Zuge auf den Begriff „Laienvorstellung“, der in ihrem Verständnis wertfrei ist und ebenso wie alternative oder naive Vorstellungen davon ausgeht, dass Vorstellungen auf „vernünftigen“ Ideen beruhen. Durch die Nutzung unterschiedlicher Begrifflichkeiten wird die Erforschung der Alltagsvorstellungen somit auf eine normativ-wertende Art und Weise (vgl. „Fehlkonzepte/ -vorstellungen“) oder auf eine deskriptive Weise (vgl. „alternative Konzepte/ Vorstellungen“) vorgenommen (SCHNOTZ 2001: 76). Während sich einzelne Begriffe in ihrer Konnotation unterscheiden, können andere Termini synonym verwendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe „Schülervorstellungen“ sowie „Alltagsvorstellungen“ synonym verwendet und sind im Verständnis der Autorin mit „alternativen Vorstellungen“ gleichzusetzen. Der Begriff „alternative Vorstellung“ soll dabei verdeutlichen, dass diese in alternativen Kontexten jenseits der fachwissenschaftlichen Umgebung gebildet werden. Da die Vorstellungen der Schüler zumeist alltagsweltlichen Erfahrungen entspringen und in der Alltagswelt Orientierung geben, soll auch dieser Terminus in der vorliegenden Arbeit synonyme Anwendung finden. Von den oben genannten Termini unterschieden werden jedoch Begrifflichkeiten rund um das „Wissen“ der Schüler (alternatives Wissen, Alltagswissen, naives Wissen,...) oder die „Konzepte“ der Schüler (Präkonzepte, alternative Konzepte, etc.), was im Folgenden anhand der Begriffsdefinitionen von „Vorstellungen“ näher erläutert wird.

Der Begriff „Vorstellung“ bezeichnet „individuelle Denkmuster“ (REINFRIED 2010, 2013; zit. nach REINFRIED 2015a: 64) oder auch „subjektive gedankliche Konstruktionen“ (GROPENGEIßER und MAROHN 2018: 51) von Individuen, die der Auseinandersetzung mit der physischen und sozialen Umwelt entspringen (LUTTER 2010: 78). Sie stellen das Ergebnis der bisherigen Lerngeschichte aus dem Alltagsleben in Form von theorieähnlichen Konstrukten dar (KATTMANN et al. 1997: 14f). Die Ursprünge der Alltagsvorstellungen können unterschiedlicher Natur sein. So können Alltagserfahrungen bzw. -beobachtungen, die Sprache mit ihren vielfältigen Begrifflichkeiten und entsprechenden Deutungsmustern, die Medien und der vorangegangene Unterricht allesamt Einfluss auf die Entwicklung einer bestimmten Vorstellung haben (SCHULER und FELZMANN 2013: 150). Daher sind die Schülervorstellungen stets innerhalb des Kontextes zu verstehen, in dem sie vom jeweiligen Individuum gebildet werden. Eine Interpretation hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Kontextes wäre wenig zielführend, da dieser Kontext nicht dem Entstehungskontext der Schülervorstellung entspricht. So können Alltagsvorstellungen von Schülern zwar den fachlichen Postulaten widersprechen, sie werden aber dennoch im Zuge dieser Arbeit nicht als „Fehlvorstellungen“ bezeichnet, da dies dem Ausgangspunkt von Vorstellungen als stimmigen und kohärenten Konstrukten widersprechen würde (GROPENGEIßER 1997: 17). Zudem ist die Bezeichnung „Fehlvorstellung“ problematisch, wenn – wie bei dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – kein einheitlicher fachwissenschaftlicher Konsens ausgemacht werden kann (STARK 2002: 32).



Was die einzelnen Bestandteile von Vorstellungen betrifft, so setzen sich diese gemäß REINFRIED (2010: 5) aus Gedanken, Bewusstseinsinhalten, Erinnerungen, Erwartungen, Ideen und Wissensstrukturen zusammen. Dies zeigt, dass das „naive Wissen“ oder auch „Alltagswissen“, welches durch lebensweltliche Erfahrungen entstanden ist, nur *ein* Bestandteil einer Vorstellung ist und durch weitere Aspekte ergänzt werden muss (REINFRIED 2010: 2). Das Wissen als Bestandteil von Vorstellungen ist zudem von reinen Informationen zu unterscheiden, indem es zusätzlich zur reinen Informationsgrundlage aus persönlichen Erfahrungen besteht, sinnstiftend ist und somit der Situationsbewältigung dient (RICHTER 2008: 153). Vorstellungen stellen nicht nur Abbildungen bestimmter Objekte oder Ereignisse dar, sondern Bedeutungsformen, welche imaginativ-analogue, kognitiv-sprachliche sowie emotionale Komponenten aufweisen (LANGE 2008: 39). In diesem Verständnis zählen Vorstellungen zum persönlichen Weltwissen der Schüler (REINFRIED 2015a: 64). Dabei sollte jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die Bildung der subjektiven Vorstellungen stets in gesellschaftliche Konstruktionsprozesse eingebettet oder von ebenjenen beeinflusst ist (HOOGEN 2016: 13). Subjektive Vorstellungen prägen zudem das alltägliche Handeln und geben Orientierung (STRAUB und WEIDEMANN 2015: 44). Des Weiteren nehmen Vorstellungen gemäß GROPENGEIßER (2006: 13) eine Erklärungsfunktion ein und ermöglichen dadurch Verstehen. Alltagsvorstellungen können als schwer veränderbare Konstrukte aufgefasst werden, da diese „auf bewusstem oder unbewusstem Erfahrungs- und Erlebnislernen oder auf verallgemeinerten Beobachtungen beruhen“, die „im Denken tief verankert und für die Lernenden von hoher Plausibilität“ sind (REINFRIED 2008: 8). In diesem Verständnis können Vorstellungen – besonders im Hinblick auf fremde Länder – mit kulturimmanenten und tief verwurzelten Skripten verglichen werden, welche „bewusst-unbewusst weitergegeben werden“ (REINFRIED 2008: 8). Demgegenüber steht die Auffassung, dass Vorstellungen auch spontan erfunden werden, wenn die Lernenden mit Unbekanntem konfrontiert oder auf den Sachverhalt durch Unterricht oder Medien aufmerksam gemacht werden (REINFRIED 2008: 9).

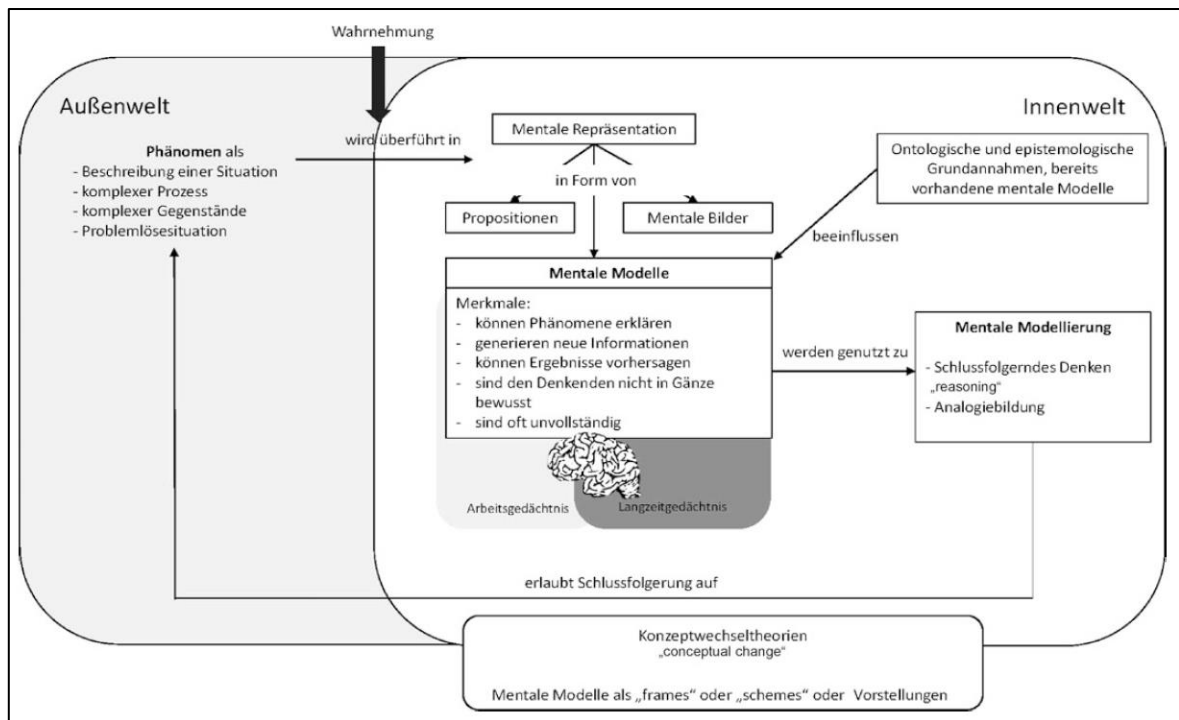
Auch der Begriff „Konzept“ wird im Kontext der Vorstellungsforschung häufig genutzt, beispielsweise bei der Analyse der „alternativen Konzepte“ (*alternative conceptions*) oder „Präkonzepte“. Dabei muss gerade im Hinblick auf die internationale Forschungsliteratur beachtet werden, dass es sich hierbei um die Übersetzung des englischen Begriffs „*conception*“ (= „Vorstellung“, „Idee“, „Konzept“), nicht jedoch „*concept*“ (= „Begriff“) handelt (REINFRIED 2010: 4). Da Konzepte bei einigen Autoren, insbesondere bei GROPENGEIßER (1997), als Abstufung hinsichtlich der Komplexität einer Vorstellung betrachtet werden, soll in der allgemeinen Betrachtung des Forschungsgegenstandes stets der Begriff „Vorstellung“ genutzt werden, „Konzepte“ werden hingegen als Unterform einer Vorstellung verstanden (vgl. Kapitel 4.4).

Ein weiterer Begriff, der häufig in Verbindung mit Vorstellungsforschung aufgegriffen wird und gedanklich über den Begriff der Vorstellung hinausgeht, ist der des „mental Modells“. Nach REINFRIED (2010:

4) stellen mentale Modelle „innere Repräsentationen von Informationen und Erfahrungen aus der Außenwelt [dar], welche anhand von externen Repräsentationen konstruiert worden sind“. Die Repräsentationen sind hierbei Wege, um Vorstellungen mitzuteilen, indem sie äußerlich, das heißt durch gesprochene Sprache, schriftliche Symbole, Bilder, Gestik, Modelle oder ähnliches, oder mental, das heißt durch Nachdenken, dargestellt werden. Es handelt sich bei mentalen Modellen stets um „idealisierte, schematisierte und vereinfachte Abstraktionen, die Ersatzobjekte und -eigenschaften, Ersatzbeziehungen, Ersatzverhaltensweisen oder -funktionen der Situationen, für die sie stehen, beinhalten“ (REINFRIED 2010: 4). Anhand von mentalen Modellen werden räumliche, zeitliche und kausale Beziehungen eines Phänomens veranschaulicht, womit das Erschließen eines Sachverhaltes vereinfacht wird (NITZ und FECHNER 2018: 70). Mentale Modelle stellen lediglich einen Ausschnitt der Wirklichkeit dar, indem das repräsentiert wird, was das Individuum für wahr hält. So werden vorhandene Informationen in Anlehnung an das Vorwissen gefiltert sowie auf relevante Eigenschaften eines Phänomens reduziert und stellen dadurch eine mögliche Repräsentation eines Phänomens dar (REINFRIED 2013: 190f).

In der vorliegenden Arbeit werden mentale Modelle im Verständnis des „*instructional approach*“ aufgefasst, indem sie als subjektive Funktionsmodelle betrachtet werden, die der Erklärung komplexer Sachverhalte und Prozesse dienen. Charakteristika eines mentalen Modells sind, dass dieses unvollständig, instabil, ohne klare Grenzen, nicht wissenschaftlich sowie den individuellen domänenspezifischen Überzeugungen entsprechend aufgebaut ist. Mentale Modelle werden in dieser Begriffsdefinition ähnlich wie Alltagstheorien – im Sinne der zuvor beschriebenen subjektiven gedanklichen Konstrukte – betrachtet, welche dazu dienen, unbekannte Phänomene zu erklären, indem im Sinne einer Analogiebildung auf mentale Modelle von bekannten Sachverhalten zurückgegriffen wird und deren konzeptuelle Struktur auf das neue Phänomen angewandt wird (NITZ und FECHNER 2018: 75f).

Abbildung 1 zeigt das Verständnis mentaler Modelle zwischen Innen- und Außenwelt und veranschaulicht den Prozess der Konstruktion sowie der Nutzung ebendieser Modelle. Dabei wird deutlich, dass gemäß NITZ und FECHNER (2018: 77) bestimmte Phänomene der Außenwelt im Zuge des Wahrnehmungsvorgangs in mentale Repräsentationen und so in mentale Modelle überführt werden. Auch ist erkennbar, dass diese mentalen Modelle, welche in der Innenwelt der Individuen zu finden sind, durch ontologische und epistemologische Grundannahmen sowie durch bereits existierende mentale Modelle beeinflusst werden. Mentale Modelle können so zum Beispiel Phänomene erklären oder neue Informationen generieren und werden dazu genutzt, mentale Modellierungen in Form von schlussfolgerndem Denken sowie in Form von Analogiebildungen vorzunehmen. Auf diese Weise zeigt die Abbildung den Rückbezug auf die Außenwelt, indem mögliche Schlussfolgerungen auf Phänomene der Außenwelt als Bindeglied zwischen mentalen Modellen und konkreten Phänomenen dargestellt werden.



**Abb. 1: Darstellung eines mentalen Modells** (Quelle: NITZ und FECHNER 2018: 77)

#### 4.1.2 Kognitivistische Annäherung an Schülervorstellungen

##### 4.1.2.1 Der Rahmentheorieansatz nach VOSNIADOU (1994)

Im sogenannten „Rahmentheorieansatz“ gehen VOSNIADOU und Kollegen der Frage nach, inwieweit Vorstellungen in den Bereichen Physik und Astronomie in theoretische Strukturen eingebettet sind und auf tief im Alltagsdenken verwurzelten „Rahmentheorien“ basieren. Der theoretische Hintergrund des Rahmentheorieansatzes ist die Theorie der kognitiven Entwicklung von PIAGET, die davon ausgeht, dass die geistige Entwicklung mehrere Phasen durchläuft, welche durch bestimmte Strukturen gekennzeichnet sind. Dabei ist die Entwicklung das Resultat eines natürlichen Prozesses und nicht das Resultat expliziten Lernens. Durch PIAGET wurde so die Wichtigkeit des Vorwissens betont, welches durch Assimilation, Akkomodation und Equilibration das Lehren und Lernen beeinflusst (VOSNIADOU et al. 2008: 21). VOSNIADOU et al. (2008: 22) gehen in ihrem theoretischen Ansatz von Vorstellungen im Sinne eines komplexen Wissenssystems aus, welches aus Überzeugungen, Annahmen und mentalen Modellen besteht. Dabei ist dieses System theorieähnlich strukturiert und unterliegt einer konstanten Änderung durch alltagsweltliche Erfahrungen und Informationen.

Innerhalb des Rahmentheorieansatzes findet eine Unterscheidung zwischen sogenannten *framework theories* („domänenspezifischen Rahmentheorien“<sup>3</sup>) und *specific theories* („inhaltsspezifischen Theorien“) statt (REINFRIED 2010: 8). Die beiden Bestandteile des Rahmentheorieansatzes grenzen sich wie folgt voneinander ab:

„A distinction is drawn between a *naive framework theory* [...], which is built early in infancy and which consists of certain fundamental ontological and epistemological presuppositions, and various *specific theories* which are meant to describe the internal structure of the conceptual domain within which concepts are embedded.“ (VOSNIADOU 1994: 46)

Die Rahmentheorien sind dem Individuum nicht bewusst zugänglich und können daher nicht direkt erhoben werden. Sie basieren, wie in dem oben genannten Zitat deutlich wird, auf ontologischen und epistemologischen Überzeugungen (eng. „*presupposition*“). Ontologische Überzeugungen werden als Annahmen über die Existenz und Kategorisierung physikalischer Einheiten („*presuppositions about the kinds of entities we assume to exist and the way they are categorised*“) definiert, bei epistemologischen Überzeugungen handelt es sich um Annahmen über die Natur des eigenen Wissens („*presuppositions that have to do with the nature of our knowledge*“) (VOSNIADOU und IOANNIDES 1998: 1216). Letztere fokussieren den generellen Charakter von Erklärungen einzelner Phänomene wie beispielsweise die Präferenz eines kausalen Erklärungsmusters (VOSNIADOU und BREWER 1994: 129). Diese Überzeugungen, die gemeinsam die Rahmentheorie bilden, beeinflussen die Art und Weise, wie Individuen kulturell vermittelte Beobachtungen und Informationen interpretieren und hieraus Annahmen („*beliefs*“) zu einem bestimmten Themenbereich bilden (VOSNIADOU und BREWER 1994: 129). Die Überzeugungen innerhalb der Rahmentheorien können aus unterschiedlichen Bereichen wie der Physik, der Psychologie, der Mathematik oder der Sprache stammen, welche jeweils eigene ontologische Überzeugungen sowie eigene Prinzipien bzw. Regeln beinhalten. Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Rahmentheorie der Psychologie interessant, bei deren Ontologie es um physikalische Lebewesen geht und bei der die Regeln der intentionalen Kausalität angewandt werden. Bei den Rahmentheorien handelt es sich um kohärente und prinzipienbasierte Systeme, in die die Vorstellungen zu bestimmten Themengebieten eingebettet sind. Inwieweit die rahmentheoretischen Überzeugungen universell gültig oder kulturell geprägt sind, wird im Rahmentheorieansatz nicht expliziert (VOSNIADOU und BREWER 1994: 131).

Demgegenüber stehen die spezifischen Theorien, welche aus miteinander verknüpften Konzepten zu einem bestimmten Themengebiet bestehen und welche – auf der Basis der Rahmentheorien – durch

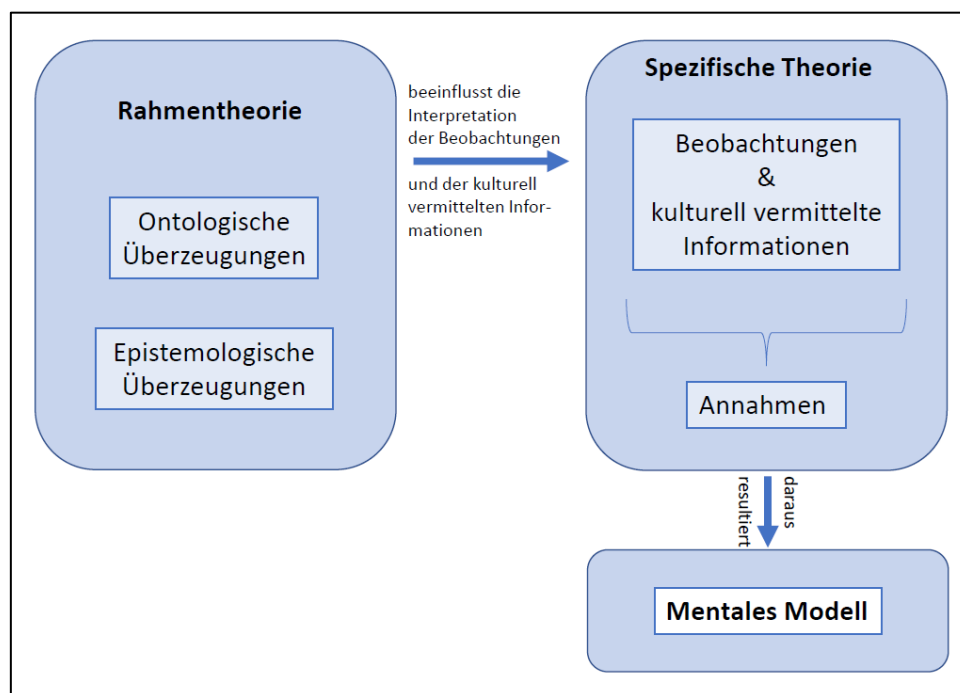
---

<sup>3</sup> Die deutschen Übersetzungen der englischen Fachtermini sind angelehnt an Übersetzungen, die in der deutschsprachigen Forschungslandschaft u.a. von REINFRIED (2010; 2013) sowie GROPENIEBER und MAROHN (2018) genutzt werden.

Beobachtungen und Informationen gebildet werden (VOSNIADOU 1994: 47f). Spezifische Theorien bestehen aus Annahmen, durch welche schließlich mentale Modelle gebildet werden (VOSNIADOU und IOANNIDES 1998: 1216). Der Begriff „Theorie“ wird in diesem Kontext im Sinne einer erklärenden Struktur genutzt und nicht im Sinne einer gut geformten wissenschaftlichen Theorie.

Mentale Modelle stellen im Rahmentheorieansatz gedankliche Repräsentationen dar, die durch kognitive Leistungen erzeugt werden und die die Struktur der zu repräsentierenden Objekte beibehalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Vielzahl an mentalen Modellen spontan gebildet wird, wobei es auch mentale Modelle geben kann, die sich als nützlich erwiesen haben und dadurch im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind. Mentale Modelle verweisen auf die ihnen zugrundeliegenden Rahmen- sowie spezifischen Theorien und können diese dem Forschenden zugänglich machen (VOSNIADOU 1994: 47f).

Im Rahmentheorieansatz wird eine Unterscheidung vorgenommen zwischen vorunterrichtlichen „*initial framework theories*“ und den Vorstellungen, die durch Instruktion entstanden sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Vorstellungen der Schüler durch die vermittelten Informationen inkonsistent werden können, wenn neue Informationen mit den alten Vorstellungen inkompatibel sind, so dass durch das Lernen Fehlkonzepte in Form von Synthesemodellen entstehen können (VOSNIADOU et al. 2008: 22f). Vorstellungen sollten daher im Sinne dieses Ansatzes nicht als stabile und unveränderbare, sondern vielmehr als flexible und verformbare Strukturen betrachtet werden, welche durch den Umgebungskontext beeinflusst werden und die sich, wie auch die breiter gefassten Rahmentheorien, in die sie eingebettet sind, weiterentwickeln und verändern (VOSNIADOU et al. 2008: 25).



**Abb. 2: Entwicklung eines mentalen Modells gemäß des Rahmentheorieansatzes** (Darstellung nach VOSNIADOU 1994: 55; VOSNIADOU et al. 2008: 8; REINFRIED 2010: 13)

#### 4.1.2.2 Der „Knowledge-in-Pieces“-Ansatz nach DiSESSA (1993)



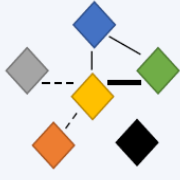
Der theoretische Ansatz von DiSESSA (1993) wurde wie der Rahmentheorieansatz im Bereich der Physikdidaktik begründet und basiert ebenfalls auf der konstruktivistischen Tradition PIAGETS, indem auch hier davon ausgegangen wird, dass Denk- bzw. Lernprozesse auf Vorwissen basieren und dieses zur Interpretation bestimmter Phänomene genutzt wird (REINFRIED 2016: 125).

Der „Knowledge-in-Pieces“-Ansatz – auch „Fragmentierungsansatz“ genannt – betrachtet vier verschiedene Bereiche im Zusammenhang mit Wissenssystemen: die in ihm enthaltenen Elemente, die kognitiven Mechanismen, die Entwicklung des Systems sowie die Systematizität, das heißt die Beziehung zwischen den Elementen des Systems (DiSESSA 1993: 111). Die grundlegende Annahme ist dabei, „dass Laien spontan und situationsspezifisch Erklärungen konstruieren, die nicht mit Theorien im wissenschaftlichen Sinn vergleichbar sind“ (REINFRIED 2016: 125). So werden die Alltagsvorstellungen als lockeres Gefüge einer Vielzahl an elementaren kognitiven Einheiten gesehen, welche fragmentiert und zugleich hochgradig kontextualisiert sind (REINFRIED 2016: 125). Dabei geht es bei einer Vorstellung nicht nur um die Kategorien einzelner Wissensnetze, sondern vielmehr um die „systematisch miteinander verbundenen Wege oder Möglichkeiten, mit denen Informationen über die Welt gewonnen werden“ (REINFRIED 2016: 126). Ein Konzept wird hierbei als „ein komplexes, dynamisches, emergentes System aus systematisch miteinander verbundenen, aufeinander abgestimmten (= koordinierten) Bestandteilen“ definiert und mit dem Begriff „Koordinationsklasse“ (= *coordination class*) umschrieben (REINFRIED 2016: 126). So entstehen Konzepte nach DiSESSA aus bestimmten Wissens-elementen, haben jedoch andere bzw. neue Eigenschaften im Vergleich zu den Ausgangselementen. Die Struktur der Koordinationsklasse ist dynamisch, sodass in unterschiedlichen Anwendungssituationen ein Konzept nicht auf die identische Art und Weise benutzt wird (REINFRIED 2016: 126). Koordinationsklassen bestehen aus unterschiedlichen Bestandteilen, die im Folgenden vorgestellt werden:

*P-Prims* (= *phenomenological primitives*) sind kleine Elemente des Wissenssystems, die einfach und isoliert in ihrer Struktur sind und durch alltägliche Erfahrungen abstrahiert werden. Sie sind insbesondere in anfänglichen Stadien des Lernens bedeutsam (DiSESSA und SHERIN 1998: 1177f). So steuern *P-Prims* als vorkonzeptuelle Elemente den Denkprozess und sind nicht kohärent organisiert, sondern quasi-unabhängig, sodass sie im Zuge der Konzeptentwicklung kontextabhängig zusammengefügt werden. Sie können als „Urformen des Denkens“ betrachtet werden, da ihnen kognitive Schemata zugrunde liegen, die bereits in frühester Kindheit erworben werden (REINFRIED 2016: 125). Ein Beispiel wäre die Erkenntnis, dass aus größerer Anstrengung mehr Erfolg entsteht, beispielsweise beim An-schieben eines schweren Steines (GROPENGIEßER und MAROHN 2018: 59). *P-Prims* benötigen keine zusätzlichen Erläuterungen oder Begründungen und werden stets als Ganzes situationsspezifisch aktiviert. Sie bilden die Grundlage des intuitiven Denkens, indem sie durch Stichworte, Assoziationen, Sin-

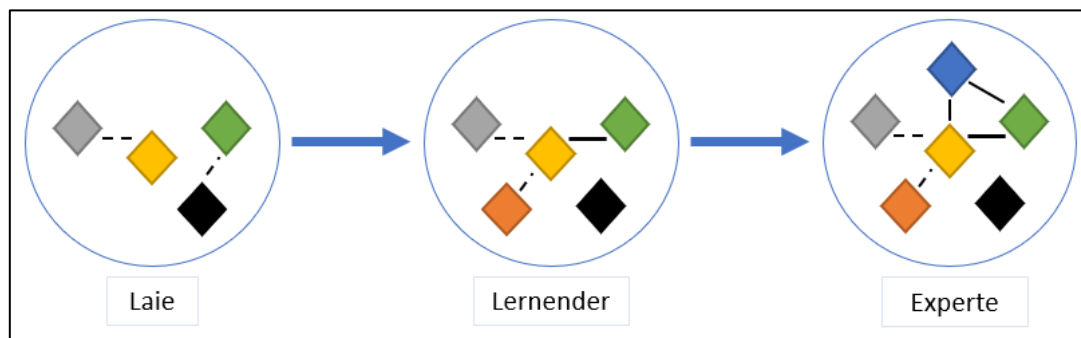
nesreize oder ähnliche Auslöser aktiviert werden und das Denken unbewusst beeinflussen. Zudem helfen sie, ein Phänomen zu erklären, wobei Erklärungen, die zu bereits vorhandenen *P-Prims* passen, als plausibler betrachtet werden als andere. *P-Prims* sind Bestandteil unserer Biographie und dadurch unveränderbar (REINFRIED 2016: 125f).

Eine Koordinationsklasse wird definiert als die Art und Weise, wie ein bestimmtes Set an Informationen über die Welt betrachtet wird (DiSESSA und SHERIN 1998: 1185). Um eine solche Koordinationsklasse zu identifizieren, müssen neben den *P-Prims* stets auch die sogenannten Auslesestrategien (= *readout strategies*) und das kausale Netz (= *causal net*) betrachtet werden (vgl. Abb. 3). Dabei fokussieren die Auslesestrategien die Diversität der Informationen zu einem Konzept, um so charakteristische Attribute in verschiedenen Situationen zu bestimmen. Sie können auf zwei unterschiedliche Weisen zum Einsatz kommen, zum einen über Integration, zum anderen über Invarianz. Im Sinne der Integration werden in einer bestimmten Situation verschiedene Beobachtungen gesammelt, ausgewählt oder kombiniert, um zu bestimmen, wie das Phänomen betrachtet werden soll. Im Sinne der Invarianz wird geschaut, wie Beobachtungen in verschiedenen Umständen dazu führen können, ein und dieselbe Information zu bestimmen. Das kausale Netz beinhaltet die Wissens- und Denkstrategien, welche bestimmen, wann und wie Beobachtungen mit Informationen zu einem bestimmten Phänomen verknüpft werden (DiSESSA und SHERIN 1998: 1176).

Komponenten der Koordinationsklasse	Graphische Darstellung der Komponenten	Beschreibung der Komponenten
<b>P-Prims</b> ( <i>phenomenological primitives</i> )		Einfache und isolierte (quasi unabhängige) Wissens-elemente, die nach subjektiven Kriterien verknüpft werden und so das Denken bestimmen
<b>Auslesestrategien</b> ( <i>readout strategies</i> )		Die Art und Weise, wie miteinander in Beziehung stehende Informationen gesammelt, ausgewählt und kombiniert werden, um die Betrachtungsweise eines Phänomens zu bestimmen
<b>Kausale Netze</b> ( <i>causal nets</i> )		Wissens- und Denkstrategien, die bestimmen, wie Wissens-elemente aus dem Vorwissen mit neuen Informationen verknüpft werden

**Abb. 3: Bestandteile einer Koordinationsklasse gemäß des „Knowledge-in-Pieces“-Ansatzes** (RUPPERT 2019 in Anlehnung an DiSESSA und SHERIN 1998: 1176ff; REINFRIED 2016: 27)

Eine Vorstellung entsteht gemäß des „*Knowledge-in-Pieces*-Ansatzes“ nach diSESSA und SHERIN (1998: 1176) demnach, indem zunächst bestimmte *P-Prims* aktiviert werden. Anschließend werden zu den *P-Prims* passende Informationen mithilfe von Auslesestrategien selektiv wahrgenommen, welche auf der Basis des Vorwissens miteinander verknüpft und in kausalen Netzen zusammengefügt. Während die kausalen Netze von Laien eher eine lose Verknüpfung einzelner Aspekte beinhalten, entwickeln sich diese im Lernprozess zu ausdifferenzierten und kohärenten Netzwerken (vgl. Abb. 4).



**Abb. 4: Der Prozess des Wissenserwerbs vom Laien zum Experten im Sinne des „*Knowledge-in-Pieces*“-Ansatzes (Darstellung nach REINFRIED 2016: 128)**

Im Gegensatz zum Rahmentheorieansatz geht diSESSA nicht von kohärenten Vorstellungen aus, er negiert jedoch auch die Existenz von inkohärenten „Ad hoc“-Ideen (diSESSA 2008: 39). VOSNIADOU (1994: 64) vergleicht die *P-Prims* des Fragmentierungsansatzes von diSESSA mit den „Annahmen“ im Zuge der spezifischen Theorien im Rahmentheorieansatz. Der wesentliche Unterschied zwischen den Annahmen der Theorie von VOSNIADOU und den *P-Prims* bei diSESSA ist, dass erstere eine kohärente Struktur aufweisen und an ontologische und epistemologische Überzeugungen gebunden sind, was bei der Theorie von diSESSA nicht der Fall ist.

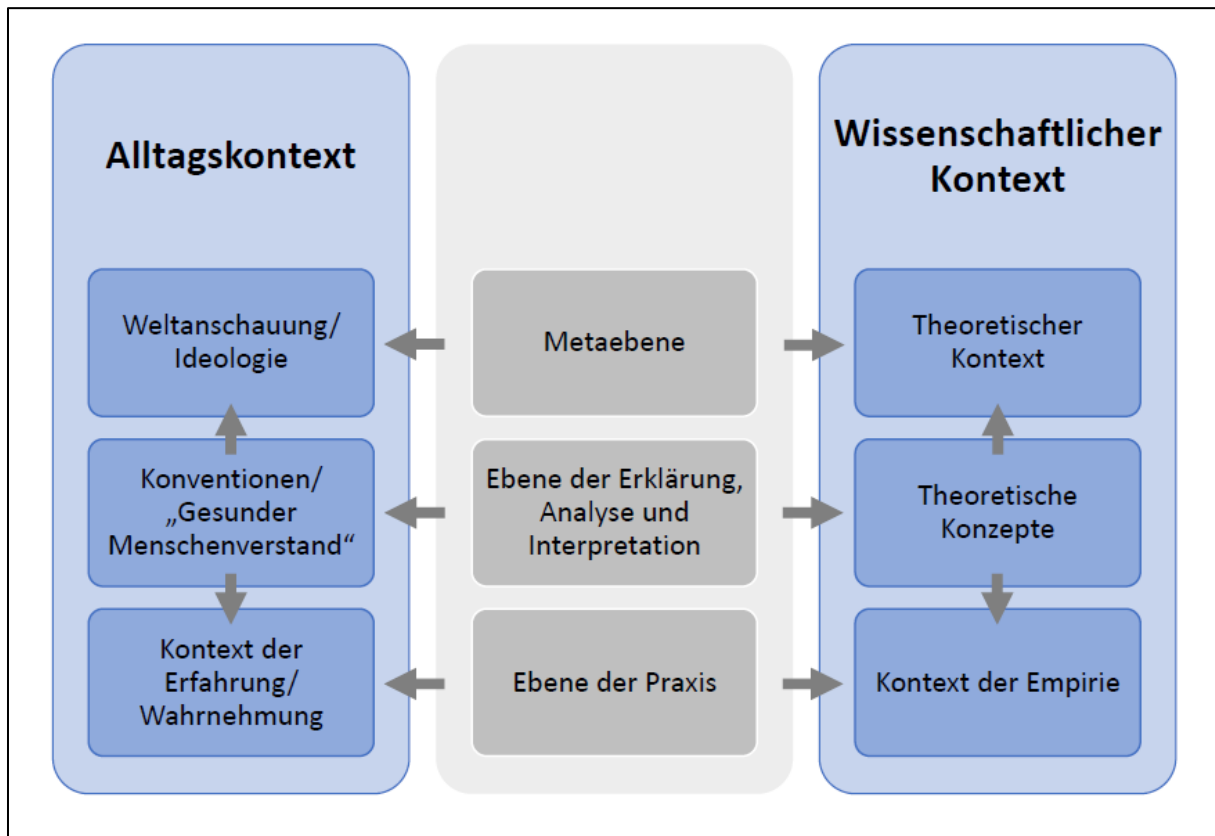
Die beiden dargestellten kognitivistischen Ansätze konzentrieren sich auf das Individuum und beachten somit den sozialen, gesellschaftlichen und historischen Kontext kaum, obgleich Vorstellungen stets situiert entstehen. So werden zwar kulturelle Kontexte durch die Rahmentheorie berücksichtigt, das sozial-interaktive Moment im Zuge der Wissensgenerierung wird jedoch kaum beachtet (STARK 2002: 18f). Vorstellungen sollten außerdem nicht auf einer rein kognitiven Ebene betrachtet werden, vielmehr sollte stets berücksichtigt werden, dass motivationale und emotionale Bedingungsfaktoren (wie beispielsweise Angst oder Unbehagen) ebendiese Konzepte beeinflussen und dazu beitragen, warum ein Individuum in einer bestimmten Situation das Konzept benutzt. Dies ist vor allem im Hinblick auf solche Inhalte bedeutsam, die einen großen Bezug zur Person selbst aufweisen und bei denen „eine emotionale Bindung an bestimmte Überzeugungen“ anzunehmen ist (STARK 2002: 23).

STARK (2002: 33) schlägt in Anbetracht der Kritik an den kognitivistischen Ansätzen vor, diese mit situationistischen Elementen anzureichern, um so die beiden Positionen zu stärken und in positiver Weise weiterzuentwickeln. Im Folgenden wird eine solche situationistische Theorie vorgestellt.



#### 4.1.3 Situationistische Annäherung an Schülervorstellungen

Die Theorie von CARAVITA und HALLDÉN (1994) betrachtet Wissen als Werkzeug, welches in „spezifischen sozial-kulturellen Kontexten erworben und angewendet wird“ (REINFRIED 2008: 9). So ist das Wissen in seiner Beschaffenheit stark von ebendiesen Kontexten beeinflusst, was zu unterschiedlichen Kontextualisierungen ein und desselben Sachverhaltes führt. Im „Kontextmodell“ wird zwischen dem Alltagskontext und dem wissenschaftlichen Kontext unterschieden, die jeweils drei verschiedene, voneinander abgrenzbare Ebenen beinhalten (REINFRIED 2010: 12) (vgl. Abb. 5).



**Abb. 5: Interpretationskontexte eines Konzeptes** (Darstellung nach CARAVITA & HALLDÉN 1994: 108; REINFRIED 2010: 13)

Auf der ersten Abstraktionsebene, der „Ebene der Praxis“, stehen sich Alltagserfahrungen und Wahrnehmung auf der Seite des Alltagskontextes und die Empirie im Kontext der Wissenschaft gegenüber. Auf der mittleren Abstraktionsebene, „Ebene der Erklärung, Analyse und Interpretation“ genannt, werden Phänomene im Kontext des Alltags durch den „gesunden Menschenverstand“, Handlungsnormen sowie Konventionen erklärt, im Kontext der Wissenschaft hingegen anhand theoretischer Konzepte. Die dritte Abstraktionsebene stellt eine Metaebene dar, auf der im Alltagskontext die Annahmen durch die individuelle Weltanschauung und Ideologie geleitet werden, während sie im wissenschaftlichen Kontext in übergeordnete theoretische Kontexte eingebettet sind (CARAVITA & HALLDÉN 1994: 108; REINFRIED 2010: 12). Dabei fokussiert die Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftskontext die Situierung der Problemstellungen, die Unterscheidung zwischen drei Hierarchieebenen stellt vielmehr

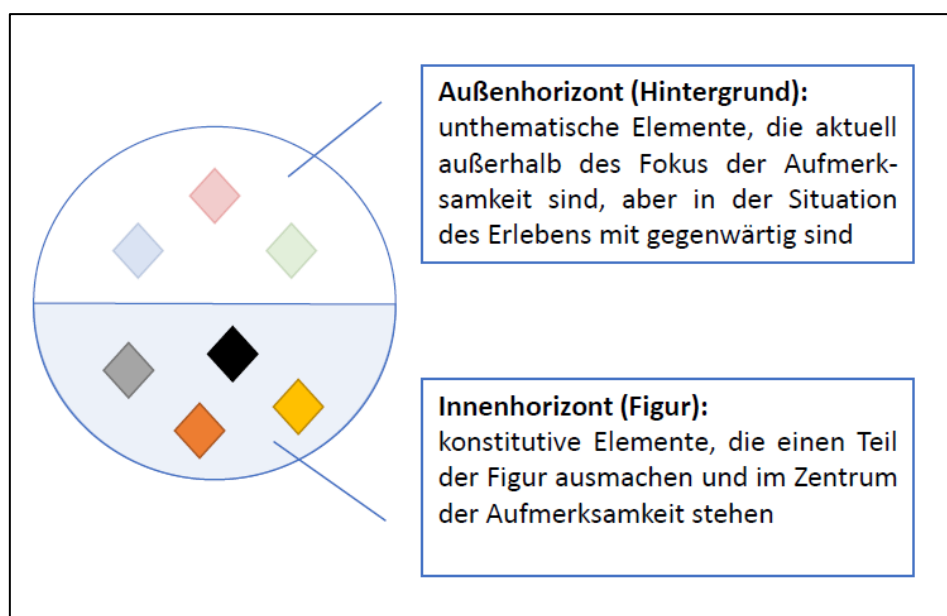
eine Frage „des *kognitiven* Kontexts, der die Ressourcen für die weitere Interpretation der Aufgabe bestimmt“ dar (REINFRIED 2010: 14).

Probleme sehen die beiden Forschenden vor allem darin, dass Informationen in unterschiedlichen Kontexten verstanden werden können und so Lernende beispielsweise Daten, die im Sinne eines theoretischen Rahmens interpretiert werden sollten, mit der eigenen Weltanschauung interpretieren (CARAVITA und HALLDÉN 1994: 108). So greifen Schüler zunächst auf ihren Alltagskontext zurück, wenn sie neue Sachverhalte kennenlernen, da sie den wissenschaftlichen Kontext noch nicht oder nur unzureichend kennen. Dies ist insbesondere dadurch zu erklären, dass auch im alltäglichen Handeln stets Informationen an das bereits vorhandene alltagsweltliche Vorwissen angepasst werden (REINFRIED 2010: 14). Besonders bedeutsam ist auch die Metaebene des Alltagskontextes, also die individuelle Weltanschauung, das epistemologische Verständnis oder die Ideologie der Schüler, die deutlich von wissenschaftlichen Theorien abgegrenzt wird, da sie Moralvorstellungen, Sinnfragen und Glaubensvorstellungen beinhaltet (REINFRIED 2010: 14f). Dies ist vergleichbar mit der Rahmentheorie bei VOSNIADOU, die ebenfalls Einfluss auf die Entstehung spezifischer (Alltags-)Theorien hat. Lernende müssen somit die „Übersetzungsregeln“ zwischen dem Kontext des Alltagslebens (*practical context*) und dem Kontext der Wissenschaft (*theoretical context*) verinnerlichen, um neue Informationen aufnehmen zu können (CARAVITA und HALLDÉN 1994: 108). Das Ziel des Lernens ist es daher nicht, alte Ideen zugunsten neuer aufzugeben, sondern das bestehende Wissen über die physische und kulturelle Welt auszuweiten und seine Organisation und Kohärenz auszubessern. Somit sind zum einen die Ausweitung der Vorstellungen sowie die Reorganisation des bestehenden Wissens Ziel des Lernprozesses, zum anderen ist aber auch das Zurücklassen sich als fehlerhaft erwiesener Vorstellungen denkbar (CARAVITA und HALLDÉN 1994: 106f). Die Theorie von CARAVITA und HALLDÉN (1994) geht anhand der verschiedenen zugrundeliegenden Kontexte auf die Kritik an der Schule, dekontextualisiertes Wissen zu erzeugen, welches nicht mit dem Wissen aus außerschulischen Lernkontexten verknüpft werden kann, ein (SCHNOTZ 1996: 16).

#### 4.1.4 Phänomenographische Annäherung an Schülervorstellungen

Im Sinne einer phänomenographischen Betrachtungsweise von Schülervorstellungen nach MURMANN (2008) können Phänomene sowohl subjektorientiert als auch überindividuell betrachtet werden. Dabei werden Beschreibungskategorien entwickelt, indem eine Reduktion auf inhaltlich konstitutive Elemente vorgenommen wird, um so Unterschiede in einem Spektrum von Verständnissen zu umreißen. Die Theorie bezieht sich dabei auf FERENC MARTON, der die Phänomenographie als eine Methode beschreibt, welche aufzeigt, wie Personen verschiedene Aspekte und Phänomene erleben, denken, empfinden und verstehen (MURMANN 2008: 188f). In Anlehnung an EDMUND HUSSERL wird überdies davon

ausgegangen, dass im Zuge phänomenographischer Studien „menschliche Bewusstseinsinhalte (die denkend, träumend, vorstellend gegeben sind) stets *auf etwas gerichtet* sind, auf eine thematische *Figur*, ein *thematisches Feld*, und dass sie *horizonthaft* immer einen *unthematischen Hintergrund* einschließen“ (MURMANN 2008:190). Dabei wird die Struktur von Phänomen-, Situations- oder Begriffsverständnissen in den Fokus genommen, indem Verständnisse als „Figur-Hintergrund-Verhältnisse“ aufgefasst werden, welche in Bezug auf die Konstitution von Figur und Hintergrund nachzuvollziehen und analysierbar sind. So wird bei der Analyse der Vorstellung betrachtet, welche Elemente konstitutiv sind, das heißt einen Teil der Figur ausmachen, und welche Elemente als unthematisch angesehen werden und somit als Teil des Phänomenhintergrundes betrachtet werden können (MURMANN 2008: 190ff). Der Bereich der Figur kann auch als „Innenhorizont“ bezeichnet werden, der „die Aspekte des intentionalen Gegenstandes umfasst, die gerade im Zentrum der Aufmerksamkeit eines Individuums stehen“, im Gegensatz dazu steht der „Außenhorizont“ (= Hintergrund), der „jene Aspekte des Phänomens, die aktuell nicht im Fokus der Aufmerksamkeit des Individuums stehen, in der Situation des Erlebens aber mitgegenwärtig sind und potenziell in das Zentrum der Aufmerksamkeit des Individuums gelangen könnten“ fokussiert (MURMANN et al. 2019: 90). Somit wird analysiert, welche Gegenstandsbereiche von einzelnen Personen wahrgenommen werden und welche Bedeutung diesen Bereichen zugeschrieben wird (MURMANN et al. 2019: 90). Die zentralen Fragen lauten daher, was das zu untersuchende Phänomen genau ist und insbesondere, wie es für die Schüler aussieht. Es geht also um die Relevanzstruktur, indem Abstufungen einzelner Elemente gemäß ihrer vom Individuum zugewiesenen Bedeutung vorgenommen werden. Diese können durch die qualitativ unterschiedliche Wahrnehmung von Individuum zu Individuum variieren (MURMANN 2008: 191ff). Eine Vorstellung im Verständnis der Phänomenographie wird in Abbildung 6 graphisch dargestellt.



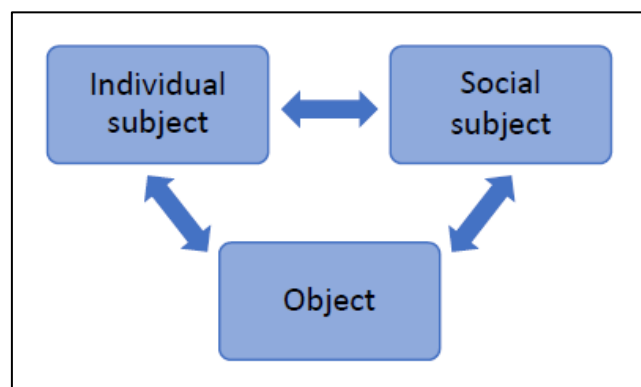
**Abb. 6: Aufbau einer Vorstellung im Verständnis der Phänomenographie** (RUPPERT 2019 in Anlehnung an MURMANN 2008: 190ff und MURMANN 2019: 90)

Wichtig für die unterrichtliche Praxis ist auch in dieser theoretischen Perspektive, dass die Äußerungen der Schüler als wohlbegründete Ideen wertgeschätzt werden sollten, da diese im individuellen Kontext plausibel und kohärent sind (MURMANN 2008: 193). Die Kenntnis der Schülervorstellungen kann dazu beitragen, unverständene Beobachtungen oder Erklärungen, die nicht den eigenen Erfahrungen entsprechen, zu umgehen, Widerstand gegen andere Deutungen zu vermeiden oder Fehlkommunikation und Missverständnisse zu verhindern (MURMANN 2008: 196f). Zudem soll das Lernen aus Sicht der Phänomenographie dazu beitragen, dass ein Phänomen auf eine neue – andere – Art und Weise betrachtet wird, indem die Aufmerksamkeit gezielt gesteuert und die Wahrnehmung im Hinblick auf ein bestimmtes Phänomen differenziert wird (MURMANN et al. 2019: 90f).

#### 4.1.5 Soziologisch-psychologische Annäherung an Schülervorstellungen

Die bisherigen Theorien erklären Vorstellungen aus dem Individuum heraus, wohingegen FISCHER (2013: 24) feststellt, dass eine solche Herangehensweise keine befriedigende Erklärung der Vorstellungen geben kann, da stets ein Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Diskurs anzunehmen ist. Im Gegensatz dazu versteht er eine subjektive Vorstellung als „individuelle Konstruktion von Wirklichkeit vor dem Hintergrund sozial vermittelter Bedeutungszuweisungen“ (FISCHER 2013: 24).

So wird in der vorliegenden Arbeit auf die Theorie sozialer Repräsentationen nach MOSCOVICI (1988; 1989) als Grundlage der Verknüpfungen zwischen Individuum und Gesellschaft eingegangen, die soziologische und psychologische Traditionen verbindet (MOSCOVICI 1989: 413). Ausgangspunkt der Theorie sozialer Repräsentationen ist „Durkheims (1898) Gegenüberstellung von individuellen Repräsentationen als Gegenstand der Psychologie und kollektiven Repräsentationen als Gegenstand der Soziologie“ (FLICK 1996: 106). Dabei wird die Zweiteilung in Subjekt und Objekt um ein weiteres Element erweitert, indem zur Untersuchung von Wissen als Erklärungsgröße neben dem „*individual subject*“ und dem „*object*“ auch das „*social subject*“ im Sinne von „sozialem Wissen“ mit einbezogen wird (vgl. Abb. 7) (MOSCOVICI 1989: 413).



**Abb. 7: Bestandteile einer Sozialen Repräsentation nach Moscovici** (RUPPERT 2019 in Anlehnung an MOSCOVICI 1989: 413)

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das „*individual subject*“, dessen Vorstellungen unter Einbezug des sozialen Wissens untersucht werden sollen. Ziel der Theorie sozialer Repräsentationen ist es, auf der Grundlage von Kommunikations- sowie Repräsentationsaspekten die Verknüpfung zwischen der individuellen Denkweise einzelner Personen sowie den zeitgenössischen sozialen und kulturellen Herausforderungen aufzuzeigen (MOSCOVICI 1995: 306f).

Wissen wird im Sinne der sozialen Repräsentation nicht als rein kognitives Phänomen verstanden, sondern als Ergebnis von Interaktion einerseits und kognitivem Wissensbestand andererseits (FLICK 1995: 13). Dabei werden die Repräsentationen nicht nur durch Interaktion mit Menschen, sondern auch durch vom Menschen Geschaffenes wie Literatur, Film, Kunst, Wissenschaft oder Institutionen geprägt (MOSCOVICI 1988: 244). Sie entstehen demnach durch soziale Einflussprozesse sowie durch implizites Verhandeln in Konversationen und stellen „gemeinsame Deutungs-, Erklärungs-, Handlungs- und Problemlösungsrepertoires, die [...] im Alltagsleben wie die allgemein verfügbaren sprachlichen Ausdrucksweisen [angewandt werden] können“ dar (MOSCOVICI 1995: 309).

So werden soziale Repräsentationen definiert als

„ein System von Werten, Ideen und Handlungsweisen mit zweifacher Funktion; erstens eine Ordnung zu schaffen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu meistern; und zweitens Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu ermöglichen, indem es diesen einen Kode für sozialen Austausch und einen Kode zur Benennung und zur eindeutigen Klassifikation der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und ihrer individuellen Geschichte und der ihrer Gruppe liefert“ (MOSCOVICI 1973: XVII, zit. nach FLICK 1996: 99).

So wird das individuelle Denken und Wahrnehmen in dreierlei Hinsicht durch soziale Repräsentationen beeinflusst: Das individuelle Denken wird konventionalisiert, das zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem speziellen Kontext Denkbare wird erfasst und individuelle Kognitionen werden unbewusst beeinflusst (FLICK 1996: 105). Soziale Repräsentationen sind eine Art Konstruktion der Welt, ein „*world making*“ (MOSCOVICI 1988: 231).

Der Einfluss sozialer Repräsentationen auf alltägliches Denken und Handeln erläutert MOSCOVICI wie folgt:

„Social representations [...] concern the contents of everyday thinking and the stock of ideas that gives coherence to our religious beliefs, political ideas and the connections we create as spontaneously as we breathe. They make it possible for us to classify persons and objects, to compare and explain behaviours and to objectify them as parts of our social setting.“ (MOSCOVICI 1988: 214)

## **4.2 Theoretische Perspektive II – Individuelle und gesellschaftliche Einflussfaktoren auf die Entstehung von Vorstellungen**

In Anlehnung an VOSNIADOU (1994) wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass individuelle Vorstellungen durch Rahmentheorien beeinflusst werden. Dabei werden diese als individuelle Rahmenbedingungen einerseits sowie als gesellschaftliche Rahmenbedingungen andererseits aufgeteilt. Individuum und Gesellschaft werden hierbei als sich gegenseitig beeinflussende Instanzen betrachtet, welche durch sozialisatorische und diskursive Prozesse miteinander verbunden sind. So soll im Folgenden zunächst darauf eingegangen werden, inwieweit das Individuum „von innen heraus“ Einfluss auf die Entwicklung von Vorstellungen nimmt, bevor anschließend gesellschaftlich geprägte Einflussfaktoren auf die Entwicklung subjektiver Vorstellungen und die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft näher betrachtet werden.

### 4.2.1 *Das Individuum im Fokus – entwicklungspsychologische und persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Alltagsvorstellungen*

Einflussfaktoren auf Vorstellungen, die im Individuum begründet liegen, sind eng verknüpft mit der Persönlichkeit des Individuums, das heißt den Merkmalen, Eigenschaften sowie Einstellungen der Person (HURRELMANN 2006: 16). Bevor jedoch die einzelnen Bestandteile des individuellen Rahmens einzeln dargestellt werden, soll zunächst der Aspekt der Entwicklung näher beleuchtet werden, der auf die Persönlichkeit und die Psyche des Menschen und somit auf die Bestandteile des individuellen Rahmens einwirkt.

#### *4.2.1.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen*

Die Entwicklung des Menschen kann als ein grundlegender Einflussfaktor auf die Ausbildung seiner Vorstellungen betrachtet werden. Dabei steht die Entwicklung im Sinne eines „kumulativen Lernvorgangs“ den Prozessen der Erziehung sowie der Sozialisation im Sinne einer „Verhaltensformung“ gegenüber. So bietet die entwicklungspsychologische Forschung ein genaueres Bild der Lebensabschnitte und ist dadurch eine Grundlage zur Orientierung, wann wie gelernt werden kann bzw. wann Einfluss auf die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen genommen werden kann (SCHNOTZ 1996: 17).

Was die Entwicklungsphase des Jugendalters betrifft, so nennen verschiedene Autoren unterschiedlichste Altersspannen, wobei innerhalb der Entwicklungspsychologie zumeist Konsens darüber besteht, dass sich diese Lebensphase über die zweite Lebensdekade erstreckt (SILBEREISEN und WEICHOLD 2012: 236). Es handelt sich hierbei um eine Entwicklungsphase, die „den Übergang von der Kindheit

ins Erwachsenenalter“ kennzeichnet und „geprägt von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen“ ist (KONRAD und KÖNIG 2018: 2). Während die Pubertät die rein biologische Entwicklung umschreibt, welche mit der vollständigen Geschlechtsreife beendet ist, stellt die Adoleszenz einen biologischen und psychosozialen Prozess dar, der beispielsweise durch die Identitätsfindung oder die Integration in die Gesellschaft gekennzeichnet ist (KONRAD und KÖNIG 2018: 2). Im Zuge dieser Arbeit soll daher weniger auf die Pubertät und mehr auf die Adoleszenzphase der Jugendlichen eingegangen werden, die zwischen dem 11. und 20. Lebensjahr festgesetzt wird, wobei unterschiedliche Faktoren – sozioökonomische, gesellschaftliche oder auch kulturelle Faktoren – die Altersspanne beeinflussen können. Zudem kann das Jugendalter unterteilt werden in eine frühe Adoleszenz (ca. 10-13 Jahre), eine mittlere Adoleszenz (14-16/17 Jahre) und eine späte Adoleszenz (17-20 Jahre) (KONRAD und KÖNIG 2018: 2f).

Im Folgenden werden die Bereiche der kognitiven sowie der moralischen Entwicklung näher beleuchtet, um so darzulegen, inwiefern diese Prozesse die Entstehung bereichsspezifischer Vorstellungen zum Thema „Globaler Terrorismus“ bedingen können.

#### *4.2.1.2 Kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*

Für die Entwicklung von Vorstellungen sowie für das Unterrichten in der Schule ist insbesondere bedeutsam, inwiefern sich die kognitive Leistung im Laufe der Kindheit und der Jugend ändert. Die Entwicklung einiger kognitiver Kompetenzen gilt zudem als Voraussetzung für politische Lernprozesse sowie den Erwerb moralischer Kompetenzen. So können durch abstraktes Denken komplexe politische Prozesse erfasst werden und durch die moralische Entwicklung gesellschaftliche Normen sowie deren Grundlagen reflektiert werden (RIPPL 2015: 736).

Im Zuge der kognitiven bzw. geistigen Entwicklung werden unterschiedlichste Fähigkeiten und kognitive Strukturen wie die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, die Sprache, das Problemlösen, das logische Denken, das Gedächtnis, das begriffliche Verstehen sowie die Intelligenz aufgebaut (SIEGLER et al. 2016: 119). Auch die Verbesserung des metakognitiven sowie des abstrakten Denkens sind Bestandteile der geistigen Entwicklung (SILBEREISEN und WEICHOLD 2012: 241). Insgesamt umfasst die kognitive Entwicklung somit den Aufbau und die Struktur aller mentalen Prozesse, die für die Informationsverarbeitung sowie für den Wissenserwerb relevant sind (LINDBERG und HASSELHORN 2018: 52).

Gemäß PIAGET<sup>4</sup> stellt die kognitive Entwicklung einen aktiven Konstruktionsprozess von Wissen dar, welcher in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt stattfindet. Das Kind wird dabei als „Wissenschaftler“ aufgefasst, welches intrinsisch motiviert und neugierig ist und sich so die Welt aktiv erschließen möchte (SODIAN 2012: 386). Grundlegende Gedanken seiner Theorie sind die Interaktion von Subjekt und Objekt sowie der daraus resultierende konstruktive Charakter des Erkenntnisgewinns (PIAGET 2010: 44f).

„Die ganze Entwicklung des geistigen Lebens von der Wahrnehmung und der Gewohnheit bis hin zur Vorstellung, zum Gedächtnis und zu den höheren Formen des logischen Denkens, ist also eine Funktion dieser allmählich wachsenden Ausweitung der Austauschprozesse, d. h. des Gleichgewichts zwischen einer Assimilation von Elementen der Umwelt, die von der eigenen Tätigkeit immer entfernter sind, und einer Akkomodation dieser Tätigkeit an diese Umwelt.“ (PIAGET 1984: 11f)

Dabei bezeichnet „Assimilation“ die Wirkung des Subjekts auf die Umwelt, indem davon ausgegangen wird, dass die Umwelt nicht auf ein passiv bleibendes Subjekt einwirkt, sondern dass Letzteres vielmehr die Umwelt verändert und ihr eine bestimmte Struktur gibt. Die „Akkomodation“ hingegen bezeichnet die Auswirkungen der Umwelt auf das Subjekt (PIAGET 1984: 10). Hierbei wird allerdings betont, dass „kein lebendes Wesen die Einwirkung der es umgebenden Objekte als solche passiv erleidet, sondern daß [sic] die Akkomodation nur den Assimilationszyklus ändert, indem sie sich den Eigentümlichkeiten der Situation anpaßt [sic]“ (PIAGET 1984: 11).

PIAGET unterteilt die geistige Entwicklung in aufeinander aufbauende Stadien bzw. Stufen, welche in einer konstanten Reihenfolge eintreten, durch eine dem jeweiligen Stadium innewohnende Struktur gekennzeichnet sind und integrativen Charakter haben, indem jede Stufe aus der vorhergehenden resultiert, diese integriert und die nächsthöhere Stufe vorbereitet (PIAGET und INHELDER 2009: 151f). Dieses „logische Hintereinander“ ist Kern der Theorie von PIAGET und zeigt auf, dass „die Entwicklung einer

---

<sup>4</sup> In der vorliegenden Arbeit wird die geistige Entwicklung im Jugendalter in Anlehnung an das Stufenmodell von PIAGET dargelegt. Zwar stellen neuere Theorien zur kognitiven Entwicklung die Existenz phasenspezifischer und zugleich bereichsübergreifender Denk- und Wissensstrukturen in Frage und beziehen sich darauf, das bereichsspezifische Wissen zu untersuchen, dennoch soll hier das Phasenmodell von PIAGET zur theoretischen Umrandung genutzt werden, da dieses den Übergang von konkretem zu abstraktem Denken ausführlich beleuchtet, was als gewinnbringend für die vorliegende Arbeit angesehen wird (PFEIFFER 2008: 82). Außerdem soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Theorie mitunter auch weiterentwickelt wurde, indem beispielsweise BUGGLE (1993) vorschlägt, eine fünfte Stufe hinzuzufügen, die ein höheres Entwicklungsniveau umfasst und dabei die Fähigkeit des vernetzt-zirkulären Denkens neben einer linear-kausalen Denkweise einschließt (BUGGLE 1993: 115, zit. nach LUTTERER 2011: 51).



*konkreten* – einer stets anschaulichen – Denk- und Handlungslogik *notwendig* der Befähigung zur *Abstraktion vorausgeht*“ (LUTTERER 2011: 11). Dabei werden vier verschiedene Stadien der geistigen Entwicklung bis zum Jugendalter unterschieden: das sensomotorische Stadium, das von der Geburt bis zum Alter von ca. 1,5 Jahren dauert, das präoperatorische Stadium (ca. 1,5/ 2 bis 7 Jahre), das konkret-operationale Stadium (ca. 7/ 8 bis 11 Jahre) sowie das formal-operationale Stadium (ab ca. 11/ 12 Jahre) (PIAGET 2010: 65f). Während PIAGET in frühen Schriften die letzte Stufe als im Alter von 15-16 Jahren erfolgreich erreicht ansieht, so geht er in späteren Schriften selbst davon aus, dass man in diesem Alter eher von einer grundsätzlichen Befähigung zum abstrakten Denken sprechen kann, welche weiter geschult werden muss (LUTTERER 2011: 34). Im Hinblick auf die untersuchte Altersgruppe in der vorliegenden Arbeit wird sich im Folgenden auf die dritte und vierte Entwicklungsstufe konzentriert.

Das konkret-operationale Stadium zeichnet sich durch ein „Verständnis von Transformationen durch mentale Operationen“ sowie durch den „Erwerb von [...] Kausalverständnis“ sowie die „Überwindung des Egozentrismus“ aus (SODIAN 2012: 387). Überdies sind Kinder in der konkret-operationalen Stufe in der Lage, „mehrere Aspekte einer Situation gleichzeitig zu betrachten“ und Probleme der aktuell gegenwärtigen Situation zu lösen (KRAY und SCHAEFER 2012: 212). Über hypothetische Situationen – im Sinne einer Frage nach dem „Was wäre wenn“ – nachzudenken, fällt den Kindern in diesem Stadium jedoch noch schwer (SODIAN 2012: 389). So können Annahmen, die den persönlichen Erfahrungen widersprechen, nur mit Mühe nachvollzogen und Probleme aus Politik oder Wissenschaft daher nur schwer gedanklich gelöst werden, da die realistische Einschätzung möglicher oder wünschenswerter Lösungen noch nicht geschehen kann (MIETZEL 2017: 146). Erst mit dem Erreichen der nächsthöheren Stufe ist es möglich, „logisch und systematisch über konkrete und abstrakte Probleme nachzudenken (MIETZEL 2017: 146). So ist es dem Individuum auf der formal-operationalen Stufe möglich, über Aussagen nachzudenken, die es als Hypothesen betrachtet und an die es demnach (noch) nicht glaubt. Somit ist das Individuum in der Lage, „aus bloß möglichen Wahrheiten die notwendigen Folgerungen zu ziehen“, was den Beginn des hypothetisch-deduktiven bzw. des formalen Denkens darstellt (PIAGET und INHELDER 2009: 132). Auch ist das Nachdenken über abstrakte Vorstellungen nun möglich (LUTTERER 2011: 118). Neben dem theoretischen Denken umfasst dieses Entwicklungsstadium die Möglichkeit einer vollständigen und systematischen Problemlösung sowie das Verständnis der wissenschaftlichen Vorgehensweise (SODIAN 2012: 387). So ist ein Jugendlicher in der Lage, systematisch Gegenstände zu kombinieren, Ideen oder Hypothesen durch Affirmation bzw. Negation zu verbinden und dadurch Aussagen wie „die Implikation (wenn ...dann), die Disjunktion (oder ...oder auch; oder beide), die Ausschließung (entweder ...oder), die Unvereinbarkeit (weder ...noch ...), die reziproke Implikation usw.“ zu treffen (PIAGET und INHELDER 2009: 135). Ein weiteres Merkmal dieses vierten Stadiums ist es, dass nunmehr metakognitives Denken möglich ist, indem Erkenntnisprozesse selbst Gegenstand der Reflexion werden können. So beginnen Jugendliche ihre eigene Erkenntnisperspektive als eine von vielen

zu betrachten, wohingegen Kinder an die Möglichkeit absoluter Erkenntnis glauben. Zudem beginnt bei Jugendlichen die Reflexion über Probleme von Wahrheit, Gerechtigkeit oder Moral (SODIAN 2012: 390). Auch affektive und moralische Entwicklungen werden durch den Beginn der vierten Stufe beeinflusst. Die moralische Autonomie wird modifiziert, indem sich der Umgang mit „supra-individuellen Werten“ ändert. Beispielsweise können so nunmehr „die Idee der sozialen Gerechtigkeit“ oder „die verstandesmäßigen, ästhetischen oder sozialen Ideale“ einen affektiven Wert erzielen (PIAGET und INHELDER 2009: 148). Das formal-operationale Stadium stellt nach PIAGET den „Idealtyp menschlicher Rationalität“ dar (SODIAN 2012: 389). Die kognitiven Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen gemäß der Theorie PIAGETS werden in Tabelle 3 zusammengefasst.

**Tab. 3: Kognitive Entwicklungsstufen im Jugendalter nach PIAGET** (PIAGET 2010: 65f; SODIAN 2012: 387ff; KRAY und SCHAEFER 2012: 212; MIETZEL 2017: 146; PIAGET und INHELDER 2009: 135)

Konkret-operationale Stufe (7/8 Jahre bis ca. 11 Jahre)	formal-operationale Stufe (ab ca. 11/12 Jahre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kausalverständnis</li> <li>• gleichzeitige Betrachtung mehrerer Aspekte</li> <li>• mühevolles Nachvollziehen von Aspekten, die den eigenen Erfahrungen widersprechen</li> <li>• realistische Einschätzung möglicher Lösungen nicht möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachdenken über hypothetische Situationen möglich</li> <li>• systematische Kombination einzelner Wissensbausteine</li> <li>• metakognitives Denken möglich</li> <li>• Reflexion über Probleme von Wahrheit, Gerechtigkeit und Moral</li> </ul>

PIAGET geht in seiner Theorie nicht auf die geistige Entwicklung im Jugendalter ein, wobei auch in dieser Altersspanne zusätzliche Modifikationen zu beobachten sind. So kann man im Laufe des Jugendalters einen Wechsel von einer induktiven hin zu einer deduktiven Argumentation erkennen, indem weniger einzelne Beobachtungen zu einer Hypothese führen, sondern zunehmend von einer Hypothese ausgehend Schlussfolgerungen gezogen werden. Dabei bilden sowohl Jugendliche als auch Erwachsene Heuristiken und beziehen sich auf frühere Erfahrungen oder bestimmte Annahmen zur Grundlage ihrer Entscheidung und folgen somit nicht unbedingt logischen Regeln (SILBEREISEN und WEICHOLD 2012: 242). Der Stand der kognitiven Entwicklung kann sich bei Jugendlichen des gleichen Alters stark unterscheiden, sodass in der Schule entsprechend darauf reagiert werden muss (SILBEREISEN und WEICHOLD 2012: 252). Jugendliche werden trotz dieser kognitiven Entwicklungsunterschiede häufig als eine Alterskohorte zusammengefasst und als „Generation“ bezeichnet. Dies geschieht in der Annahme, dass „die (jeweiligen historischen) Erfahrungen im Prozess des Aufwachsens, daraus folgend die Bedürfnisse und Ansprüche, Einstellungen und Werte, die Orientierungsmuster und Verhaltensweisen der Generationsangehörigen weitestgehend ähnlich sind bzw. diese repräsentieren“ (HOFFMAN und MANSEL 2013: 438).

#### 4.2.1.3 Moralische Entwicklung

Die moralische Entwicklung umfasst zweierlei Bereiche: zum einen geht es um das kognitive Verstehen sozialer Regeln, zum anderen – und insbesondere – auch um moralische Ideale und Empfindungen (VEITH 2008: 64). Für die vorliegende Arbeit interessant ist die Theorie von LAWRENCE KOHLBERG zur Psychologie der Moralentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Er erforscht dabei die moralischen Argumentationen zu bestimmten Dilemmata, indem er die Gerechtigkeitsvorstellungen als Grundgerüst der Moral annimmt. Wie PIAGET geht KOHLBERG in seiner Theorie von einer stufenweisen Entwicklung aus und baut dabei auf den von PIAGET dargelegten kognitiven Strukturen und Operationen sowie auf dessen Theorie zur moralischen Entwicklung auf und entwickelt diese weiter (VEITH 2008: 65f). Fortgeschrittenes moralisches Denken hängt demnach von einem ebenso fortgeschrittenen logischen Denken ab, sodass das Erreichen der Stufen innerhalb der geistigen Entwicklung auch das Erreichen der Stufen moralischen Denkens beeinflusst (KOHLBERG 1996: 124). In der Theorie zur Moralentwicklung werden die Stufen der sozialen Wahrnehmung und sozialen Perspektiven- bzw. Rollenübernahme nach SELMAN (1976) mitberücksichtigt. So sind diese teilweise in den Moralstufen enthalten, indem das Niveau erfasst wird, auf dem andere Menschen wahrgenommen, ihre Gedanken bzw. Gefühle interpretiert und ihre Position in der Gesellschaft verstanden werden (KOHLBERG 1996: 125).

KOHLBERG unterscheidet drei verschiedene Phasen bzw. Ebenen der Moralentwicklung, die jeweils in zwei aufeinander aufbauende Stufen unterteilt sind. Die „präkonventionelle Ebene“ wird verknüpft mit Kindern bis zum Alter von 9 Jahren sowie einigen Jugendlichen, die „konventionelle Ebene“ umfasst die meisten Jugendlichen sowie Erwachsenen, die „post-konventionelle Ebene“ hingegen wird lediglich von einer Minderheit der Erwachsenen erreicht, frühestens ab dem 20. Lebensjahr (KOHLBERG 1996: 126f). Auf der ersten Stufe der Moralentwicklung orientieren sich Kinder an Strafe und Gehorsam und bestimmen die Richtigkeit der Handlungen anhand der materiellen Folgen. Auf der zweiten Stufe werden richtige Handlungen anhand der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse gemessen. Auf dieser Stufe sind erste Vorstellungen von Fairness und Gegenseitigkeit vorhanden. Im Sinne des „konventionellen Niveaus“ wächst die Bedeutsamkeit der Erfüllung von Erwartungen anderer wie zum Beispiel der Familie, der Gruppe oder der Nation. Dabei orientieren sich die Menschen auf der dritten Stufe an zwischenmenschlicher Harmonie, indem richtiges Verhalten das ist, was anderen gefällt. Auf der vierten Stufe sind hingegen Autorität, feste Regeln sowie der Erhalt der sozialen Ordnung Orientierungspunkte für die Bestimmung richtigen Verhaltens. Das „post-konventionelle Niveau“, welches von Erwachsenen erreicht werden kann, hebt die Bedeutsamkeit moralischer Werte und Normen unabhängig von Autoritäten hervor. So geben auf der fünften Stufe Standards im Sinne von Werten und Meinungen, welche innerhalb der Gesellschaft geprüft und vereinbart wurden, Orientierung. Auf der sechsten Stufe wird moralisch richtiges Verhalten schließlich anhand von universellen ethischen Prinzipien wie Gerechtigkeit oder der Würde des Menschen beurteilt (KOHLBERG 1996: 51ff).

#### 4.2.1.4 Individuelle Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Vorstellungen

Neben der kognitiven und moralischen Entwicklung als Bestandteile der individuellen Entwicklung können auch weitere Elemente als Einflussfaktoren auf die Entstehung bestimmter Vorstellungen identifiziert werden. Im Folgenden werden daher Bestandteile der Persönlichkeit im Sinne eines individuellen Rahmens, innerhalb dessen Vorstellungen gebildet werden, erläutert und Hauptbegrifflichkeiten definiert. Dabei wird auf die persönlichen Merkmale der Emotionalität, die Fähigkeit des „Sich-Hineinversetzens“ in Andere, Einstellungen, einschließlich Stereotypen und Vorurteilen sowie auf imaginäre Geographien eingegangen.

#### Emotionalität

Emotionen und Gefühle erhalten im Zuge der Vorstellungsforschung eine Bedeutung, indem Ereignisse, die mit affektiven Bedeutungszuschreibungen verknüpft wurden, besser erinnert werden als neutrale Ereignisse (FRENZEL und GÖTZ 2018: 114f). Dabei stellen Emotionen „innere psychische Prozesse“ dar, „die in Reaktion auf äußere und innere Reize oder auch Erinnerungen daran auftreten“ (FRENZEL und GÖTZ 2018: 110). Gemäß IZARD (1994) gibt es zehn fundamentale Emotionen mit spezifischen Mimik- und Gestikeigenschaften, welche biologisch und nicht sozial bedingt sind. So unterscheidet er Interesse/ Erregung, Freude/ Vergnügen, Überraschung/ Schreck, Kummer/ Schmerz, Zorn/ Wut, Ekel/ Abscheu, Geringschätzung/ Verachtung, Furcht/ Entsetzen, Scham/ Schüchternheit/ Erniedrigung sowie Schuldgefühle/ Reue (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 64).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Emotion bzw. der emotionalen Bedeutungszuschreibung im Sinne eines „Gefühls“ genutzt, wodurch die kognitive Interpretation einer Emotion und somit das bewusste und subjektive Empfinden einer Emotion hervorgehoben werden soll. So sind Gefühle zielgerichtet und beziehen sich auf konkrete Personen, Situationen oder auch Sachverhalte (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 60). Eine weitere Herangehensweise an Emotionen stellt der „Appraisal-Ansatz“ dar, welcher davon ausgeht, „dass Emotionen durch kognitive Bewertungsprozesse von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person verursacht werden“ (GOETZ 2017: 46). Dabei werden die *Appraisals* zum einen durch die Person und zum anderen durch ihre „Brille“ der persönlichen Überzeugungen, welche die Wahrnehmung einer Situation prägen, bestimmt (GOETZ 2017: 33f). Ein Ereignis kann daher in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Emotionen verknüpft werden oder aber von verschiedenen Personen in derselben Situation unterschiedlich emotional bewertet werden. Dies wird anhand des *Appraisal*-Ansatzes dadurch erklärt, dass nicht die Situation an sich eine Emotion hervorruft, sondern dass stets die Interpretation dieser Situation zu einem bestimmten Emotionserleben führt (FRENZEL et al. 2015: 212).

## Theory of Mind

HEIDER (1958) bezeichnet den Menschen als „naiven Psychologen“, der stets kausale Theorien zum menschlichen Verhalten konstruieren möchte (KASTENMÜLLER et al. 2011: 153). Dabei kann „der Versuch, die Gedanken, Überzeugungen und Absichten, also die mentalen Zustände Anderer, zu verstehen“ als „*Theory of Mind*“ bezeichnet werden (BÖCKLER-RAETTIG 2019: 7). So ist das Nachvollziehen von Sichtweisen anderer Personen notwendig, um deren Gedanken, Gefühle und Motive verstehen zu können (LINDBERG und HASSELHORN 2018: 60). Im Gegensatz dazu steht der Begriff der „Empathie“, welcher den emotionalen Zugang zu den Mitmenschen in Form eines Sich-Einfühlens umfasst (BÖCKLER-RAETTIG 2019: 16).

Grundlage einer stattfindenden *Theory of Mind* ist, dass das Individuum in der Lage sein muss, eigene und fremde Zustände zunächst auseinanderzuhalten. Zudem basiert das Verstehen der mentalen Zustände anderer darauf, dass wir ebendiesen stabile Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben, welche aus unserer Lebenserfahrung resultieren und im autobiographischen Gedächtnis abgespeichert sind. Darüber hinaus ist der Prozess des Sich-Vorstellens abhängig von kognitiver Flexibilität sowie von der Vorstellungskraft. Zuletzt ist es bedeutsam, den Kontext, in dem ein bestimmtes Verhalten stattfindet, bei dem Versuch der richtigen Deutung zu beachten (BÖCKLER-RAETTIG 2019: 19f). Auch das Alter hat einen Einfluss auf das Verständnis von Verhaltensweisen anderer Menschen. So können Kinder erst ab einem Alter von 10 Jahren über Perspektivenverschränkungen nachdenken und diese losgelöst von Interessen der einzelnen Personen analysieren (CHARLTON 2004: 134).

## Einstellungen

Eine Einstellung wird definiert als mentale Repräsentation, die aus einer Bewertung eines Einstellungsobjektes, beispielsweise einer Person, eines Sachverhaltes, eines Ereignisses, eines Objektes oder einer Idee resultiert. Dabei umfasst die Einstellung stets eine Bewertung (schlecht bis gut) sowie eine Intensität (gar nicht bis sehr). Zudem beinhalten Einstellungen stets drei Komponenten, nämlich eine kognitive Komponente, welche aus Gedanken sowie Überzeugungen in Bezug auf das Einstellungsobjekt besteht, eine affektive Komponente, welche emotionale Reaktionen auf das Objekt umfasst und eine behaviorale (Verhaltens-)Komponente, welche das Verhalten in Bezug auf das Einstellungsobjekt beschreibt (WERTH und MAYER 2008: 206). Einstellungen sind nicht vererbbar, sondern werden zumeist unbewusst erlernt. Darüber hinaus sind Einstellungen relativ beständig und mit Wissen verknüpft, sodass sie situativ abgerufen werden können. Weitere Begrifflichkeiten, die mit Einstellungen im Zusammenhang auftreten, sind „Überzeugungen“ als die gedankliche Grundlage einer Einstellung sowie die „Meinung“ als sprachlich formulierte Einstellung. Vorurteile und Stereotype, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird, sind Unterformen von Einstellungen (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 126).

Im Zuge der Sozialisation können Überzeugungen, Einstellungen oder auch Werthaltungen durch die Beziehung des Individuums zu anderen Personen aufgebaut werden (SEEL 2003: 129).

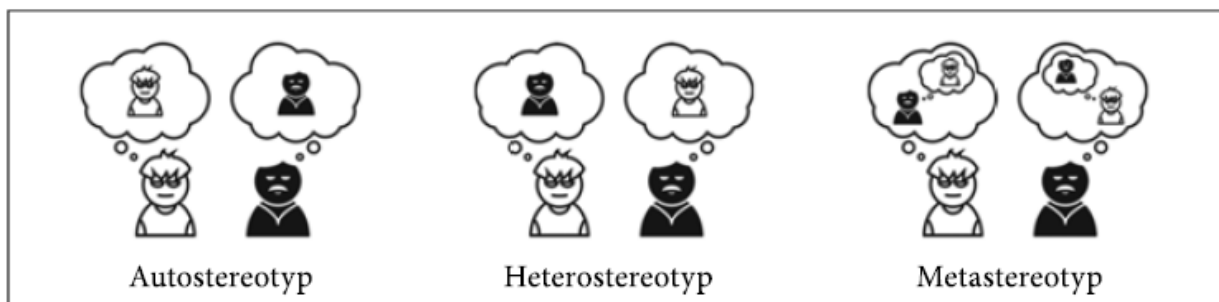
### Stereotype und Vorurteile

Stereotype und Vorurteile sind Teil des nicht-bewussten Gebietes der Psyche und ein wichtiger Ankerpunkt bei der Erklärung von normativ geladenen Vorstellungen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Sie [die nicht- bzw. vor-bewussten Gebiete der Psyche; Anm. d. Verf.] sind erstens der Boden, in dem unser Wissen über die Welt verankert ist, sie bilden zweitens die Ebene der Überzeugungen und Werte, an denen wir uns orientieren und nach denen wir handeln, und sie bilden drittens den Bereich, in dem Überzeugungen und Werte fixiert und vor kritischer Reflexion abgeschirmt sind.“ (ASSMANN 2012: 4)

Im Folgenden sollen die beiden Begrifflichkeiten „Stereotyp“ und „Vorurteil“ zunächst einzeln definiert und anschließend vergleichend dargelegt werden.

Ein Stereotyp wird zunächst definiert als „kognitive Struktur oder mentale Repräsentation, die unser Wissen und unsere Überzeugungen über eine soziale Gruppe von Menschen enthält“ (PETERSEN 2011: 235). Stereotype beruhen auf Kategorisierungen, Vereinfachungen und Verallgemeinerungen (THIELE 2015: 30). Dabei stellen sie eine Form des „(Rollen-)Schemas“ dar, indem sie die sozial geteilten Überzeugungen über die Merkmale von Angehörigen einer bestimmten sozialen Gruppe sowie über die Erwartungen an ebendiese Gruppe enthalten (WERTH und MAYER 2008: 23). Stereotype können in drei verschiedenen Formen auftreten: als Autostereotype, Heterostereotype sowie als Metastereotype (vgl. Abb. 8). Autostereotype spiegeln das Selbstbild wider, Heterostereotype hingegen das Fremdbild, wobei implizit darin enthalten ist, wie man sich selbst bzw. die eigene Gruppe betrachtet. Metastereotype beinhalten die Annahmen über die Sichtweise einer Fremdgruppe auf die Eigengruppe, indem das Individuum darüber nachdenkt, wie andere über es bzw. über die Eigengruppe des Individuums denkt (THIELE 2015: 30f).



**Abb. 8: Auto-, Hetero- und Metastereotype** (Quelle: ENTLEITNER 2012: 11 zit. nach THIELE 2015: 30)

Im Gegensatz dazu geht es bei Vorurteilen um die konkrete Beurteilung von Menschen anhand der Merkmale einer bestimmten Gruppe, ohne dass zusätzliche Informationen herangezogen oder die Heterogenität der Gruppe angenommen werden. Es handelt sich daher um eine bestimmte „Einstellung gegenüber Mitgliedern einer Fremdgruppe, die allein auf deren Gruppenzugehörigkeit beruht“ (WERTH und MAYER 2008: 379f). Vorurteile können sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein, allerdings verweist der Begriff in der Mehrheit der Fälle auf negative Einstellungen gegenüber anderen Personen. Vorurteile weisen drei verschiedene Komponenten auf und schließen so Stereotype als einen der drei Bestandteile mit ein. Die kognitive Komponente eines Vorurteils umfasst die Stereotype, also „Wissensstrukturen [...], die die sozial geteilten Überzeugungen bezüglich der Merkmale enthalten, die eine Gruppe und ihre Mitglieder auszeichnen“ (WERTH und MAYER 2008: 379f). Somit sind Stereotype Grundlage von Vorurteilen, müssen aber noch um weitere Komponenten erweitert werden. Die affektive Komponente eines Vorurteils, „Stereotypakzeptierung“ oder „stereotype Überzeugung“ genannt, umfasst die Empfindung positiver oder negativer Art, die gegenüber Mitgliedern einer Fremdgruppe zum Vorschein kommt. Schließlich umfasst ein Vorurteil noch die Verhaltenskomponente, die sich in Form von Diskriminierung, also „ungerechtfertigt negativem oder schädlichem Verhalten gegenüber Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Fremdgruppe“ äußert (WERTH und MAYER 2008: 379f).

Während Stereotype auf rein kognitiver Ebene erklärt werden können, so geht ein Vorurteil darüber hinaus, „ist es doch aufgeladen mit kollektiven Emotionen sowie Normen, die sich hinter Werten und Tabus verstecken“ (ASSMANN 2012: 9). So werden Stereotype vorwiegend mit Wahrnehmungs- und Denkprozessen verknüpft, Vorurteile zudem mit (zumeist negativen) Gefühlen und Bewertungen (THIELE 2015: 36). In diesem Verständnis können sie auch als Instrumente der Macht- und Identitätspolitik betrachtet werden. Ein Merkmal eines Vorurteils ist zudem, dass dieses nicht korrigierbar ist, da es den Prozess der Akkommodation blockiert, durch den Stereotype fortwährend abgeglichen und erneuert werden. Während also ein Stereotyp an die Welt angepasst wird, so schafft sich ein Vorurteil eine passende Welt (ASSMANN 2012: 9f). Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass ein Vorurteil sich in folgenden beiden Punkten vom Stereotyp unterscheidet:

Das Vorurteil „ist keiner Entwicklung zugänglich, sondern festgefahren und unveränderlich und es ist eher explizit und bewusst als automatisch und nicht bewusst. Es ist ein Urteil, eine Aussage, eine Überzeugung in Gestalt eines Arguments; es wird gegenüber KritikerInnen erbittert verteidigt und noch angesichts entgegengesetzter Indizien aufrechterhalten“ (ASSMANN 2012: 10).

Indem Vorurteile erforscht werden, können kognitiv reduzierte und zugleich emotional verstärkte Verhaltensmuster im Kontext bestimmter gesellschaftlicher oder auch kultureller Konflikte aufgedeckt werden. So ist Teil des Identitätsaufbaus des Individuums, dass das Bild der „in-group“ („Wir“) eng

verflochten ist mit dem Bild der „out-group“ („Sie“), sodass das Selbstbild des „Wir“ ohne das Konstrukt des „out group“-Bildes nicht aufrechterhalten werden kann und gewissen Zuschreibungen für die Identitätsentwicklung benötigt werden. Problematisch hierbei ist allerdings die Verunglimpfung der „out group“ zum eigenen Vorteil (ASSMANN 2012: 9). Eine Abgrenzung der beiden Gruppen wird dabei wie folgt vorgenommen:

„Abgrenzung beginnt auf sprachlicher Ebene mittels Personalisierung, Emotionalisierung, Polarisierung, Generalisierung und Wiederholung. Unterschieden wird zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘, der Eigen- und Fremdgruppe. Das angebliche Anderssein wird im nächsten Schritt biologisch, ökonomisch, religiös – wie auch immer – ‚begründet‘ und ‚wissenschaftlich unterstützt‘.“ (THIELE 2015: 37)

Eine weitere Begrifflichkeit ist das „Feindbild“, welches eine spezifische – negative – Form des Vorurteils mit den Komponenten der Kognition, der Emotion sowie des Verhaltens und darüber hinaus „eine mehr oder weniger strukturierte Ganzheit von Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühlen [...], die unter dem Aspekt der Feindschaft vereinheitlicht einem Menschen, einer Gruppe von Menschen oder Völkern und Staaten entgegengebracht werden“ darstellt (NICKLAS 1977: 90f).

### Imaginäre Geographien und subjektive Raumvorstellungen

Alltagsvorstellungen zum Thema „Globaler Terrorismus“ umfassen unter anderem Vorstellungen zu den Geographien des Terrors, indem die Schüler explizieren, wie sie sich die internationalen bzw. transnationalen Verflechtungen vorstellen und welche Länder sie in welchem Maße mit dem Begriff „Terrorismus“ assoziieren. Damit einher gehen auch subjektive Raumvorstellungen im Sinne von imaginären Geographien zu bestimmten Ländern und Orten, welche gedanklich mit bestimmten Themenbereichen verknüpft werden. Im Folgenden wird das der Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von „subjektiven Raumvorstellungen“, welche synonym zu „Imaginationen“ bzw. „imaginären Geographien“ genutzt werden, kurz dargelegt.

Imaginäre Geographien (engl.: *imaginative geography*) stellen gemäß GREGORY Repräsentationen anderer Orte dar, welche die Wünsche, Gedanken und Befürchtungen der Individuen widerspiegeln und die Machtverhältnisse gegenüber dem Anderen aufdecken (GREGORY 2009: 369f). Dabei bezieht sich der Autor auf EDWARD SAID, der in seinem Werk „*Orientalism*“ (1978) in Bezug auf den Orient aufzeigt, inwieweit imaginierte Geographien zu Machtinstrumenten werden und der Herrschaftsausübung dienen können (DÖRING 2010: 96). So stellen geographische Imaginationen Vorstellungen von Räumen dar, die Erwartungen sowie Bewertungen der Individuen enthalten. Zudem weist der Begriff auf ungleiches lokales Wissen hin, das im Vergleich zur objektiven Realität Verzerrungen und Leerstellen ent-



hält (GREGORY 1996: 203). Subjektive Raumvorstellungen können demnach kognitive, emotional-wertende sowie handlungsorientierte Elemente umfassen und dabei „alle Bedeutungszuschreibungen bezeichnen, die ein Individuum zu einem Erdraumausschnitt vornimmt“, indem sie „das ganze Wissen, Denken, Assoziieren und Vorstellen, das mit einem Raum verbunden wird“ mit einbeziehen (FRÖHLICH 2007: 50). PLIEN (2017) unterteilt eine imaginäre Geographie in drei Komponenten. So kann unterschieden werden zwischen der „Imagination“ im Sinne eines mentalen Modells von einem bestimmten Ausschnitt der Erde, dem „Place“ im Sinne einer Bedeutungszuschreibung des materiellen Raumes für das eigene Leben sowie dem „Sense of Place“, welcher die emotionale Bewertung von Räumen umfasst (PLIEN 2017: 41ff).

Mit DRIVER kann die Konzeptualisierung von imaginären Vorstellungen um eine weitere Komponente erweitert werden, indem er davon ausgeht, dass diese nicht nur individuelle Vorstellungen repräsentieren, sondern zugleich eine soziale Komponente beinhalten, da sie sich in einem bestimmten Diskurs entwickeln. Imaginative Geographien können sich auf ganze Nationen beziehen, indem diese imaginiert und dadurch konstruiert werden. Das entstehende Bild variiert dabei je nach imaginierender Person, Ort sowie Zeit (DRIVER 2005: 144f). Anhand dieser Vorstellungselemente beeinflussen die imaginären Geographien die individuellen Vorstellungen sowie Wahrnehmungen bestimmter Räume (REUSCHENBACH und JAHNKE 2015: 5). Dabei repräsentieren imaginäre Geographien jedoch nicht nur individuelle Vorstellungen, sondern beinhalten durch ihre Stellung innerhalb eines spezifischen Diskurses stets auch eine soziale Komponente (DRIVER 2005: 144f). Einflussfaktoren auf die imaginierten Geographien sind unter anderem Medien, Erzählungen oder auch der schulische Unterricht (REUSCHENBACH und JAHNKE 2015: 5).

#### 4.2.2 Das Individuum als Teil der Gesellschaft – überindividuelle Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Alltagsvorstellungen

Auch innerhalb der Gesellschaft gibt es einzelne Komponenten, die Einfluss auf die Entwicklung von individuellen Alltagsvorstellungen haben können. Dazu zählen gesellschaftlich geprägte Diskurse, Werte und Normen sowie Stereotype und Vorurteile.

##### *4.2.2.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen*

#### Gesellschaftlich geprägte Diskurse

Gesellschaftliche Diskurse werden in der vorliegenden Arbeit definiert als „überindividuelle Muster des Denkens, Sprechens, Sich-selbst-Begreifens und Handelns“ (GLASZE und MATTISSEK 2009: 11f). Dabei sind Diskurse stets kontextgebunden und in einer dauerhaften Veränderung. So sind bestimmte

Räume nicht objektiv gegeben, sondern werden auf Grundlage der Diskurse stets neu konstituiert, was gerade bei der thematischen Befassung mit Konflikten bedeutend ist (GLASZE und MATTISSEK 2009: 11ff). Dabei werden anhand von Diskursen bestimmte Wahrheiten und schließlich auch bestimmte soziale Wirklichkeiten hergestellt, was den Machteffekt dieser Diskurse ausmacht (GLASZE und MATTISSEK 2009: 49).

#### Gesellschaftliche Werte und Normen

Werte stellen eine kulturspezifische und gruppenbezogene Orientierung für das Denken und Handeln dar, während Normen mehr oder weniger streng vorgeben, wie gehandelt werden soll (ABELS 2007: 15f). So gibt es in der Gesellschaft „kollektive Vorstellungen, wie Gesellschaft sinnvollerweise geordnet ist und wie man sich deshalb zu verhalten hat“ in Form von „Vorstellungen des Guten“, welche als Werte bezeichnet werden können, sowie „Vorstellungen des Richtigen“, die Normen darstellen (ABELS 2007: 20f). Die Übernahme gesellschaftlicher Werte und Normen in die eigenen Überzeugungen gilt als Kernbestandteil des Sozialisationsprozesses (MÜHLER 2008: 41). Soziale bzw. kulturelle Normen äußern sich im Sinne eines sozial geteilten Wissens als ähnliche Erwartungen hinsichtlich des Denkens, Fühlens und Handelns bei Personen einer Gruppe (HANNOVER et al. 2004: 176).

#### Gesellschaftlich geprägte Stereotype und Vorurteile

Stereotype spielen bei der Identitätsentwicklung innerhalb einer Gesellschaft eine wichtige Rolle, indem die Selbstwahrnehmung und -beurteilung in Abgrenzung zur Fremdgruppe vorgenommen wird. Stereotype fungieren dabei als „Vermittler von Kultur“ und dienen der „Herausbildung kollektiver Identität (THIELE 2015: 69). So haben Personen einer Gesellschaft oftmals ähnliches stereotypes Wissen über bestimmte Gruppen, die Stereotypakzeptierung ist jedoch individuell unterschiedlich (WERTH und MAYER 2008: 387). Stereotype stellen somit ein soziales Erbe dar, welches sich „aus den Normen, kollektiven Einstellungen, kulturellen Institutionen, Kommunikationsgewohnheiten etc. von Gruppen und Nationen bildet“ (DRÖGE 1967: 127).

#### *4.2.2.2 Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Zuge der Sozialisation*

Indem sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Rahmenfaktoren als konstitutiv für die Entwicklung von Alltagsvorstellungen betrachtet werden, sollen auch die Prozesse der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft näher beleuchtet werden. So spricht beispielsweise PIAGET (1973) von der Bedeutung sozialer Interaktionen für die Entstehung von Wissen und Verständnis, indem die Wissenskonstruktion durch Mitmenschen – insbesondere durch die Verwendung von Sprache – angeregt und die Erfahrungswelt der Individuen so erweitert werden kann (MIETZEL 2017: 130f).

Bedeutend für den Inhalt der vorliegenden Arbeit ist in diesem Zuge, dass sich die individuellen Normvorstellungen im Verlauf der Sozialisation entwickeln und daher nicht davon ausgegangen werden kann, dass es ein angeborenes moralisches Regelbewusstsein gibt (VEITH 2008: 13). So werden im Zuge der Sozialisation Normen und Werte, Wissen und Fertigkeiten sowie bestimmte Verhaltensmuster erlernt, wodurch der Mensch zu einem Angehörigen einer bestimmten Gemeinschaft wird (QUESEL 2010: 10). Gemäß HURRELMANN stellt die Sozialisation einen Prozess dar, der das Individuum zu einer „sozial handlungsfähigen Persönlichkeit“ ausbildet. Dabei bilden die körperlichen sowie psychischen Grundmerkmale die „innere Realität“ des Menschen, die soziale sowie physikalische Umwelt stellt hingegen die „äußere Realität“ dar (HURRELMANN 2006: 15f). HURRELMANN geht davon aus, dass der Prozess der Sozialisation ein „lebenslanger Vorgang der Verarbeitung von inneren und äußeren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung“ ist und der Mensch „nur durch das Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt und durch den Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ wird (HURRELMANN 2006: 20). Die Persönlichkeitsentwicklung ist dabei durch körperliche und psychische Bedingungen, das heißt durch die innere Realität des Individuums und zugleich durch soziale Bedingungen wie Familie, Freunde und Gleichaltrige, Erziehungs- und Bildungsstätten, Medien, Wohnbedingungen sowie die physikalische Umwelt geprägt (HURRELMANN 2006: 26f). Dabei stellt sich HURRELMANNS „Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ gegen die von DURKHEIM postulierte reine Übernahme gesellschaftlicher Normen und somit gegen eine passive Eingliederung in die Gesellschaft (HURRELMANN 2006: 20). HURRELMANNS Theorie hingegen betont die individuelle Aufnahme und Verarbeitung des sozialen und ökologischen Kontextes, in dem sich das Subjekt befindet. Dieser soziale Kontext wirkt einerseits auf das Subjekt ein, andererseits wird er auch durch ebendieses Subjekt beeinflusst, gestaltet oder verändert. So stellt Sozialisation nicht die Verinnerlichung sozialer Strukturen dar, sondern bezieht sich auf die Herausbildung der Subjektivität und der Identität nach der Auseinandersetzung mit ebendiesen sozialen Strukturen (HURRELMANN 2006: 21).

Der Prozess der Sozialisation und somit auch der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wird durch eine Vielzahl an Sozialisationsinstanzen wie die Familie, Gleichaltrige, Schule, Jugendclubs, Vereine und Medien unterstützt (HURRELMANN und QUENZEL 2013: 25). Die verschiedenen Instanzen können sich ergänzen oder aber gegenseitig anregende Impulse geben, was sich günstig auf die Sozialisation des Individuums auswirkt. Dabei ist die Aufgabe jeder Sozialisationsinstanz, den Individuen die Kompetenzen zu vermitteln, die für die Weiterentwicklung sowie den Erhalt der Gesellschaft bedeutend sind (HURRELMANN und QUENZEL 2013: 97). Die Rolle der Schule ist im Sozialisationsprozess von Jugendlichen nicht zu unterschätzen, da sie über viele Jahre Intellekt, Emotionen sowie Verhalten beeinflusst (HURRELMANN und QUENZEL 2013: 113). So wird hier die Wertevermittlung, die in der Familie bereits angebahnt wurde, weiter vertieft, indem im schulischen Rahmen „kulturelle Werte und Normen expliziert und

legitimiert werden“ (ABELS 2015: 57). Die Familie spielt – obgleich sich die Familienformen ausdifferenziert haben – stets eine bedeutende Rolle, da hier eine emotionale und soziale Intensität vorherrscht, die in keiner anderen Sozialisationsinstanz möglich ist (HURRELMANN und QUENZEL 2013: 144f). Oftmals wird eine Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Sozialisation vorgenommen. So findet in der Familie, als primärer Sozialisationsinstanz das „Erlernen von sozialen Regeln und Umgangsformen, aber auch die kognitive Entwicklung, das Erlernen der Sprache und von Vertrauen“ statt, während in sekundären Sozialisationsinstanzen wie zum Beispiel der Schule Formen des sozialen Umgangs im Sinne von „sozialen Regeln sowie Denkweisen und Einstellungen [...] wie sie in der Gesellschaft vorherrschen und in Brauch, Sitte und Recht ihren Niederschlag finden“ erlernt werden (HURRELMANN et al. 2018: 790). Auch die Theorie BRONFENBRENNERS zur „sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung“ geht darauf ein, in welchem Ausmaß bestimmte Instanzen in Wechselwirkung mit dem Individuum stehen. Der Ansatz geht dabei auf Beziehungen zwischen Systemen ein, die sich auf das Verhalten sowie die Entwicklung des Einzelnen auswirken (BRONFENBRENNER 1976: 207). Dabei kann unterschieden werden zwischen Mikro-, Meso-, Exo- sowie Makrosystem. Das Mikrosystem bezieht sich auf die Familie und stellt die unmittelbare Umgebung der sich entwickelnden Person sowie die Beziehungen der Personen innerhalb dieses Systems dar (HURRELMANN 2006: 77). Auf der Ebene des Mesosystems geht es um die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Mikrosystemen, an denen das Individuum aktiv beteiligt ist, beispielsweise zwischen Familie und Kindergarten oder Schule. In diesem Sinne stellt das Mesosystem ein „System von Mikrosystemen“ dar (BRONFENBRENNER 1981: 41). Das Exosystem bezeichnet einen oder mehrere Lebensräume, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht“ (BRONFENBRENNER 1981: 42). Beispiele hierfür könnten der Arbeitsplatz und der Bekanntenkreis der Eltern oder auch die Schulklasse von älteren Geschwistern sein (BRONFENBRENNER 1981: 42). Schließlich stellt das Makrosystem als höchstes System die gesellschaftlichen Zusammenhänge dar, welche Einfluss auf die drei übrigen Systeme haben (HURRELMANN 2006: 77f).

Im Laufe des Jugendalters findet zwar eine Loslösung vom Elternhaus statt, dennoch bleibt dieses nach wie vor zentrale Sozialisationsinstanz, indem innerhalb der Familie Kompetenzen und Orientierungen vermittelt und Bildungsverläufe angebahnt sowie begleitet werden (WALPER et al. 2018: 114f). Die Beziehung zu Gleichaltrigen erhält im Laufe der Jugend eine quantitativ und qualitativ neue Bedeutung für die Jugendlichen (VIERHAUS und WENDT 2018: 140). Die Medien gelten als wichtige Informationsquelle für das Individuum und zeichnen sich insbesondere durch eine situationsunabhängige Verfügbarkeit, einen repräsentationalen Charakter sowie eine sozial-kommunikative Funktion aus. Die Inhalte der Medien werden von den Nutzern rezipiert und auf individuelle Weise kognitiv verarbeitet (SCHWAN und HESSE 2004: 75). In diesem Verständnis können Massenmedien als eine unreflektierte, jedoch zentrale Sozialisationsinstanz betrachtet werden, die die Entwicklung von Einstellungen über

die soziale Umgebung durch das Erzählen von Geschichten oder bestimmte – zum Teil stereotypisierte Darstellungen – beeinflusst. Dabei werden bestimmte Bilder der sozialen Realität vermittelt, welche sich auf das Denken, Erleben sowie Handeln der Rezipienten auswirkt (HANNOVER et al. 2004: 188). Überdies wirken sich Medien auf die Meinungen der Rezipienten aus, indem sie für soziale Vergleiche sowie eine Abschätzung der Häufigkeitsverteilung von verschiedenen Meinungen innerhalb der Gesellschaft genutzt werden. So wird angenommen, dass die in den Medien dargestellte Sichtweise diejenige der breiten Gesellschaft ist, was zur Folge hat, dass ebendiese Mehrheitsmeinung oft wiederholt wird (HANNOVER et al. 2004: 189).

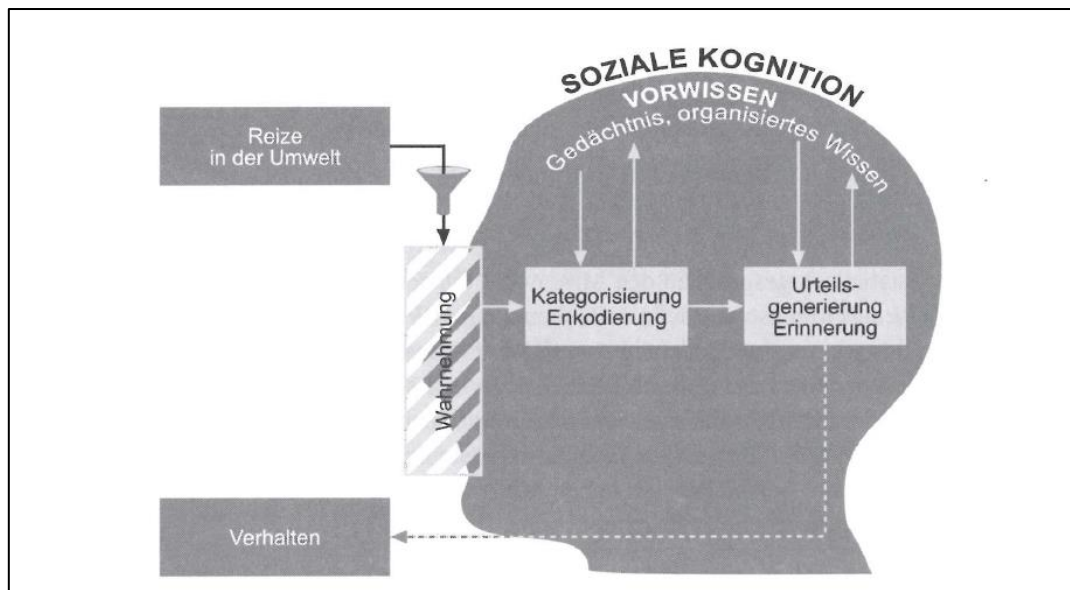
In Bezug auf gesellschaftswissenschaftliche Themen kann auch von einer „politischen Sozialisation“ gesprochen werden, welche sich auf Lernprozesse sowie die Vermittlung politischer Inhalte im Kontext der Schule, das Erlernen von politischen Orientierungen im Kontext des Elternhauses sowie die Vermittlung politikrelevanter Haltungen und sozialer Kompetenzen, wie beispielsweise die Entwicklung von Toleranz, bezieht. Nicht nur explizite Vermittlungsprozesse können Einfluss auf das Individuum haben, auch latente bzw. unbeabsichtigte Sozialisationsprozesse wie beispielsweise Gewaltverherrlichung oder die Projektion negativer Fremdbilder in Filmen oder Büchern können das Individuum in Bezug auf politische Haltungen beeinflussen (RIPPL 2015: 733f).

Als Voraussetzung für politisches Lernen sowie den Erwerb moralischer und politischer Kompetenzen wird die Entwicklung bestimmter kognitiver Kompetenzen angesehen. Wie bereits in der Auseinandersetzung mit der Theorie der geistigen Entwicklung von PIAGET deutlich wurde, entwickeln Jugendliche die kognitive Fähigkeit, sich mit politischen Sachverhalten auseinanderzusetzen, indem das abstrakte Denken die Grundlage für das Erfassen komplexer politischer Prozesse darstellt. Zudem ist die moralische Entwicklung in der Jugendphase insofern fortgeschritten, als dass über gesellschaftliche Normen sowie deren Grundlagen reflektiert werden kann (RIPPL 2015: 735f). Politische Einstellungen werden durch unterschiedliche Sozialisationsinstanzen geprägt. So prägen zum einen Eltern die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen, was durch das Lernen am Modell erklärt werden kann. Dabei müssen nicht zwingend politische Diskussionen zwischen Eltern und Jugendlichen stattfinden, um eine Übernahme und daraus folgende Übereinstimmung der Einstellungen zu induzieren, zumeist reicht das Erleben spezifischer Meinungsäußerungen durch die Eltern in der Frühadolescenz für eine Prägung der Einstellungen von Kindern und Jugendlichen (RIPPL 2015: 742). Weitere Einflussfaktoren auf die politischen Einstellungen sind durch deren späte Stabilisierung neben dem Elternhaus auch die Schule sowie die Gruppe der Gleichaltrigen (RIPPL 2015: 744).

### 4.3 Theoretische Perspektive III – Der Prozess der Vorstellungsentwicklung

Wie aber werden die auf das Individuum eintreffenden Informationen aus der Außenwelt verarbeitet und zu einer subjektiven Vorstellung zusammengefügt? Nachdem die individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, welche im Sinne VOSNIADOUS die Art und Weise der Informationsaufnahme sowie -verarbeitung beeinflussen, dargestellt wurden, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie Informationen aus der Außenwelt zu Vorstellungen zusammengesetzt werden.

Bei der Darlegung der Konstruktion individueller Vorstellungen soll zunächst die Kognition als „Vorgang der Kodierung, Speicherung und Organisation von Information im Wechselspiel mit dem bestehenden Wissen und dem Wertesystem einer Person“ fokussiert werden (GOLLEDGE und STIMSON 1997: 190, zit. nach FRÖHLICH 2007: 47). So werden eintreffende Informationen nie vollständig wahrgenommen und verarbeitet, sondern durch unterschiedliche Prozesse gefiltert und individuell aufbereitet. Zunächst werden Informationen, die aus der sozialen Umwelt auf das Individuum eintreffen, durch unterschiedliche Vorgänge aufgenommen und weiterverarbeitet (WINKEL et al. 2006: 30). Bestimmte Informationen bzw. Reize aus der Umwelt werden hierbei stärker wahrgenommen als andere, was unterschiedliche Ursachen haben kann. So beeinflussen die Erwartungen und Annahmen der einzelnen Personen, welche durch bisherige Erfahrungen, grundsätzliche Neigungen sowie Einstellungen aufgebaut wurden, die Wahrnehmung und somit auch die Einschätzung einer Situation oder einer Person (WERTH und MAYER 2008: 157). Gemäß HARD (1973: 206f) wird die Wahrnehmung von Außenweltstimuli, der Kapazität bzw. dem Zustand der Sinnesorgane, der Erfahrung bzw. dem Vorwissen, den Interessen, Bedürfnissen und Normen sowie den individuellen Ideen und Theorien beeinflusst. Dabei werden Informationen, die eine persönliche Relevanz besitzen und die eigene Identität betreffen, verstärkt wahrgenommen. Ähnlich verhält es sich mit Informationen, die dem entsprechen, was wir erwarten, sowie mit Informationen, die unerwartet auftreten oder in Relation zum Kontext auffallen. Außerdem können besonders negative Informationen ebenso wie lebhaftere Daten, welche beispielsweise emotional interessant sind oder eine bildhafte Vorstellung erzeugen, hervorstechen (WERTH und MAYER 2008: 27). Anhand der individuellen Vorannahmen können einzelne Elemente nicht oder nur unzureichend wahrgenommen werden – beispielsweise wenn diese von den eigenen Annahmen abweichen – was zu Fehleinschätzungen einer Situation sowie einer Person führen kann (WERTH und MAYER 2008: 157f). So werden aus den einströmenden Reizen einzelne bedeutsame selektiert, die im Arbeitsgedächtnis weiterverarbeitet werden. Anschließend werden die aufgenommenen Informationen organisiert, indem Zusammenhänge bewusst gemacht und die Daten durch eine Verknüpfung mit dem Vorwissen elaboriert werden (WERTH und MAYER 2008: 20) (vgl. Abb. 9).



**Abb. 9: Prozesse (sozialer) Kognition** (Quelle: WERTH und MAYER 2008: 21)

Anhand von Denkprozessen wird schließlich das vorhandene Wissen umgewälzt und erweitert, ohne dass Zusatzinformationen aus der Umwelt notwendig sind (SEEL 2003: 23). So findet im Anschluss an den Informationserwerb eine Interpretation, eine Bewertung, ein Vergleich sowie eine Zusammenfassung der eingetroffenen Informationen statt (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 216f). Das menschliche Verstehen ist also nicht objektiv, sondern geprägt von subjektiven Selektionsprozessen anhand eines Wahrnehmungsfilters und anhand der individuellen Informationsverarbeitung. So rücken einzelne Aspekte in den Vordergrund des Bewusstseins, während andere in den Hintergrund rücken oder aber gar nicht erst im Zuge der Informationsaufnahme registriert werden (RUNESSON 2010: 45).

Wichtige Voraussetzung für die weitere Informationsverarbeitung und somit auch die Entwicklung von Vorstellungen ist das Gedächtnis, welches die Speicherung sowie den Abruf von Informationen gewährleistet (PETERMANN und PETERMANN 2018: 27). Dabei ist das explizite, auch deklarativ genannte, Gedächtnis, welches Teil des Langzeitgedächtnisses ist und in dem die bewusste Memorierung von Fakten, Begriffen sowie Ereignissen stattfindet, besonders bedeutsam für die Generierung subjektiver Theorien. Dieser Teil des Gedächtnisses besteht aus zwei Teilen, dem semantischen und dem episodischen Gedächtnis. Während das semantische Gedächtnis Wissen über Sprache, Konzepte oder Regeln in Form von „Weltwissen“ umfasst, werden im episodischen Gedächtnis autobiographische Erinnerungen des Individuums abgespeichert (SCHNEIDER und LINDENBERGER 2012: 414). Dabei sind die autobiographischen Erinnerungen zumeist reich an Details und der entsprechende Entstehungskontext bekannt, die Erinnerungen an den Entstehungskontext des Allgemein-, Spezial- und Schulwissens hingegen eher ungenau (MIETZEL 2017: 299f). Das Wissen ist im Langzeitgedächtnis netzwerkartig verknüpft und in Schemata organisiert, wodurch das Behalten vereinfacht wird, jedoch Erinnerungsfehler häufi-

ger auftreten können (MIETZEL 2017: 361). Dabei werden Schemata im Allgemeinen definiert als „Wissensstrukturen, die das Wissen einer Person über einen Themenbereich (Objekt, Person, Handlung) sowie die dazugehörigen Attribute“ enthalten (WERTH und MAYER 2008: 47). Schemata organisieren die Wahrnehmung, die Bewertung sowie standardisierte Vorstellungen über einen bestimmten Sachverhalt und umfassen die Hauptmerkmale eines Gegenstandsbereiches. Sie beeinflussen die Auswahl der aufgenommenen Informationen, indem diese möglichst in ein vorhandenes Schema integriert werden sollen. So können neue Informationen aufgrund einer unzureichenden Übereinstimmung mit einem vorhandenen Schema entweder nicht gespeichert werden oder zu einer Umstrukturierung bzw. Neubildung eines Schemas führen. Darüber hinaus dienen Schemata dem Wiederabruf einzelner Informationen, sodass schemabezogene Informationen in der Regel besser erinnert werden als Informationen, welche keinen Bezug dazu aufweisen (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 84).

Der schematische Aufbau des Wissens im Sinne von Netzwerken kann dabei wie folgt definiert werden:

„Eine weit verbreitete und in der psychologischen Gedächtnisforschung akzeptierte Modellvorstellung geht davon aus, dass menschliches Wissen in Netzwerken organisiert ist, in denen ähnliche Inhalte miteinander verknüpft sind. [...] Man geht davon aus, dass das Wissen von Kindern über Objekte bzw. Konzepte im Laufe ihrer Erfahrungen mit unterschiedlichen Repräsentanten auf verschiedenen Ebenen immer reichhaltiger wird. Dies bedeutet, dass sich die Zahl der Elemente (»Knoten«) und der zugehörigen Verbindungen (»Kanten«) mit dem Alter vergrößert.“ (SCHNEIDER und LINDENBERGER 2012: 427)

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das Erinnern an vergangene Situationen und Probleme sowie an bereits erworbenes Wissen kein passives Ablesen von im Gedächtnis aufbewahrten Informationen darstellt, sondern dass es sich vielmehr um eine aktive Rekonstruktion handelt, bei der sich bestimmte Erinnerungen mit nachträglich erhaltenen Informationen sowie anderen Wissens-elementen vermischen können (WINKEL et al. 2006: 32f). Dabei ist dem Individuum oftmals nicht bewusst, dass es im Zuge der Erinnerungen Schlussfolgerungen zieht und nicht nur Informationen wiedergibt. Zudem schließt man aufgrund der Informationen, an die man sich erinnert, auf weitere Aspekte, die man in der Vergangenheit gelernt haben könnte (ANDERSON et al. 2013: 146f). Dabei gilt, dass für die Person bedeutsame und nützliche Informationen besser behalten und dass auch traumatische Ereignisse in Verbindung mit emotionalen Reaktionen vermehrt erinnert werden (ANDERSON et al. 2013: 135ff). In der Erinnerung kann es durchaus auch zu Erinnerungsfehlern kommen, indem beispielsweise Sachverhalte aufgrund ihrer Plausibilität für wahr oder falsch erachtet werden und weniger aufgrund der tatsächlich erinnerten Informationen. So ist eine Trennung zwischen tatsächlichen Erfahrungen und Vorstellungen, Erzählungen und Inferenzen nicht immer möglich, was zudem dadurch erschwert wird, dass der für die Erinnerung zuständige Teil des Gehirns sowohl auf falsche als auch auf wahre



Erinnerungen mit hoher Aktivierung reagiert (ANDERSON et al. 2013: 148ff). Dabei geben ANDERSON et al. (2013: 144) an, dass der Abruf eines Faktes umso länger dauert, je mehr Fakten mit einem Begriff assoziiert sind. Wie schnell auf eine bestimmte Information aus dem Gedächtnis zurückgegriffen werden kann, hängt zudem vom Grad der Aktivierung dieser Erinnerung ab (ANDERSON et al. 2013: 126). So werden vorwiegend die Informationen berücksichtigt, die am ehesten verfügbar sind und dadurch am leichtesten erinnert werden können (WERTH und MAYER 2008: 39). Dabei bezeichnet die Zugänglichkeit die Leichtigkeit bzw. Geschwindigkeit, mit der bestimmte Informationen abgerufen werden können, wobei sehr zugängliche Kategorien zumeist auch den Interpretationsrahmen für neue Reize darstellen (WERTH und MAYER 2008: 29). Hierbei ist es nicht wichtig, ob ein bestimmtes Phänomen intentional oder inzidentell gelernt wurde, wichtig für den Prozess der Erinnerung ist die Verarbeitungstiefe, die den Abruf der möglichen Erinnerungen beeinflusst (ANDERSON et al. 2013: 135).

Auch die Nachrichtenrezeption, die im Zuge der Vorstellungsentwicklung ebenfalls ein Einflussfaktor sein kann, ist durch eine Alltagsrationalität geprägt. Bezogen auf die Verarbeitung von eintreffenden Informationen bedeutet dies, dass ebenjene heuristisch und schemageleitet aufgenommen und interpretiert werden. So werden Sachverhalte in ihrer Komplexität reduziert und in die Strukturen des Vorwissens integriert und durch zusätzliche, den individuellen Schemata entsprechenden Informationen ergänzt. Zudem werden bereits während der Rezeption Urteile gebildet, welche die anschließende Rekonstruktion der Information beeinflussen. Darüber hinaus ist die Alltagsrationalität geprägt von einer selektiven Auswahl von Informationen, an die sich das Individuum erinnert (BROSIUS 1995: 305f).

Was nun die individuelle Verknüpfung der Informationen und somit die Verarbeitung im Zuge der Vorstellungsentwicklung betrifft, so streben Menschen im Allgemeinen danach, ihre Kognitionen, wie beispielsweise ihre Einstellungen oder Überzeugungen, widerspruchsfrei zu organisieren (PEUS et al. 2011: 62). Daher suchen sie bei der Konstruktion subjektiver Theorien nach stabilen sowie überdauernden Entitäten wie zum Beispiel Persönlichkeitseigenschaften. Beim Zuschreiben von Kausalität eines Verhaltens werden jedoch grundsätzlich sowohl Persönlichkeitsfaktoren im Sinne einer dispositionalen Attribution sowie situative Faktoren im Sinne einer situationalen Attribution zur Erklärung herangezogen (KASTENMÜLLER et al. 2011: 153). Die Verknüpfung einzelner Wissens Elemente kann schließlich auf unterschiedliche Art und Weise vorgenommen werden. So können zum einen durch Analogien neue Probleme mithilfe des Wissens über ähnliche Probleme gelöst werden, indem verschiedene Situationen miteinander verglichen und Relationen zwischen einzelnen Elementen als übereinstimmend betrachtet werden (SODIAN 2012: 398). In einem ähnlichen Sinne gehen Assoziationstheorien davon aus, „dass Ideen oder Daten miteinander auf Grund von Erfahrung oder Gewohnheit verknüpft werden“, wobei die „Voraussetzung für eine Assoziation [...] das Vorliegen von Verbindungen mentaler (innerer) Gedächtniselemente oder externer Stimuli“ ist (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 237). Beziehungen

durch eine übergeordnete Kategorie werden „Oberbegriffsassoziationen“ genannt, Merkmalsbeziehungen werden als „Eigenschaftsassoziationen“ bezeichnet (TROMMDORFF und TEICHERT 2011: 237). Im Zuge der Assoziation sind einige Prinzipien als wiederkehrende Muster erkennbar und werden auch als „Assoziationsgesetze“ bezeichnet. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind insbesondere vier dieser Gesetze bedeutend. So hebt das „Gesetz der Ähnlichkeit“ hervor, dass „sich Vorstellungen verknüpfen, die Ähnliches zum Inhalt haben“. Beim „Gesetz des Kontrastes“ wird im umgekehrten Sinne davon ausgegangen, dass Aspekte miteinander verknüpft werden, die Gegensätzlichkeiten aufweisen. Das „Gesetz der räumlichen und zeitlichen Nähe“ bezeichnet die Verknüpfung von Vorstellungen, „die gleichzeitig oder im gleichen Raum entstanden“ sind. Zuletzt können Vorstellungen aufgrund eines ähnlichen Verhältnisses von Ursache und Wirkung verknüpft werden, was durch das „Gesetz der Kausalität“ dargelegt wird (SEEL 2003: 18).

Menschen ordnen darüber hinaus im Sinne von „Alltagstheoretikern“ ihre soziale Welt mithilfe von automatisch ablaufenden Denkmustern. So kann durch Erwartungen, Schemata sowie Heuristiken die Vielzahl der auf das Individuum eintreffenden Informationen geordnet werden, indem eine Selektion sowie eine Interpretation vorgenommen wird (AYDIN et al. 2011: 186). Dabei werden Urteile häufig anhand von Heuristiken gefällt, welche einfache Faustregeln darstellen, durch die in kurzer Zeit auch komplexe Entscheidungen getroffen werden können. Diese Heuristiken führen zumeist zu hinreichend genauen Urteilen, können jedoch auch Verzerrungen hervorrufen (WERTH und MAYER 2008: 81f). Voraussetzung für die Anwendung von Heuristiken sind Kategorisierungsprozesse, durch die „Personen, Situationen oder Ereignisse aufgrund gemeinsamer charakteristischer Merkmale bestimmten Kategorien“ zugeordnet werden (AYDIN et al. 2011: 167f). Im Sinne der „Verfügbarkeitsheuristik“ greifen Individuen auf leicht aus dem Gedächtnis abrufbare Informationen zurück und schätzen so die Wahrscheinlichkeit bzw. Häufigkeit eines Ereignisses höher ein, wenn das entsprechende Ereignis leichter im Gedächtnis abgerufen werden kann. Durch das Nutzen der Verfügbarkeitsheuristik können leicht Verzerrungen entstehen, indem die Erinnerung durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. So werden Ereignisse, die erst vor kurzem stattgefunden haben, besser erinnert und sind dadurch auch leichter abrufbar. Zudem wirkt sich die subjektive Bedeutung eines Ereignisses auf dessen Verfügbarkeit in der Erinnerung aus, da Phänomene, die die Aufmerksamkeit des Individuums erzeugt haben, besser erinnert werden können. Ein weiterer Aspekt, der sich auf die Verfügbarkeit der Erinnerung auswirkt, ist der Kongruenzeffekt, das heißt die Übereinstimmung von Erinnerungs- und Enkodierungskontext (AYDIN et al. 2011: 167ff). Die Repräsentativitätsheuristik bezieht sich auf die Typikalität (im Sinne von Repräsentativität), die als entscheidendes Kriterium für Wahrscheinlichkeits- oder Kategorisierungsurteile herangezogen wird. So wird ein bestimmtes Element mit dem Prototyp einer Kategorie verglichen und schließlich der Kategorie zugeordnet, mit deren Prototyp es am ehesten übereinstimmt. Dabei

werden zusätzliche Informationen, wie beispielsweise wahrscheinlichkeitstheoretische Regeln, vernachlässigt (WERTH und MAYER 2008: 53). Im Sinne der Ankerheuristik geht man davon aus, dass ein bestimmter vorgegebener oder aber selbstgenerierter Ausgangswert (ein Anker) das Urteil in Richtung des Ausgangswertes verzerrt (WERTH und MAYER 2008: 72). Im Sinne der Simulationsheuristik wird zudem verknüpft, was leicht vorstellbar ist (WERTH und MAYER 2008: 61).

Auch Stereotype und Vorurteile können Auswirkungen auf die Informationsverarbeitung und die individuellen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Eigenschaften und Handlungen anderer Menschen haben. Im Zuge von sozialen Kategorisierungen werden Personen zunächst anhand bestimmter gemeinsamer Merkmale gruppiert und anschließend werden ebendiesen Personengruppen bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten zugeschrieben. Dabei wird zwischen Eigen- und Fremdgruppe, das heißt zwischen Gruppen, denen man selbst bzw. denen man nicht selbst angehört, unterschieden (PETERSEN 2011: 235). Die Gründe für eine solche Kategorisierung sind zum einen kognitiver Art, indem sie die Informationsverarbeitung erleichtern, und zum anderen motivationaler Art, indem sie das Selbstwertgefühl sowie das Zugehörigkeitsgefühl stärken. Die Prozesse der sozialen Kategorisierung haben ihren Ursprung in der grundlegenden Tendenz „die Welt in Schubladen zu sortieren“ (WERTH und MAYER 2008: 403). Durch stereotype Zuschreibungen und generelle Annahmen über Mitglieder der verschiedenen Gruppen kommt es zu bestimmten Wahrnehmungseffekten, die im Folgenden näher beleuchtet werden und die einen Einfluss auf die Ausprägung von Vorstellungen über bestimmte Ereignisse, Personengruppen oder auch Phänomene haben.

Insgesamt tragen kognitive Prozesse zum Erhalt der Stereotype bei, indem Sachverhalten, die mit den eigenen Annahmen übereinstimmen, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und Informationen auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen werden. So werden im Sinne der „illusorischen Korrespondenz“ Zusammenhänge wahrgenommen, die auf diese Art und Weise nicht oder nur zum Teil vorkommen (WERTH und MAYER 2008: 419f). Des Weiteren werden Sachverhalte, die mit den eigenen Annahmen übereinstimmen, leichter abgespeichert und auch langfristig besser erinnert als Informationen, die stereotypinkonsistent sind. Zudem führen stereotype Vorstellungen dazu, dass Informationen selektiert werden und ihnen eine höhere Bedeutung zugewiesen wird, wenn sie den individuellen Annahmen entsprechen, was mit dem Begriff „*Confirmation bias*“ umschrieben wird (PETERSEN 2011: 235f). Damit einher geht der Prozess der „Substereotypisierung“, bei dem die stereotypen Zuschreibungen an Mitglieder einer Fremdgruppe, die ebendiesen Zuschreibungen nicht vollständig entsprechen, nicht zu einer Änderung des Stereotyps führen, sondern lediglich zu einer Konstruktion eines Substereotyps, welches auf die entsprechende Person und ihr Verhalten zutrifft (PETERSEN 2011: 235f). Des Weiteren fallen stereotype Annahmen in Bezug auf die Fremdgruppe zumeist negativer aus als die Annahmen über die Eigengruppe. Zudem wird die Fremdgruppe häufig als homogen in Bezug auf zentrale Charakteristika angesehen, während die Mitglieder der Eigengruppe als heterogen bezeichnet

werden. Diese Effekte werden als „Fremdgruppenhomogenitätseffekt“ bzw. „Eigengruppenheterogenitätseffekt“ bezeichnet (PETERSEN 2011: 235). Ein weiterer Attributionsfehler, der als „feindlicher bzw. fundamentaler Attributionsfehler“ bezeichnet wird, umschreibt das Unterstellen feindlicher Absichten bei einem bestimmten Verhalten, wonach situative Merkmale nicht in die Urteilsbildung einbezogen werden, sondern Persönlichkeitsmerkmale als Auslöser von Verhaltensweisen betrachtet werden (LINDBERG und HASSELHORN 2018: 60f). Damit einher geht die Tendenz, dass „positives Verhalten der Eigengruppe und negatives Verhalten der Fremdgruppe eher Personenmerkmalen zugeschrieben, negatives Verhalten der Eigengruppe und positives Verhalten der Fremdgruppe hingegen eher auf Situationsmerkmale attribuiert“ wird (= ultimativer Attributionsfehler) (PETERSEN 2011: 236). Darüber hinaus ist in Bezug auf die Entwicklung von Vorstellungen zu Akteuren bzw. Intentionen des Terrorismus bedeutend, inwieweit Menschen das Verhalten eines anderen Menschen mit dessen Persönlichkeitseigenschaften verknüpfen. Die „Theorie der korrespondierenden Schlussfolgerung“ geht davon aus, dass Menschen immer dann von einer Verhaltensweise auf eine entsprechende Disposition des Handelnden schließen, wenn die Person die Handlung freiwillig ausgeführt hat und dementsprechend kein Zwang vorlag und wenn diese Handlung bedeutsame Konsequenzen für die handelnde Person hat. Zudem führen Verhaltensweisen, die sozial nicht erwünscht sind und zudem anderen Personen schaden, zu einer Schlussfolgerung auf die Persönlichkeit der ausführenden Person (KASTENMÜLLER et al. 2011: 154f).

Tabelle 4 gibt einen Überblick über wesentliche Mechanismen der kognitiven Verzerrung, die die Entwicklung von Vorstellungen im Zuge der Informationsverarbeitung beeinflussen. Dabei werden Assoziationsgesetze, Heuristiken und Attributionsfehler als wesentliche Theorien zusammengefasst und erklärt.

**Tab. 4: Mechanismen der kognitiven Verzerrung** (eigene Zusammenstellung nach SEEL 2003: 18; AYDIN et al. 2011: 167ff; WERTH und MAYER 2008: 53; 61; 72; 420; LINDBERG und HASSELHORN 2018: 60f; PETERSEN 2011: 235f)

Übergeordnete Theorie	Bezeichnung des Mechanismus	Beschreibung des Mechanismus
Assoziationsgesetze	Gesetz der Ähnlichkeit	Vorstellungen mit ähnlichen Inhalten werden gedanklich miteinander verknüpft
	Gesetz des Kontrastes	Vorstellungen mit gegensätzlichen Inhalten werden gedanklich miteinander verknüpft
	Gesetz der räumlichen und zeitlichen Nähe	Vorstellungen, die zur gleichen Zeit oder im gleichen Raum entstanden sind, werden gedanklich miteinander verknüpft
	Gesetz der Kausalität	Vorstellungen mit ähnlichem Verhältnis von Ursache und Wirkung werden gedanklich miteinander verknüpft
Heuristiken	Verfügbarkeitsheuristik	Leicht verfügbare Ereignisse werden gedanklich mit erhöhtem Vorkommen verknüpft. Verzerrung möglich durch Erinnerungsfehler (z.B. bei subjektiv bedeutsamen Ereignissen, kurzer oder langer Zeitraum seit dem Ereignis, ...)
	Repräsentativitätsheuristik	Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe/ Kategorie aufgrund der Typikalität ohne Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeitswerte
	Ankerheuristik	Verzerrung des Ergebnisses anhand eines Ausgangswertes
	Simulationsheuristik	Urteilsbildung auf der Grundlage der Vorstellungskraft des Individuums, da keine Informationsgrundlage vorhanden ist
Attributionsfehler	Illusorische Korrespondenz	Wahrnehmung von Zusammenhängen, die in dieser Form nicht oder nur zum Teil bestehen
	Confirmation Bias	Informationen, die den eigenen Annahmen entsprechen, werden selektiert und gedanklich hervorgehoben
	Substereotypisierung	Stereotype Zuschreibungen, die dem Stereotyp widersprechen, führen nicht zu einer Änderung des Stereotyps, sondern zur Konstruktion eines Substereotyps
	Feindlicher/ fundamentaler Attributionsfehler	Unterstellung feindlicher Absichten; situative Merkmale werden nicht in die Erklärung einbezogen, das Verhalten wird lediglich anhand der Persönlichkeitsmerkmale erklärt
	Ultimativer Attributionsfehler	Positives Verhalten wird bei Mitgliedern der Eigengruppe auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt, bei Mitgliedern der Fremdgruppe auf Situationsmerkmale; Negatives Verhalten wird bei Mitgliedern der Eigengruppe auf Situationsmerkmale zurückgeführt, bei Mitgliedern der Fremdgruppe auf Persönlichkeitsmerkmale
	Fremdgruppenhomogenitätseffekt ↔ Eigengruppenheterogenitätseffekt	Mitglieder der Fremdgruppe werden als homogen in Bezug auf zentrale Charakteristika bezeichnet; Mitglieder der Eigengruppe hingegen als heterogen

#### **4.4 Theoretische Perspektive IV – Schülervorstellungen zwischen Lebens-, Denk- und Sprechwelten**

Nachdem betrachtet wurde, welche Faktoren die Entwicklung von spezifischen Theorien, das heißt von individuellen Vorstellungen zu einem bestimmten Sachverhalt, beeinflussen und welche Mechanismen bei der Konstruktion einer solchen Vorstellung im Sinne der Informationsaufnahme und -verarbeitung genutzt werden, soll nun dargestellt werden, wie sich die resultierenden Vorstellungen äußern und wie diese aufgebaut sind.

Die Vorstellungen zu spezifischen Themenbereichen werden, wie bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert wurde, auf der Grundlage von lebensweltlichen Erfahrungen entwickelt. Sie werden durch Gedanken verankert und schließlich durch die Sprache zugänglich gemacht (GROPENGEIßER 2006: 9). So kann eine Trennung zwischen Lebens-, Denk- und Sprechwelt wie folgt vorgenommen werden:

„Die Lebenswelt mit ihren Erfahrungen, die Denkwelt mit ihren Vorstellungen und unsere Sprechwelt mit den darin verwendeten Zeichen sind eng miteinander verknüpft. Während die Denkwelt eine individuelle, ja sogar eine private ist, teilen wir unsere Lebenswelt wie auch unsere Sprechwelt mit anderen – was ein wichtiger Grund dafür ist, dass unsere individuellen Denkwelten zwar divers aber nicht zufällig oder gar beliebig sind. Wegen der engen Verknüpfungen und wegen der für die Genese der Denkwelten so notwendigen Erfahrungen und Zeichen, eröffnen Lebenswelten und Sprechwelten Fenster auf unsere Vorstellungen und damit auf Denkwelten.“ (GROPENGEIßER 2006: 9)

Dabei wird deutlich, dass es dem Forschenden nicht möglich ist, Schülervorstellungen direkt empirisch zu erheben, sondern dass vielmehr Schüleräußerungen erhoben werden, welche dem Forschenden durch analytische Vorgänge die damit verknüpften Vorstellungen aufzeigen (MURMANN 2013: 4). Bei den Äußerungen der Schüler muss jedoch stets auch die Tendenz der sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden, wonach gerade in Bezug auf Vorurteile nicht immer das angesprochen wird, was die Befragten tatsächlich denken, sondern vielmehr das, was für politisch korrekt oder auch sozial erwünscht gehalten wird. Zudem ist es auch nicht immer möglich, die individuellen Einstellungen, welche mit der Vorstellungswelt verknüpft sind, zu äußern, da diese nicht immer bewusst zugänglich sind (WERTH und MAYER 2008: 384). So stellen die Aussagen der Schüler nicht unbedingt ein Abbild der Vorstellungen im gedanklichen Bereich dar, da die Interviewsituation zu einem artifiziell hervorgerufenen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Globaler Terrorismus“ führt. So beginnen die Schüler nach einer Impulssetzung, sich mit dem Thema und ihren eigenen Vorstellungen dazu zu befassen. Beim Nachdenken sowie Sprechen über ein bestimmtes Phänomen werden intuitiv Schlüsse gezogen, die sowohl wissenschaftlich adäquate als auch inadäquate Muster aufzeigen, jedoch in der

individuellen Vorstellungswelt stets ein bestimmtes Phänomen erklären und nur durch gezieltes Nachfragen äußerlich sichtbar werden. Wesentlich für den Prozess des Schlussfolgerns ist dabei, dass sowohl unbewusste als auch bewusste Erklärungen nur für aktuell relevante Dinge gesucht werden (HOOGEN 2016: 40).

Im Hinblick auf die Komplexität der Äußerungen sowie die Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Vorstellungen zum Ausdruck bringen, spielen die metakognitiven Fähigkeiten eine bedeutende Rolle. So impliziert die Kompetenz der Metakognition, dass das Individuum sich seiner Denkprozesse bewusst ist und über das Denken und Wissen nachdenken kann. Jüngere Kinder befinden sich noch im Prozess des metakognitiven Spracherwerbs, sodass ihnen die Begrifflichkeiten für unterschiedliche Denkformen noch nicht ganz klar sind und sie beispielsweise Abstufungen zu mentalen Aktivitäten im Hinblick auf den Ausdruck von Sicherheit (vgl. raten – schätzen – denken) noch nicht vornehmen können (KRAY und SCHNEIDER 2012: 471).

Nach GROPENGEIER (1997: 29) können Vorstellungen einerseits in verschiedenen Bereichen betrachtet werden, nämlich im gedanklichen, sprachlichen und referentiellen Bereich und zum anderen auf vier verschiedenen Komplexitätsebenen wiedergefunden werden (vgl. Abb. 10). Was die verschiedenen Bereiche betrifft, so ist der gedankliche Bereich nach GROPENGEIER und MAROHN (2018: 50) zentral, da er die beiden anderen Bereiche verbindet.

Die einfachste Form der Vorstellung sind nach GROPENGEIER (1997: 31) „Begriffe“, welche auf Dinge, Objekte oder Ereignisse referieren und sprachlich durch (Fach-)Wörter oder Termini ausgedrückt werden können. Begriffe werden in Anlehnung an GROPENGEIER (1997) in dieser Arbeit im gedanklichen Sinne verstanden und vom „Wort“ abgegrenzt.

„Das Wort wird klar geschieden vom Begriff, gleichgültig, ob es sich um einen wissenschaftlich definierten Ausdruck, den Terminus oder das Fachwort handelt, oder allgemeiner um den sprachlichen Ausdruck und noch allgemeiner um das Zeichen.“ (GROPENGEIER 1997: 20).

Wörter sind demnach sprachliche Zeichen, mit denen Begriffen Ausdruck verliehen werden kann und welche sich – wie auch die Begriffe – auf einen Referenten, das heißt Dinge oder Ereignisse, beziehen (GROPENGEIER 1997: 21). Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass das Begriffsverständnis durch das Aussprechen von Wörtern auch zu unterschiedlichen Assoziationen von Sprecher und Hörer führen kann (GROPENGEIER 1997: 20). Begriffe beinhalten stets zwei Komponenten, indem sie in eine sachliche bzw. denotative Bedeutung und eine emotionale bzw. konnotative Bedeutung unterteilt werden (REINFRIED 2015b: 70). Dies ist eng verknüpft mit dem Aspekt, dass Wissen ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen haben kann. So kann unterschieden werden zwischen „Annahmen- bzw.

Sachverhalte-Wissen“, welches sich auf Kenntnisse, Meinungen oder Auffassungen bezieht und „wertendem Wissen“, welches mit Personen oder Sachverhalten bestimmte wertende Zuschreibungen assoziiert (KRAAK 1991: 12ff). Die nächste komplexere Ebene der Vorstellungen stellen „Konzepte“ dar, welche als durch Relationen verknüpfte Begriffe auf bestimmte Sachverhalte referieren und als Behauptungen, Sätze oder Aussagen zur Sprache kommen. Konzepte weisen einen mittleren Komplexitätsgrad auf und sind vergleichbar mit Schemata oder propositionalen Netzwerken der Kognitionspsychologie (GROPENGIÉBER 1997: 30). Während „Begriffe“ somit die Welt ordnen, indem sie Hierarchien und Beziehungen zwischen Phänomenen und Begrifflichkeiten darstellen, sollen Konzepte dabei helfen, die Welt zu verstehen, indem nicht nur begriffliche Abgrenzungen, sondern auch Erklärungen geliefert werden (REINFRIED 2015a: 58). So können Konzepte auch als „Erklärungsbegriffe“ bezeichnet werden, die den sogenannten „Eigenschaftsbegriffen“ (im Sinne der „Begriffe“ bei GROPENGIÉBER) gegenüberstehen. Dabei umfassen Erklärungsbegriffe nicht nur das begriffliche Wissen, sondern darüber hinaus auch Beobachtungen, Ereignisse, Handlungen, Gefühle, Meinungen und Werte, während Eigenschaftsbegriffe Kategorisierungen darstellen, durch welche wahrgenommene Dinge geordnet und klassifiziert werden und gemeinsame Eigenschaften einzelner Fälle hervorgehoben werden (REINFRIED 2015a: 58). Die dritte Komplexitätsebene ist die der „Denkfiguren“, welche eine Verknüpfung verschiedener Konzepte darstellen und erklärenden Charakter in Bezug auf einen Wirklichkeitsaspekt haben. Denkfiguren spiegeln sich im sprachlichen Bereich in Form von Grundsätzen wider. Die komplexeste Form einer Vorstellung ist die der „Theorie“. Eine Theorie besteht aus Konzepten und Denkfiguren, welche in Beziehung zueinander gesetzt werden. Im referentiellen Bereich bezieht sich eine Theorie auf einen Wirklichkeitsbereich, sprachlich wird diese durch Aussagengefüge oder Darlegungen vermittelt, indem Begriffe, Konzepte und Denkfiguren zueinander in Relation gesetzt werden, was wiederum die Theorie strukturiert (GROPENGIÉBER 1997: 31). Bei der Abstufung einzelner Vorstellungsinhalte gilt es zu bedenken, dass die Bedeutung eines Begriffes durch seine Verknüpfung mit anderen Begriffen geprägt wird und stets Teil eines kognitiven Systems ist. (GROPENGIÉBER und MAROHN 2018: 52). GROPENGIÉBER und MAROHN (2018: 52) ergänzen noch zwei weitere Komplexitätsebenen. So gehen sie davon aus, dass hierarchisch der Theorie die sogenannte „Erkenntnistheorie“ und anschließend das „Weltbild“ folgt. Ein Weltbild bezeichnet dabei ein Bild, das sich Menschen von der Umwelt bzw. der Lebenswelt machen. So zeigt es auf, wie Phänomene betrachtet werden, welche Urteile dazu gebildet werden und wie sich Menschen politisch und religiös in ihrem alltäglichen Denken und Handeln verorten (LUTTERER 2011: 8).





**Abb. 10: Termini für die Komplexitätsebenen im referentiellen, gedanklichen und sprachlichen Bereich** (Darstellung nach GROPENGEIßER 1997: 30)

#### **4.5 Zusammenfassung der theoretischen Perspektiven**

Die vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass Vorstellungen auf unterschiedlichste Weise betrachtet werden können und dass die Bestandteile von Alltagsvorstellungen sowie die Einflussfaktoren auf die Entwicklung ebensolcher je nach theoretischer Annäherung differieren. Im Folgenden sollen daher wesentliche für die vorliegende Arbeit relevante Bestandteile der Theorien zusammengefasst und anschließend in Form einer Synthese miteinander verknüpft werden.

##### ***Begriffsverständnis einer Alltagsvorstellung***

Eine Vorstellung wird in Anlehnung an GROPENGEIER und MAROHN (2018: 51) als „subjektive gedankliche Konstruktion“ aufgefasst. Darüber hinaus kann sie als „individuelles Denkmuster“ einer Person bezeichnet werden (REINFRIED 2010, 2013; zit. nach REINFRIED 2015a: 64). Bestandteile der Vorstellungen sind dabei Gedanken, Bewusstseinsinhalte, Erinnerungen, Erwartungen, Ideen und Wissensstrukturen (REINFRIED 2010: 5). Sie können in unterschiedlichen Komplexitätsstufen auftreten, sodass zwischen Begriffen, Konzepten, Denkfiguren und subjektiven Theorien unterschieden werden kann (GROPENGEIER 1997: 29ff). Subjektive Theorien werden hierbei in Form von mentalen Modellen als idealisierte, schematisierte und vereinfachte Abstraktionen gedacht, die das individuelle Abbild bestimmter Objekte und Ereignisse darstellen (REINFRIED 2010: 4). Diese Vorstellungen bzw. mentale Modelle dienen dazu, bestimmte Phänomene der Außenwelt zu erklären, indem Schlussfolgerungen aus Vorstellungsinhalten gezogen und Analogien zu bekannten Phänomenen gebildet werden (NITZ und FECHNER 2018: 77). Außerdem werden Vorstellungen als Bedeutungsformen aufgefasst, die imaginative, kognitiv-sprachliche sowie emotionale Komponenten aufweisen und dazu dienen, komplexe Sachverhalte und Prozesse zu erklären (LANGE 2008: 39).

##### ***Theoretischer Baustein 1: Vorstellungen basieren auf rahmentheoretischen Grundlagen, welche die Interpretation von Beobachtungen und Informationen beeinflussen.***

Vorstellungen im Verständnis von kohärenten Strukturen werden im Zuge der persönlichen Entwicklung ausgebildet. Dabei beeinflussen im Sinne des Rahmentheorieansatzes nach VOSNIADOU (1994) unterschiedliche Rahmentheorien die Entstehung von Vorstellungen zu spezifischen Themenbereichen. Das Verständnis der Rahmentheorie wurde mithilfe von entwicklungspsychologischen, persönlichkeitspsychologischen, sozialpsychologischen sowie soziologischen Theorien vertieft. So konnten Rahmenfaktoren auf individueller Ebene, nämlich die kognitive und moralische Entwicklung sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren wie Einstellungen, Stereotype und Vorurteile, die Emotionalität des Individuums, die Möglichkeiten des Sich-Hineinversetzens in Mitmenschen (im Sinne einer „*theory of mind*“)

sowie imaginäre Geographien anderer Räume, Kulturen und Nationen herausgestellt werden. Das Individuum in seiner persönlichen Entwicklung steht dabei im Zentrum und wird durch Alltagserfahrungen geprägt (vgl. Abb. 11). Zudem beeinflusst auch die Gesellschaft, in der ein Kind bzw. ein Jugendlicher aufwächst, die individuelle Prägung von Vorstellungen, indem gesellschaftlich geteilte Normen und Werte, gesellschaftliche Diskurse sowie sozial geteilte Stereotype aufgenommen werden. Individuum und Gesellschaft sind dabei zum einen durch den Prozess der Sozialisation, bei dem sich das Individuum gemäß HURRELMANN (2006) den sozialen Kontext mit seinen gesellschaftlichen Werten und Normen aneignet und zum anderen durch die Mitgestaltung gesellschaftlicher Diskurse durch einzelne Individuen miteinander verbunden. In Anlehnung an MOSCOVICI (1988; 1989; 1995) sind die Wechselwirkungen zwischen Individuen in Form von Interaktion von Bedeutung, da diese das soziale Wissen bestimmen, welches die individuellen Kognitionen beeinflusst. Abbildung 11 stellt die Rahmentheorie schematisch dar und zeigt dabei das Individuum in seiner Entwicklung, welches von seinem individuellen sowie dem gesellschaftlichen Rahmen geprägt ist.

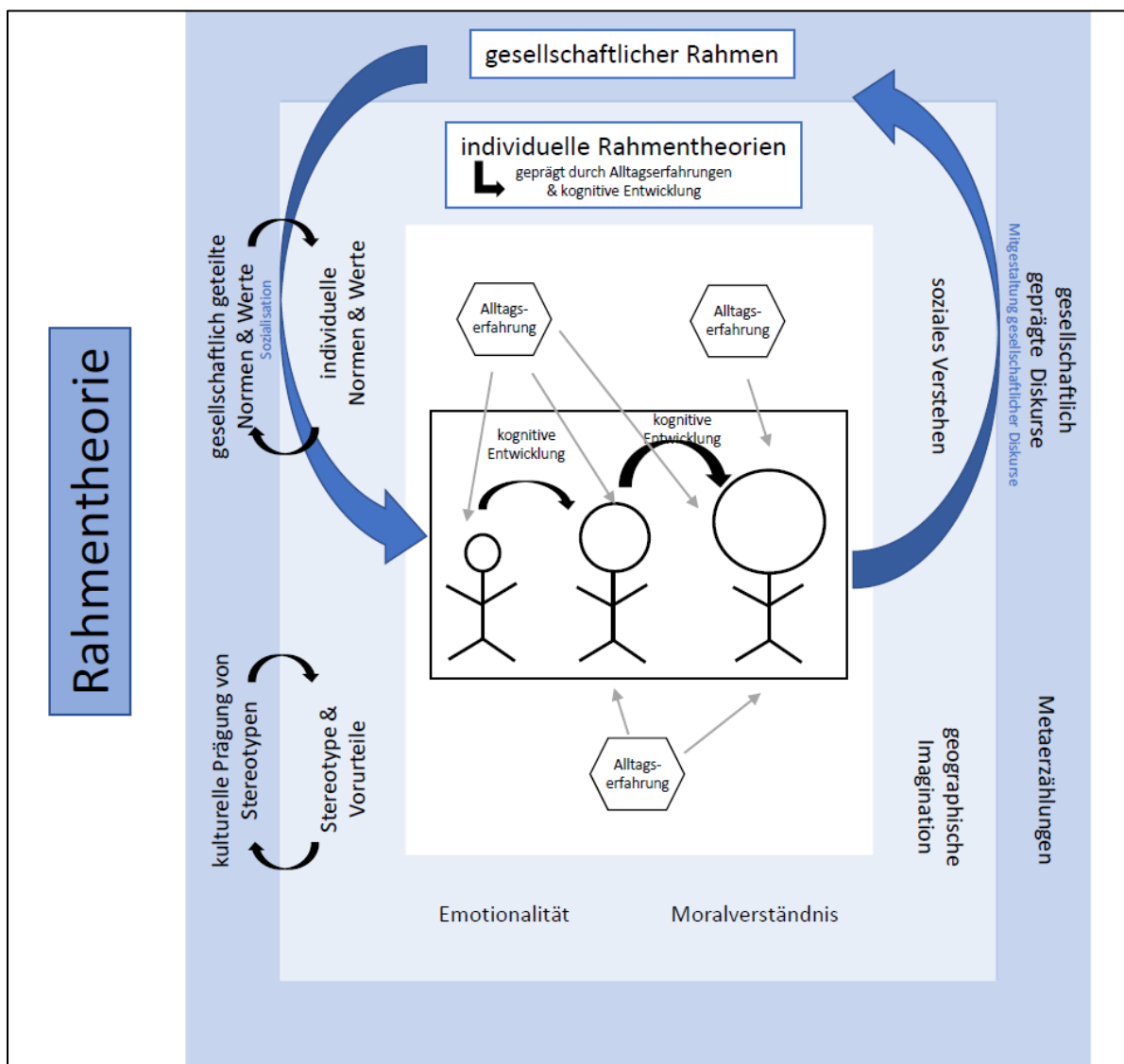


Abb. 11: Rahmentheoretische Grundlagen eines Individuums (RUPPERT 2019)

***Theoretischer Baustein 2: Die auf das Individuum eintreffenden kulturell vermittelten Informationen werden vor dem Hintergrund der Rahmentheorien zu spezifischen Theorien verdichtet.***

Vor dem Hintergrund der Rahmentheorien von Individuen werden kulturell vermittelte Informationen anhand von „Auslesestrategien“ (vgl. DiSessa 1993) interpretiert. Dabei werden Prozesse der Informationswahrnehmung sowie -verarbeitung einbezogen, wodurch eine subjektive Interpretation der eintreffenden Informationen zu einem bestimmten Phänomen stattfindet. Bereits im Zuge der Informationswahrnehmung können somit einzelne Informationen unberücksichtigt bleiben und auch im weiteren Verlauf der Informationsverarbeitung sind kognitive Verzerrungen möglich, die sich auf die subjektiven Vorstellungen auswirken können. So werden die wahrgenommenen Informationen anhand des Abrufes von Vorwissen, der Anwendung von Assoziationsgesetzen, Attributionstheorien, emotionalen Bewertungen sowie Heuristiken zu einer individuellen Vorstellung zu einem bestimmten Themenbereich verdichtet. Die Prozesse der kognitiven Verzerrung werden insbesondere durch die individuellen Rahmenbedingungen des Individuums beeinflusst und wirken so auf die Entwicklung themenspezifischer Vorstellungen zu humangeographischen und gesellschaftswissenschaftlichen Themenstellungen, in denen es um Personen unterschiedlicher Gruppen geht, ein. Eine Übersicht über die Mechanismen der kognitiven Verzerrung kann Tabelle 4 (S. 57) entnommen werden. Die so gefilterten Informationen werden schließlich in Form von kausalen Netzen miteinander verknüpft und zu individuellen Vorstellungen im oben genannten Verständnis geformt.

Abbildung 12 stellt den Prozess der Vorstellungsentwicklung schematisch dar. Dabei werden die einzelnen zuvor beschriebenen Schritte offengelegt, wonach zunächst ein Set an Informationen zu einem bestimmten Thema auf das Individuum eintrifft, welches durch die individuellen Auslesestrategien und Heuristiken schließlich in abgewandelter Form als individuelle Vorstellung in die Denkwelt des Individuums Einzug hält. Der Aufbau dieser individuellen Vorstellung wird im folgenden theoretischen Baustein genauer expliziert.

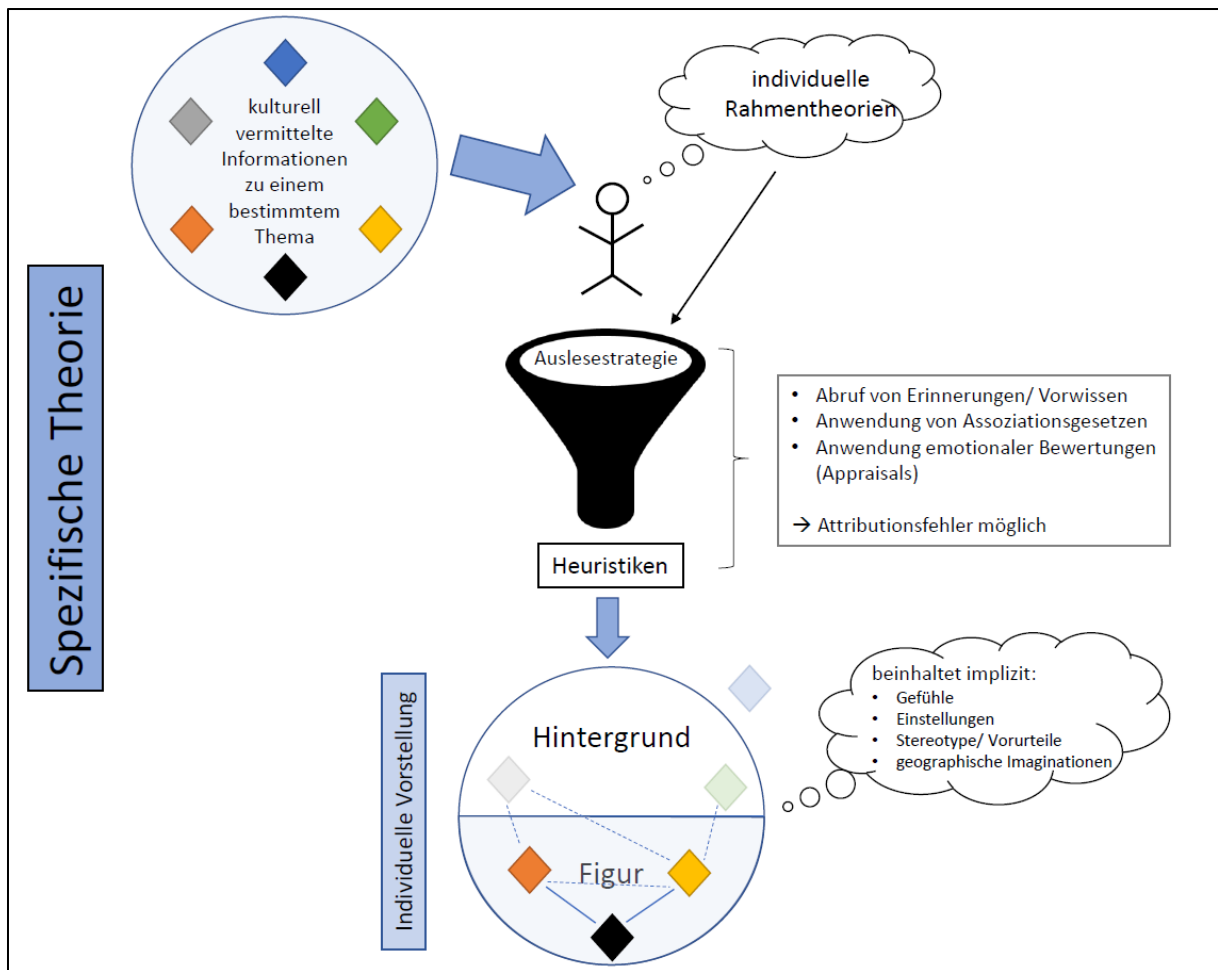


Abb. 12: Der Prozess der Vorstellungsentwicklung (RUPPERT 2019)

**Theoretischer Baustein 3: Vorstellungen bestehen aus miteinander verknüpften Konzepten, die im Sinne eines individuellen Figur-Hintergrund-Verhältnisses angeordnet werden. Sie sind in der Denkwelt eines Individuums in Form von mentalen Modellen verankert, können durch die Sprechwelt erfasst werden und wirken auf die individuellen Lebenswelten ein.**

Die Vorstellung zu einem bestimmten Themengebiet – geprägt durch individuelle Rahmentheorien sowie Interpretationsprozesse – kann schließlich als „Produkt“ dieser zuvor vorgestellten Einflussgrößen und Mechanismen aufgefasst werden. Dabei wird eine Vorstellung in Anlehnung an GROPENIEBER (2006) unterteilt in eine Sprech- sowie eine Denkwelt und bezieht sich stets auf bestimmte Aspekte und Themenbereiche der individuellen Lebenswelt. Letztere wirkt einerseits auf die Denk- und Sprechwelten ein, indem bestimmte Phänomene in der Lebenswelt auftreten und so Denkprozesse anregen, und wird andererseits zugleich auch durch Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen geprägt, indem die kognitiven Elemente der Denkwelt durch ein bestimmtes sich daran anschließendes Verhalten geäußert werden und so die individuellen Lebenswelten des Menschen beeinflussen.

Die Vorstellung wird als ein Bestandteil der Denkwelt gedacht und besteht – in Anlehnung an die phänomenographische Annäherung an Schülervorstellungen nach MURMANN (2008) – aus einem bestimmten Figur-Hintergrund-Verhältnis. So sind einzelne Elemente konstitutiv für die Vorstellung eines bestimmten Phänomens, während andere Elemente im Hintergrund der Vorstellung mitgegenwärtig, aber aktuell nicht thematisch relevant sind. Zudem werden – wie bereits erwähnt – einzelne Aspekte komplett aus der Vorstellung ausgeschlossen, da diese nicht wahrgenommen bzw. durch die Informationsverarbeitung und die individuelle kognitive Verzerrung als irrelevant für die spezifische Theorie der jeweiligen Person erachtet werden. Die individuellen Vorstellungen können dabei unterschiedlich stark ausdifferenziert sein und sich in Form bestimmter Begriffe, Konzepte oder Denkfiguren äußern. Als komplexeste Form einer Vorstellung wird die subjektive Theorie in Form eines mentalen Modells betrachtet. So werden innerhalb einer subjektiven Theorie einzelne Begriffe und Konzepte im Sinne eines kausalen Netzes (vgl. DiSESSA 1993) miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt, um Ereignisse abzubilden und komplexe Sachverhalte zu erklären. Während Begriffe lediglich Eigenschaften widerspiegeln, so können aus Konzepten Erklärungen herausgefiltert werden, sodass diese als einzelne „Erklärungsbausteine“ betrachtet werden. Diese Konzepte bzw. Erklärungsbausteine werden im Laufe der Vorstellungsentwicklung miteinander verknüpft und zu einer subjektiven Theorie im Sinne eines mentalen Modells zusammengesetzt. Hierbei ist zu beachten, dass einzelne „Bausteine“ der Vorstellungen zwar auf überindividueller Ebene ausgemacht werden können, die Verknüpfung dieser einzelnen Elemente jedoch von Individuum zu Individuum verschieden ist.

Während die bislang genannten Bestandteile einer Vorstellung rein kognitiver Natur sind, müssen auch weitere Aspekte, die in der Denkwelt mit einer bestimmten Vorstellung verknüpft sind, berücksichtigt werden. So rufen Vorstellungen stets auch emotionale Komponenten hervor. Dabei stellen Gefühle, Einstellungen, Stereotype, Vorurteile und geographische Imaginationen Elemente dar, die von Vorstellungen geprägt werden und die diese im Gegenzug auch in der weiteren Ausdifferenzierung beeinflussen.

In der alltäglichen Kommunikation, in Unterrichtssituationen sowie im Kontext empirischer Erhebungen kann die Denkwelt eines Individuums nicht direkt offengelegt werden. Vielmehr muss anhand der Sprechwelt des Individuums Einblick in dessen Denkwelt geschaffen werden. So können Begriffe anhand von Schlagworten sowie Assoziationen greifbar gemacht werden, Konzepte sowie Denkfiguren anhand von Aussagen zu individuellen Erklärungsmustern offengelegt und subjektive Theorien schließlich anhand der Verknüpfungen und der Herstellung kausaler Beziehungen zwischen einzelnen Bestandteilen der Erklärungen dargelegt werden. Einstellungen, Gefühle, Stereotype, Vorurteile und geographische Imaginationen können anhand der Äußerungen von Gefühlen und von Auswirkungen auf die individuelle Lebenswelt zugänglich gemacht werden. So verweisen versprachlichte Gefühle sowie individuelle Alltagshandlungen auf mit den Vorstellungen verknüpfte Gefühle und Einstellungen, die

in wechselseitigen Austauschprozessen mit den kognitiven Erklärungsstrategien stehen und der Aufarbeitung des komplexen Themas dienen.

Abbildung 13 zeigt den Aufbau einer individuellen Vorstellung und verdeutlicht hierbei die Ausdifferenzierung in Denk- und Sprechwelt. Dabei gibt die Sprechwelt Einblicke in die Denkwelt des Individuums, während sich die Denkwelt durch sprachliche Äußerungen ausdrückt. Im oberen Teil der Abbildung ist die Denkwelt mit der individuellen Vorstellung in Form des mentalen Modells mit unterschiedlich stark ausdifferenzierten kognitiven Vorstellungselementen einerseits sowie den hierdurch geprägten Gefühlen, Einstellungen, Stereotypen, Vorurteilen sowie Imaginationen andererseits dargestellt. Der untere Teil der Abbildung veranschaulicht die Sprechwelt, wo sich kognitive Aspekte der Vorstellung durch Schlagworte, Assoziationen und subjektive Erklärungsmuster äußern und affektive Aspekte durch die Äußerung von Gefühlen und Auswirkungen auf den Alltag zeigen. Die sprachlichen Äußerungen können dabei unterschiedlich stark ausdifferenziert sein. Die individuelle Vorstellung muss, wie bereits zuvor dargelegt, stets im individuellen und gesellschaftlichen Rahmen der Einzelperson betrachtet werden, was durch die Rahmung in der Abbildung verdeutlicht werden soll.

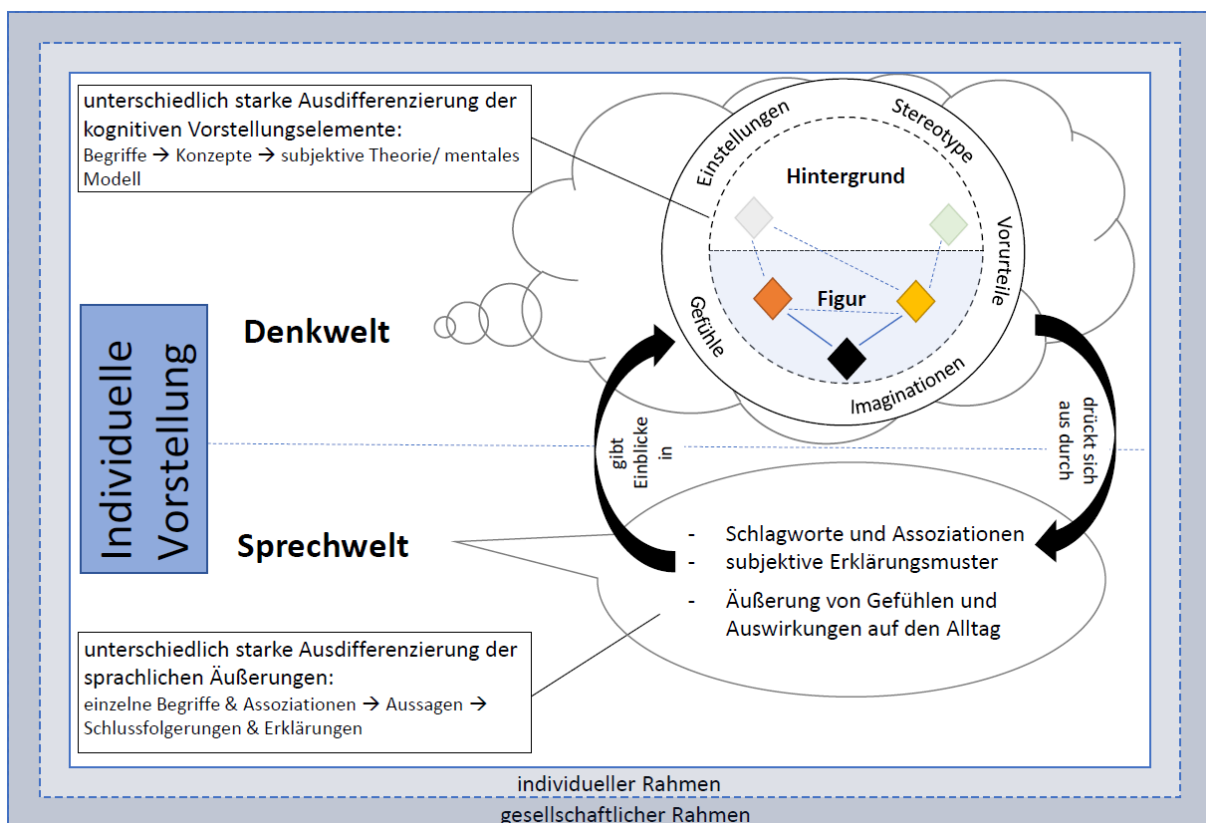


Abb. 13: Der Aufbau einer individuellen Vorstellung (RUPPERT 2019)

***Theoretischer Baustein 4: Alltagsweltliche Vorstellungen wirken losgelöst vom wissenschaftlichen Kontext auf die individuellen Lebenswelten ein.***

Die individuellen Vorstellungen werden in der hier dargelegten Form in ihrem lebensweltlichen Entstehungskontext betrachtet, indem sie auf alltägliche Erfahrungen und Wahrnehmungen, Konventionen sowie die individuelle Weltanschauung als übergeordneten Faktor verweisen (vgl. CARAVITA und HALLDÉN 1994). So bezieht die vorliegende Arbeit als Kontext der Vorstellungen stets den lebensweltlichen Kontext mit ein, der dem Individuum zugrunde liegt. Dabei werden die subjektiven Vorstellungen als alltagsweltliche Theorien betrachtet, welche für das Individuum in dessen subjektiver Lebenswelt kohärent und stimmig sind und welche kognitive und affektive Elemente beinhalten und handlungsleitend wirken. Der wissenschaftliche Kontext ist in dieser theoretischen Sichtweise für das Verständnis zunächst irrelevant.



## 5. Methodisches Vorgehen

### 5.1 Erkenntnistheoretische Grundposition

In der vorliegenden Arbeit wird erkenntnistheoretisch im Sinne des Konstruktivismus vorgegangen, indem davon ausgegangen wird, dass die Welt nicht objektiv abgebildet werden kann, sondern stets individuell konstruiert wird. So geht der (sozial-)konstruktivistische Ansatz der Wissenschaft zwar davon aus, dass es eine objektive Realität gibt, doch kann diese dem Menschen nicht durch Erfahrungen zugänglich gemacht werden. Diese erkenntnistheoretische Grundposition lässt sich aus dem Untersuchungsgegenstand heraus begründen, da genau diese persönlichen Konstruktionen der Wirklichkeit betrachtet werden sollen. So werden die individuellen Alltagsvorstellungen und -theorien von Jugendlichen zum Thema Terrorismus untersucht, die geprägt sind von subjektiven Wahrnehmungen und Konstruktionen. Dabei ist ihr Wissen über bestimmte Phänomene wie beispielsweise den „Globalen Terrorismus“ – und damit einhergehend auch die entsprechenden Vorstellungen zum Thema – eingeschränkt durch die selektive Wahrnehmung und überdies subjektiv geprägt, indem die eingehenden Informationen vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen bewertet, interpretiert und so konstruiert werden (MATTISSEK et al. 2013: 29f).

So schlagen MATTISSEK et al. (2013: 31) vor, dass sich die Kulturwissenschaften „weniger mit der Suche nach der objektiven Welt beschäftigen, als vielmehr die Rolle der sozialen Konstruktionen über die Welt als Elemente der Kommunikation und als Strukturierungsprinzipien der Gesellschaft untersuchen“ sollten. Dabei wird – wie bereits durch Platon in seinem Höhlengleichnis beschrieben – auf die „Subjektivität und Selektivität der menschlichen Wahrnehmung“ referiert, welche durch eigene Interpretationen und Bewertungen der auf das Individuum eintreffenden Eindrücke von außen geprägt und so eingeschränkt ist (MATTISSEK et al. 2013: 27). So gilt für die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt gemäß MATTISSEK et al. (2013: 28), dass die „Wahrnehmung der „objektiven Realität“ [...] aufgrund der Grenzen unserer Wahrnehmungsfähigkeit – und weil wir alle eingehenden Informationen auf der Basis unserer bisherigen Erfahrungen und Bewertungen sofort interpretieren – unmöglich“ ist. Somit konstruieren Individuen die Wirklichkeit zum einen, indem sie eine subjektive Sicht auf ein bestimmtes Phänomen haben und zum anderen, indem Phänomene durch Interaktionen in Form von Gesprächen und Diskursen hergestellt werden, was zu einer Konstruktion der Wirklichkeit führt (FLICK 2016: 96). Die konstruktivistische Humangeographie befasst sich daher stets mit den innerhalb einer Gesellschaft bestehenden Imaginationen, Vorstellungen oder auch Leitbildern, wie MATTISSEK et al. es wie folgt zusammenfassen:

„Wer sich also aus der Perspektive einer konstruktivistischen Humangeographie mit dem raumbezogenen Handeln der Menschen, mit dem Symbolcharakter physisch-materieller Strukturen oder mit den sprachlichen Repräsentationen räumlicher Zusammenhänge in

den Diskursen der Gesellschaft beschäftigt, analysiert anstelle der Suche nach der „objektiven Realität“ die raumbezogenen Images, Imaginations, Repräsentationen, Regionalisierungen, Leitbilder etc., die in einer Gesellschaft kursieren.“ (MATTISSEK et al. 2013: 33)

Dabei müssen die Schülervorstellungen zum Thema „Globaler Terrorismus“ stets im Kontext der Gesellschaft betrachtet werden und der Einfluss von Kommunikation und sozialen Konstruktionen darf nicht vernachlässigt werden. Der Untersuchungsgegenstand der Arbeit schließt daher den kritischen Rationalismus, welcher von der Möglichkeit einer Annäherung an die objektive Realität ausgeht und dem Konstruktivismus als empirische Metatheorie entgegengesetzt wird, als wissenschaftstheoretische Grundhaltung aus (MATTISSEK et al. 2013: 37). Gerade die Offenheit gegenüber den subjektiven Wahrnehmungen stellt einen großen Vorteil der konstruktivistischen Vorgehensweise dar (MATTISSEK et al. 2013: 34). Eng verbunden mit dem Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Grundposition ist die induktive Vorgehensweise, die vom speziellen Fall der Empirie auf eine allgemeine Theorie schließt und nicht wie bei der deduktiven Arbeitsweise vom Allgemeinen auf das Spezielle schließen lässt (MATTISSEK et al. 2013: 44ff).

## **5.2 Qualitative Forschungsmethoden als Basis der Erkenntnisgewinnung**

In Anlehnung an die erkenntnistheoretische Grundposition des Konstruktivismus wird in der vorliegenden Arbeit eine qualitative Herangehensweise gewählt, welche sich durch die Orientierung am Alltagswissen und daraus folgend einem hohen Grad an Kontextualität kennzeichnet. Des Weiteren können unterschiedlichste Perspektiven einbezogen werden, wobei sich der Forschende stets über sein eigenes Handeln bzw. seine eigenen Wahrnehmungen bewusst sein muss. Im Rahmen qualitativer Erkenntnisprozesse geht es vorrangig um das Verstehen komplexer Zusammenhänge, was durch das Prinzip der Offenheit unterstützt wird. Während zunächst Einzelfälle analysiert werden, geht es im Zuge der darauf aufbauenden Schritte um Vergleiche zwischen den Fällen und schlussendlich um die Erstellung verallgemeinernder Zusammenfassungen (FLICK et al. 2012: 23f).

Wesentliche Merkmale qualitativer Forschung können wie folgt dargestellt werden:

„Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst z.B. als „subjektiver Sinn“, „latente Sinnstruktur“, „Alltagstheorien“ oder „subjektive Theorien“, „Deutungsmuster“, „Wirklichkeitskonzepte“ oder - „konstruktionen“, „Bewältigungsmuster“ oder „narrative Identität“. Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen als ‚symbolisch vorstrukturierten Gegenständen‘ bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnenen Formen‘.“ (HELFFERICH 2011: 21)

Indem es in der vorliegenden Arbeit um subjektive Vorstellungen einzelner Individuen geht, welche nachvollzogen werden sollen, kann die qualitative Forschung als passende empirische Herangehensweise gesehen werden, da die „Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet [...] hinter einem großen Teil der qualitativen Forschung“ steht (FLICK 2016: 85). So zielt qualitative Forschung darauf ab, den Untersuchungsgegenstand „von innen heraus“ zu verstehen (FLICK 2016: 95). Gerade qualitative Interviews können hierzu gut genutzt werden, da sie flexibel sind und sich dem Verlauf des Einzelfalles entsprechend anpassen können (FLICK et al. 2012: 25). Dabei wird die Sicht des Individuums als dessen subjektive Theorie im Zuge der Interviews rekonstruiert (FLICK 2016: 96). So sollen durch qualitative Methoden subjektive bzw. kollektive Perspektiven aufgedeckt werden, was als zweifache Konstruktion angesehen werden kann, nämlich indem die Ergebnisse die individuellen Konstruktionen eines Themas erneut interpretieren und somit konstruieren (MATTISSEK et al. 2013: 34). Wichtig zu beachten ist überdies, dass Menschen die Welt stets im Kontext ihrer Lebenswelt verstehen (HELFFERICH 2011: 23).

### **5.3 Erhebungsmethodik**

Die empirische Hauptuntersuchung wurde im Januar und Februar 2017 an drei Gymnasien in Rheinland-Pfalz mithilfe von leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Im Folgenden werden die einzelnen methodischen Entscheidungen bezüglich der Zusammensetzung der Stichprobe sowie der Wahl der Untersuchungsmethoden erläutert und kritisch diskutiert.

#### *5.3.1 Zeitliche Einordnung der empirischen Erhebung*

Um die einzelnen Aussagen der Schüler besser nachvollziehen zu können, soll im Folgenden zunächst der zeitliche Kontext der Interviews in Bezug auf terroristische Vorfälle sowie auf die Entwicklung bzw. Aktivitäten ausgewählter Terrorgruppierungen dargelegt werden. Zwei Ereignisse, die besonderen Einfluss auf die empirische Erhebung hatten, waren zum einen der Terroranschlag in Berlin am 19. Dezember 2016, bei dem 12 Menschen getötet und mehr als 60 Personen verletzt wurden und zum anderen ein versuchter Terroranschlag auf einen Weihnachtsmarkt in Ludwigshafen, der ebenfalls im Dezember 2016 stattfand. Letzterer war insbesondere im Hinblick auf die Gespräche mit Schülern aus Ludwigshafen bedeutend, da es sich einerseits um einen Anschlagversuch in ihrer unmittelbaren lebensweltlichen Umgebung handelte und andererseits ebendieser Anschlagversuch von einem zwölfjährigen Jungen durchgeführt wurde, den einige befragte Schüler persönlich kannten. Dies erhöhte die Teilnahmebereitschaft an dem Interview und einige Schüler begannen aus eigener Motivation heraus zu sprechen, ohne dass ein Redeimpuls notwendig war.

Zur besseren Einordnung sowie zu einem genaueren Verständnis der empirischen Daten soll die folgende Tabelle eine Übersicht über ausgewählte Terroranschläge der Jahre 2015 bis 2017 geben. Der zeitliche Rahmen wurde auf diese Jahre beschränkt, da die Interviews im Januar und Februar 2017 geführt wurden und spätere Anschläge daher zum Verständnis der vorliegenden Ergebnisse nicht benötigt werden. Zudem wurde sich auf Anschläge beschränkt, die auch durch offizielle Behörden als „Terroranschläge“ bezeichnet wurden. Daher werden politisch motivierte Gewalttaten aus dem links- oder rechtsextremen Spektrum aufgrund der fehlenden Bezeichnung als „Terrorismus“ nicht aufgeführt. Des Weiteren erfolgt eine räumliche Begrenzung der aufgeführten Terroranschläge, indem lediglich Ereignisse innerhalb Europas, der Türkei sowie den USA aufgelistet werden. Diese räumliche Begrenzung erfolgt aus den empirischen Daten heraus, da sich die Schüler zumeist lediglich in den genannten Gebieten an konkrete Terroranschläge erinnern und diese im Interview nennen.

Zu betonen ist bei der zeitlichen Einordnung der Interviews, dass die Form des islamistischen Terrorismus zum Zeitpunkt der Datenerhebung prägend für den gesellschaftlichen Diskurs war und andere terroristische Aktivitäten kaum stattgefunden haben bzw. nicht als eine Form des Terrorismus diskutiert wurden. So werden beispielsweise im Verfassungsschutzbericht aus dem Jahr 2017 die „organisierten Ansätze von Rechtsterrorismus“ wie die „Gruppe Freital“ genannt, welche durch Sicherheitsbehörden verfolgt werden (BMI 2017: 47). Ein Jahr später geht der Verfassungsschutz in seinem Bericht explizit auf die „Bildung terroristischer Gruppierungen“ ein, welche im Zusammenhang mit dem Erstarken einer sogenannten „Bürgerwehr“ in Chemnitz, die sich selbst „Revolution Chemnitz“ nennt, betrachtet werden (BMI 2018: 47). Dennoch wird auf der Internetseite des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat sichtbar, dass bislang zwar von Terrorismus im Allgemeinen als aggressivster Form des Extremismus gesprochen wird, bezogen auf einzelne Bewegungen jedoch begrifflich unterschieden wird zwischen „Linksextremismus“ bzw. „Rechtsextremismus“ einerseits und „islamistisch motiviertem Terrorismus“ andererseits (BMI 2019b). Dies spiegelt sich auch in einer entsprechenden Auflistung islamistischer Terroranschläge (an die sich die nachfolgende Tabelle 5 anlehnt) wider, wohingegen keine derartige Auflistung für andere Formen des Terrorismus existiert. Eine öffentliche mediale und politische Diskussion über nicht-religiöse Motive des Terrorismus fand zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung nur in geringem Ausmaß statt, indem beispielsweise der NSU-Prozess zeitgleich stattfand. Erst mit dem als solchem deklarierten Terroranschlag in Halle vom 9. Oktober 2019 nimmt schließlich die öffentliche Debatte über nationalen Terrorismus mit rechtsextremistischen Motiven zu.

**Tab. 5: Übersicht über Terroranschläge in Europa und in den USA in den Jahren 2015 bis Anfang 2017** (eigene Zusammenstellung nach Bundesamt für Verfassungsschutz 2019)

Datum	Anschlagort	Ereignis	Täterhintergrund	Opferzahlen
3. Februar 2017	Paris (Frankreich)	Angriff mit Macheten auf eine Militärpatrouille	Islamistisch motivierter Einzeltäter	2 Verletzte (einschl. Täter)
1. Januar 2017	Istanbul (Türkei)	Schusswaffenanschlag in einem Nachtclub	„Islamischer Staat“	39 Tote
19. Dezember 2016	Berlin (Deutschland)	Angriff mit einem LKW auf den Weihnachtsmarkt am Breitscheidplatz	„Islamischer Staat“	12 Tote, 62 Verletzte
16. Oktober 2016	Gaziantep (Türkei)	Selbstmordanschlag bei einer Razzia	Täter wird dem „Islamischen Staat“ zugerechnet	3 Tote (einschl. Täter), 8 Verletzte
17. September 2016	St. Cloud (USA)	Messerattacke in einem Einkaufszentrum	„Islamischer Staat“	1 Toter (Täter), 9 Verletzte
20. August 2016	Gaziantep (Türkei)	Selbstmordanschlag auf eine Hochzeitsgesellschaft	Täter wird dem „Islamischen Staat“ zugerechnet	59 Tote, > 90 Verletzte
6. August 2016	Charleroi (Belgien)	Angriff mit einer Machete auf Polizistinnen	„Islamischer Staat“	1 Toter (Täter), 2 Verletzte
26. Juli 2016	Saint-Étienne-du-Rouvray (Frankreich)	Angriff mit Stichwaffen in einer Kirche	„Islamischer Staat“	3 Tote (einschl. 2 Täter), 1 Verletzter
24. Juli 2016	Ansbach (Deutschland)	Sprengstoffanschlag durch Selbstmordattentäter	„Islamischer Staat“	1 Toter (Täter), 14 Verletzte
18. Juli 2016	Würzburg (Deutschland)	Angriff in einem Regionalzug	„Islamischer Staat“	1 Toter, 5 Verletzte
14. Juli 2016	Nizza (Frankreich)	Anschlag mit einem LKW auf der <i>Promenade des Anglais</i>	„Islamischer Staat“	86 Tote, 70 Verletzte
28. Juni 2016	Istanbul (Türkei)	Schusswaffen- und Sprengstoffanschlag im Flughafen Atatürk	„Islamischer Staat“	45 Tote, 239 Verletzte
13. Juni 2016	Magnanville (Frankreich)	Anschlag auf einen Polizisten und eine Polizeisekretärin	„Islamischer Staat“	2 Tote
12. Juni 2016	Orlando (USA)	Schusswaffenanschlag auf einen Homosexuellen-Nachtclub	„Islamischer Staat“	49 Tote, > 53 Verletzte

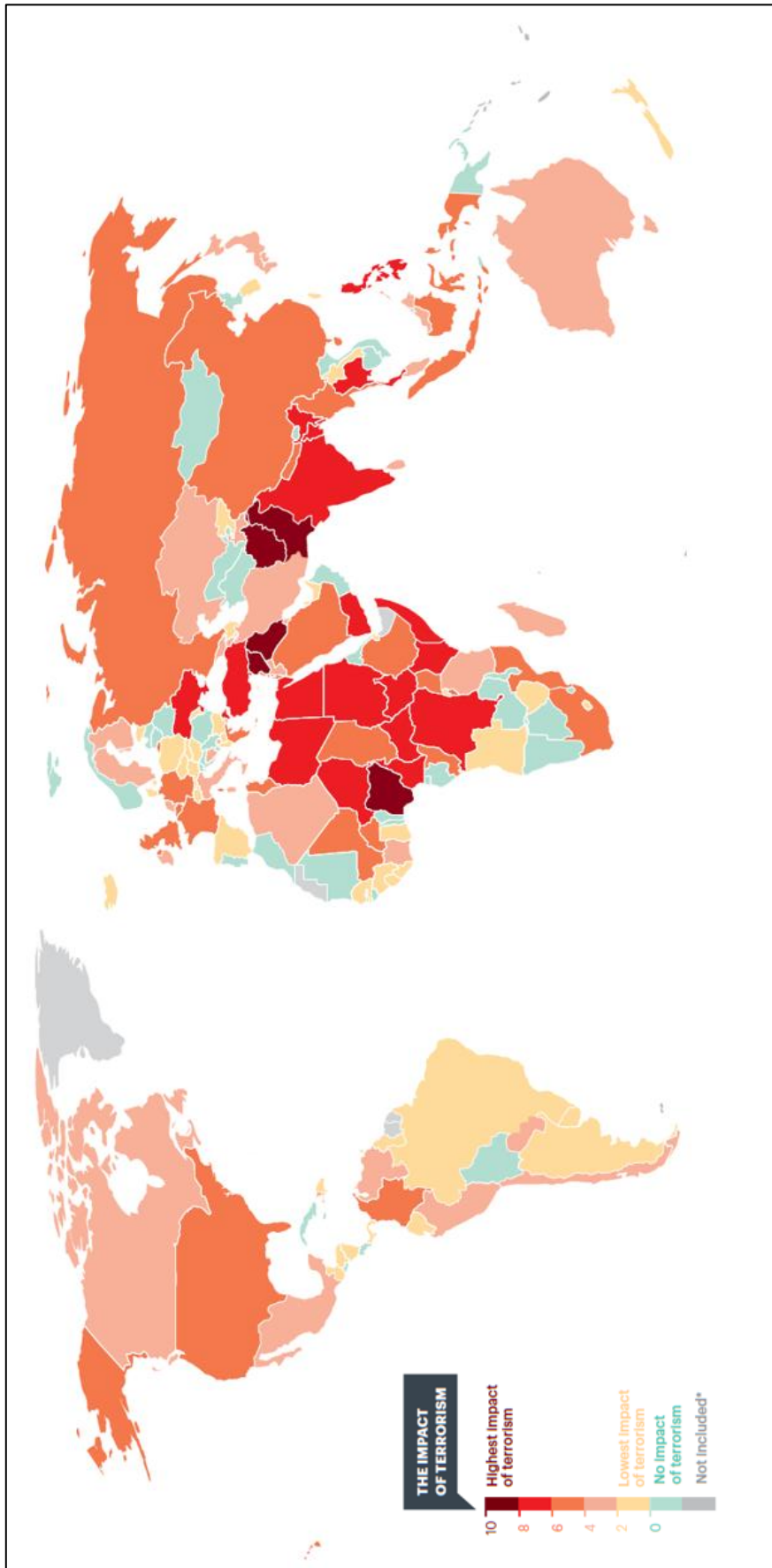
16. April 2016	Essen (Deutschland)	Sprengstoffanschlag auf einen Tempel der Sikh-Gemeinde	Sympathisanten des „Islamischen Staates“	3 Verletzte
22. März 2016	Brüssel (Belgien)	Sprengstoffanschlag im Flughafen Zaventem und in der Metrostation Maelbeek	„Islamischer Staat“	38 Tote, > 340 Verletzte
19. März 2016	Istanbul (Türkei)	Bombenanschlag in Einkaufsstraße	„Islamischer Staat“	5 Tote, > 36 Verletzte
26. Februar 2016	Hannover (Deutschland)	Messerattacke auf einen Polizisten	Sympathisantin des „Islamischen Staates“	1 Verletzter
12. Januar 2016	Istanbul (Türkei)	Sprengstoffanschlag auf dem Sultan-Ahmed-Platz	„Islamischer Staat“	12 Tote, 13 Verletzte
7. Januar 2016	Paris (Frankreich)	Angriff mit einem Messer auf eine Polizeiwache	„Islamischer Staat“	1 Toter (Täter)
13. November 2015	Paris (Frankreich)	Anschläge im gesamten Stadtgebiet (Restaurants, Cafés, Konzerthalle „Bataclan“, Fußballstadion „Stade de France“)	„Islamischer Staat“	137 Tote, > 350 Verletzte
10. Oktober 2015	Ankara (Türkei)	Sprengstoffanschlag auf Friedensdemonstration	„Islamischer Staat“	102 Tote, > 500 Verletzte
21. August 2015	Belgien	Versuchter Anschlag in einem Thalys-Zug	„Islamischer Staat“	2 Verletzte
20. Juli 2015	Suruç (Türkei)	Sprengstoffanschlag auf ein Treffen einer prokurdischen Jugendorganisation	„Islamischer Staat“	34 Tote, > 70 Verletzte
26. Juni 2015	Saint-Quentin-Fallavier (Frankreich)	Anschlag auf Chemiefabrik	Sympathisant des „Islamischen Staates“	1 Toter, 12 Verletzte
7. Januar 2015	Paris (Frankreich)	Schusswaffenanschlag auf die Redaktion der Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“	Al-Qaida auf der arabischen Halbinsel	12 Tote

Im internationalen Vergleich terroristischer Ereignisse wird deutlich, dass die oben aufgeführten Anschläge aus den Jahren 2015 und 2016 nur einen Bruchteil der Anschlags- sowie Opferzahlen ausmachen. So verdeutlicht Tabelle 6 im Gegensatz dazu terroristische Aktivität in den fünf am meisten von Terrorismus betroffenen Ländern weltweit.

**Tab. 6: Übersicht über Terroranschläge, Todesopfer sowie Verletzten in den fünf am meisten von Terrorismus betroffenen Ländern im Jahr 2016** (eigene Zusammenstellung nach Institute for Economics and Peace 2017: 21-26)

Land	Anzahl der Ereignisse	Anzahl der Todesopfer	Anzahl der Verletzten
Irak	2.965	9.765	13.314
Afghanistan	1.342	4.574	5.057
Nigeria	466	1.832	919
Syrien	366	2.102	2.660
Pakistan	736	956	1.729

Die unterschiedlich starke Bedrohungslage wird überdies in kartographischen Darstellungen deutlich. So veranschaulichen Daten des „*Institute for Economics and Peace*“ anhand des „*Global Terrorism Index*“ aus dem Jahr 2017, welche Einwirkung Terrorismus im weltweiten Maßstab hat. Die erste der beiden folgenden Karten (Abb. 14) zeigt weltweite Terroranschläge im Jahr 2016 gemessen an der Anzahl an Ereignissen, wobei hierbei nicht unterschieden wird zwischen unterschiedlichen Terrorgruppierungen. Abbildung 15 zeigt hingegen eine Karte, auf der die Anschläge im Jahr 2016 aufgeschlüsselt werden nach Terrororganisationen, sodass erkennbar wird, auf welcher Maßstabsebene die einzelnen Organisationen agieren. Bei beiden Karten muss jedoch beachtet werden, dass diese keine genauen Skalen angeben und die Darstellungen aus kartographischer Sicht durchaus kritisch zu betrachten sind. Sie sollen jedoch im Kontext der vorliegenden Arbeit lediglich einem groben Überblick dienen, der verdeutlichen soll, welche Diskrepanzen es in den Auswirkungen des globalen Terrorismus gibt und welche Unterschiede überdies im Vergleich verschiedener Terrororganisationen in Bezug auf deren Aktivität im globalen Maßstab festzustellen sind.



**Abb. 14: Globaler Terrorismus gemessen an der Anzahl an Ereignissen im Jahr 2016** (Quelle: Institute for Economics and Peace 2017)



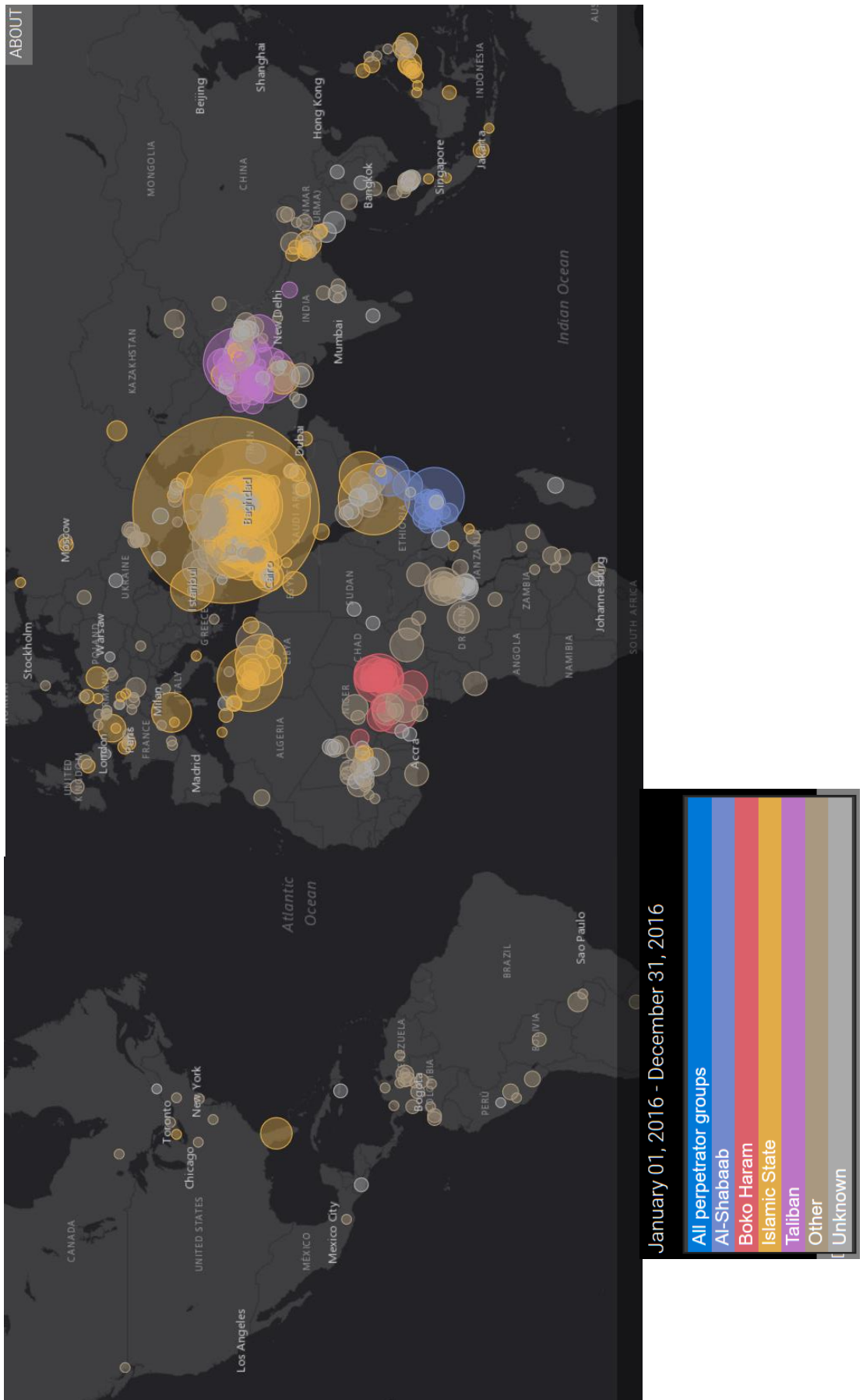


Abb. 15: Globaler Terrorismus gemessen an der Anzahl der Ereignisse im Jahr 2016 und untergliedert nach Terrororganisationen (Quelle: ESRI 2019)

Darüber hinaus ist für das Verständnis der empirischen Daten wichtig, welche Bedeutung einzelnen Terrororganisationen zum Zeitpunkt der Interviews zukam. So nennen die Schüler zumeist die Terrororganisation „Islamischer Staat“, einige Jugendliche sprechen auch von der Terrorgruppe „Boko Haram“ sowie dem Terrornetzwerk „al-Qaida“, sodass ein kurzer Abriss der Entwicklung ebendieser drei Terrorgruppierungen im Folgenden dargelegt wird.

Insbesondere der sogenannte „Islamische Staat“ ist in der Vorstellungswelt der Jugendlichen stark präsent und die Übersicht über Terroranschläge in Europa zeigt, dass die große Mehrheit der Anschläge von dieser Terrororganisation verübt wurden bzw. dass diese sich zu den meisten Anschlägen bekannt und diese für sich reklamiert hat. Aus diesem Grund wird in der folgenden tabellarischen Übersicht aufgezeigt, inwieweit sich der sogenannte „Islamische Staat“ aus dem Terrornetzwerk „al-Qaida“ heraus entwickelt hat und welche Bedeutung den beiden Terrororganisationen zum Zeitpunkt der Interviews zukommt (vgl. Tab.7). Die Übersicht zeigt auf, dass sich der IS insbesondere in den Jahren vor dem Erhebungszeitraum der vorliegenden Studie sowohl territorial stark ausbreiten konnte als auch ideologisch große Verbreitung fand, indem sich vermehrt Mitglieder der Terrororganisation angeschlossen haben.

**Tab. 7: Zeitlicher Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Terrororganisation „Islamischer Staat“ bis 2017** (eigene Zusammenstellung nach STEINBERG 2014 und STEINBERG 2017: 6f)

Zeitliche Einordnung	Ereignis
1988	Gründung von „al-Qaida“ durch Osama Bin Laden in Afghanistan
Mitte der 1990er Jahre	Al-Qaida entwickelt sich zunehmend zu einer strukturierten Organisation
2000	Gründung der jihadistischen Organisation „Tauhid“ durch Abu Musab az-Zarqawi mit Hauptquartier in Afghanistan (gilt als Vorläufer der „al-Qaida im Irak“)
11.9.2001	Terroranschläge auf das World Trade Center in New York, das Pentagon in Washington D.C. sowie versuchter Anschlag auf das Kapitol
2003-2009	Al-Qaida verliert zunehmend Rückzugsgebiete in Afghanistan; Entstehung von al-Qaida-Regionalorganisationen (Saudi Arabien: 2003; Irak: 2004; Algerien: 2007; Jemen: 2009)
2004	Gefolgschaftseid der „Tauhid“ auf den Anführer der al-Qaida; fortan „al-Qaida im Zweistromland“ (al-Qaida im Irak)
2006	Gründung des „Islamischen Staates Irak“ (ISI) durch die irakische al-Qaida (Anführer: Abu Omar al-Baghdadi und Abu Ayyub al-Masri)
2010	Tod der beiden bisherigen Anführer; Abu Bakr al-Baghdadi wird neuer ISI-Führer
2011	Gründung der „Hilfsfront für die Menschen Syriens“ (Nusra-Front)
April 2013	Ausrufung des „Islamischen Staates im Irak und Syrien“ (ISIS) durch Abu Bakr al-Baghdadi; gilt als Zusammenschluss vom „Islamischen Staat Irak“ und der „Nusra Front“

Ende 2013-Mitte 2014	Eroberung von Gebieten in Nord- und Ostsyrien sowie im Irak
Juni 2014	Ausrufung des Kalifats „Islamischer Staat“; endgültiger Bruch mit „al-Qaida“
2014-2017	Bekennung jihadistischer Gruppierungen aus Ägypten, Libyen, Algerien, Jemen, Pakistan, Afghanistan und Nigeria zum IS
2012-2017	Großer Zuwachs an ausländischen Kämpfern, die nach Syrien ausreisten

Die Terrorgruppe „Boko Haram“, welche ebenfalls im Zuge einiger Interviews genannt wird, geht auf eine im Jahr 1995 gegründete muslimische Jugendsekte zurück, welche sich durch einen Führungswechsel im Jahr 2002 zunehmend extremeren Ansichten zuwandte. Gewaltausübung durch Terroranschläge können seit dem Jahr 2009 verzeichnet werden, wobei sich die Anschläge neben Regierungsmitgliedern auch gegen die übrigen Teile der Gesellschaft richten (WILHELMI 2017b: 36). Bis Mai 2017, d. h. kurze Zeit nach der Durchführung der empirischen Erhebung, können der Terrorgruppe mehr als 20.000 Todesopfer zugesprochen werden (DYK 2017: 18). Während die Terrorgruppe zwar lokal agiert, werden auch Verbindungen zu transnational organisierten Terrornetzwerken deutlich. So betonten die Anführer zunächst die Verbindung zu al-Qaida, im März 2015 schworen sie dem sogenannten „Islamischen Staat“ Treue und wurden somit zu einer „Provinz“, wodurch sie sich fortan als „Islamischer Staat in Westafrika“ bezeichneten (SÄNDIG 2016: 33).

### 5.3.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Im Sinne der qualitativen Untersuchungsmethodik strebt die vorliegende Arbeit keine Repräsentativität der Schülerantworten an, sondern soll das Spektrum an Vorstellungen aufzeigen. Aus diesem Grund wurde die Stichprobe nicht zufällig ausgewählt, sondern bewusst und subjektiv zusammengesetzt. Im Sinne einer „Varianzmaximierung“ (REINDERS 2012: 115) wurde bei der Auswahl der Stichprobe daher darauf geachtet, eine heterogene Gruppe von Schülern zusammenzustellen. Die Diversität der Stichprobe wurde durch Kriterien gewährleistet, die in Anlehnung an die deduktive Stichprobenziehung vor Beginn der empirischen Erhebung festgelegt wurden. Dabei sollte die Schülerschaft in ihrer Vielschichtigkeit erfasst werden, um „möglichst viele, möglichst unterschiedliche Fälle abzubilden, um darüber Aussagen über die Verteilung, beispielsweise von Sicht- und Erfahrungsweisen treffen zu können“ (FLICK 2016: 167). Darüber hinaus sollten tiefgründige Analysen durchgeführt werden, um die Struktur der Vorstellungen einzelner Schüler besser verstehen zu können (FLICK 2016: 167).

Schulstandorte waren das Otto-Schott-Gymnasium in Mainz, an das eine Schule für Hochbegabtenförderung sowie eine internationale Schule (hbf/is) angegliedert ist, das Carl-Bosch-Gymnasium in Ludwigshafen sowie das Otfried-von-Weißenburg-Gymnasium Dahn im Landkreis Südwestpfalz. Die Wahl

der Schulen wurde so getroffen, dass eine möglichst große Bandbreite unterschiedlichster Schüler angetroffen werden konnte: zum einen wurde der Faktor Stadt – Land mit einbezogen, außerdem wurden Schulen mit hohem bzw. niedrigem Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgewählt und zusätzlich der Faktor der Hochbegabung aufgegriffen. Insgesamt beschränkte sich die Erhebung auf die Schulart Gymnasium, was dadurch zu begründen ist, dass die curricularen Vorgaben ähnlich sind und so das schulische Vorwissen als vergleichbar eingestuft werden kann, sodass der Fokus gänzlich auf der alltäglichen Lebenswelt der Schüler – außerhalb des schulischen Unterrichts – liegen und die Entstehung ebensolcher Alltagsvorstellungen analysiert werden kann. Ein Vergleich mit weiteren Schularten wäre sicherlich ebenfalls spannend und würde sich für Folgeuntersuchungen anbieten.

Was das Alter der befragten Schüler betrifft, so wurde hier die Bandbreite der Jugendphase einbezogen, indem Schüler zwischen 10 und 19 Jahren interviewt wurden. Die Zusammensetzung der Stichprobe wurde dabei so gewählt, dass sowohl Schüler im Alter der frühen Adoleszenz, das heißt im Übergang vom Kindes- zum Jugendalter, als auch im Alter der späten Adoleszenz, das heißt im Übergang vom Jugend- zum jungen Erwachsenenalter, befragt wurden. Zudem wurde die gesamte Bandbreite der gymnasialen Schülerschaft einbezogen, indem Schüler der 5., 6., 7., 8., 9. und 12. Jahrgangsstufen befragt wurden. Eine Übersicht über die Stichprobe befindet sich im Anhang.

Da aus datenschutzrechtlichen Gründen personenbezogene Informationen nicht vorab übermittelt werden durften, wurde innerhalb der einzelnen ausgewählten Klassen die Stichprobe von den unterrichtenden Lehrkräften zusammengestellt. So sollten diese nach festgelegten Kriterien eine heterogene Gruppe auswählen. Als problematisch kann hierbei betrachtet werden, dass Lehrkräfte, die in diesem Fall als „*Gatekeeper*“ fungieren, nicht nur Zugang zum Feld bieten, sondern die Gruppe der befragten Personen gleichweg selektieren, indem sie möglicherweise ihre eigenen Auswahlkriterien ansetzen, die der Forschenden unbekannt sind (REINDERS 2012: 119). Vorgegebene Auswahlkriterien waren, eine heterogene Gruppe bezüglich der Leistung, des Geschlechts, der Herkunft sowie der Religionszugehörigkeit zusammenzustellen. Diese Kriterien wurden in Anlehnung an KIERAN (2015: 5) ausgewählt, welcher die Erfahrungen von Jugendlichen hinsichtlich des Terroranschlages vom 11. September 2001 untersucht hat und dies wie folgt zusammenfasst:

„Young people's experiences thus vary not only by age but also by region, gender, ethnicity, political affiliation, and citizenship. The three ethnographies in this collection's first section, "Experiences and Attitudes of the 9/11 Generations", illustrate the diversity, revealing that whether in pre-school, high school, or college; in homogenously white or ethnically diverse neighborhoods; or in the middle or the working class, young people have actively sought to understand these events and have alternately questioned, embraced, and resisted the policies of the War on Terror.“ (KIERAN 2015: 5)

So sollte eine maximale Variation in der Stichprobe vorzufinden sein, um die Variationsbreite der alltäglichen Vorstellungen von Jugendlichen in Rheinland-Pfalz aufzuzeigen (FLICK 2016: 165). Im Sinne eines theoretischen Samplings wurde die Anzahl der Interviews durch die theoretische Sättigung festgesetzt und nicht vor dem Beginn der empirischen Erhebung festgelegt. Dennoch wurden auch Elemente des statistischen Samplings umgesetzt, indem beispielsweise die Auswahl der Interviewpartner nach zuvor festgelegten Kriterien stattgefunden hat (FLICK 2016: 161). Insgesamt wurden 55 Interviews mit Schülern geführt, die zielgerichtet ausgewählt wurden. Anhand der Transkription und einer ersten Auswertung konnte jedoch festgestellt werden, dass die Assoziationen, Erklärungsansätze sowie Aufarbeitungsstrategien beim Thema „Globaler Terrorismus“ kaum Unterschiede in der inhaltlichen Bandbreite der Konzepte aufweisen und lediglich die Komplexität der subjektiven Vorstellungen im Sinne von mentalen Modellen mit zunehmendem Alter steigt. Aus diesem Grund wurde sich im weiteren Auswertungsprozess dazu entschieden, die Darstellung der Ergebnisse auf Schüler der Anfangsjahre der weiterführenden Schule im Alter von 10 bis 13 Jahren sowie Schüler kurz vor Abschluss der Schulzeit im Alter von 17 bis 19 Jahren zu begrenzen, da die übrigen Interviews keine weiteren theoretischen Ergänzungen lieferten und so die theoretische Sättigung erreicht war.

### 5.3.3 Durchführung der empirischen Erhebung mithilfe von leitfadengestützten Interviews

Die empirische Erhebung wurde mithilfe von qualitativen Interviews durchgeführt, welche gemäß REINDERS (2012: 84) besonders gut geeignet sind, „Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen“. Dabei kann nicht nur herausgearbeitet werden, wie bestimmte Themen durch die befragten Jugendlichen bewertet werden, sondern auch, wie die geäußerten Bewertungen zustande kommen, indem die Interviewdaten nicht nur dazu dienen, das Gesagte zu rekonstruieren, sondern auch zu rekonstruieren, wie bestimmte Motive, Annahmen oder auch Argumentationsmuster ausgedrückt werden (DRESING und PEHL 2018: 7).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Form des teilstrukturierten Leitfadeninterviews gewählt. Diese Interviewart zeichnet sich durch ein „breites Spektrum mit mehr oder weniger ausführlichen und mehr oder weniger flexibel handhabbaren Vorgaben“ in Form eines Leitfadens (HELFFERICH 2011: 36) aus. Auch sind die Interviews der vorliegenden Arbeit problemzentriert angelegt, indem sich die Themenblöcke mit den dazugehörigen Fragen allesamt an unterrichtsrelevanten Fragestellungen zum Untersuchungsgegenstand („Globaler Terrorismus“) orientieren. Problemzentrierte Interviews wollen – so drückt es REINDERS (2012: 101) zugespitzt aus – „das *subjektive Erleben* gesellschaftlicher Probleme in *theoretische Aussagen* über den Umgang mit der Lebenssituation [...] überführen“. Dabei kombinieren Interviews dieser Art induktives und deduktives Vorgehen, indem der Leitfaden durch das

Vorwissen der Forschenden vorstrukturiert wird und somit ein bestimmtes Problem in Form von Teilfragen aufgreift, wodurch im Rahmen der Interviews neue Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand entstehen (REINDERS 2012: 101). Was den Leitfaden betrifft, so sollen dort nur die „wichtigsten anzusprechenden Fragen und Themenkomplexe – nicht notwendigerweise im Wortlaut – stichpunktartig festgehalten [sein]“ (LAMNEK 1995: 65). Dabei ist die Reihenfolge der Fragen und Themen nicht festgelegt, sondern kann flexibel an den Verlauf des Gespräches angepasst werden. Der Leitfaden dient daher stets als Interviewhilfe und gibt kein starres Schema vor, nach dem das Interview geführt werden soll. Dadurch können einzelne Themenblöcke angesprochen werden, die vor Beginn des Interviews festgelegt wurden, die Reihenfolge und Intensität der Besprechung einzelner Aspekte kann jedoch von Gesprächspartner zu Gesprächspartner variieren (LAMNEK 1995: 65). Im Sinne der Prozesshaftigkeit qualitativer Forschung kann der Leitfaden nach und nach weiterentwickelt und so an die Vorerfahrungen bzw. Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst werden (MATTISSEK et al. 2013: 168). Die Strukturierung des Interviews anhand des Leitfadens führt insgesamt zu einer hohen Vergleichbarkeit der Daten, obgleich die Gespräche stets subjektiv geprägt sind (FLICK 2016: 224).

Für Jugendliche stellen leitfadengestützte Interviews zudem eine geeignete Erhebungsmethode dar, da die Interviewpartner nicht selbständig das Gespräch aufrechterhalten müssen, sondern auf Leitfragen des Forschenden reagieren können (REINDERS 2012: 107). Gerade bei den jüngeren Schülern konnte festgestellt werden, dass diese nach einer längeren Redezeit im Anschluss an die Einstiegsfrage auf weitere Rückfragen warteten und auf diese angewiesen waren. Wichtige Kriterien für das Gelingen von Interviews mit Kindern und Jugendlichen sind zusätzlich zu einer Gesprächsstrukturierung seitens des Interviewers das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre, die lebendige Gestaltung der Erhebung sowie die Anpassung der Erhebungsformen an die altersspezifischen Fähigkeiten und Interessen (LAMNEK und KRELL 2016: 675f). Um das Gesprächsklima darüber hinaus positiv zu beeinflussen und den Schülern eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu bieten, wurden die von FROSCHAUER und LUEGER (2003: 59f, zit. nach MATTISSEK 2013: 166) genannten Gesprächshaltungen umgesetzt. So ging es in der empirischen Erhebung darum, die unbekanntes Vorstellungswelten der Interviewpartner anhand von sprachlichen Äußerungen kennenzulernen. Zudem sollten vorschnelle Urteile gegenüber den Interviewpartnern vermieden werden und auch widersprüchliche oder fehlerhafte Aussagen zunächst nicht kommentiert werden, da davon ausgegangen wird, dass solche Aussagen in der Vorstellungswelt der Befragten durchaus Sinn ergeben können. Im Sinne des aktiven Zuhörens wurden Unklarheiten direkt aufgedeckt und den Gesprächspartnern wurde Zeit und Raum zur Darlegung der individuellen Vorstellungen gegeben. Die Interviews wurden zudem in Anlehnung an JEAN-CLAUDE KAUFMANN als „verstehende Interviews“ aufgefasst, indem sich der Interviewer auf die Fragen sowie den individuellen Gesprächsverlauf einlässt, um gleichermaßen ein Sich-Einlassen bei den befragten Personen zu bewirken (KAUFMANN 2015: 21). Die Interviewpartner werden somit im Zuge der Interviews nicht als Probanden,

sondern vielmehr als Gesprächspartner gesehen (MATTISSEK et al. 2013: 161). Allerdings ist hier anzumerken, dass es gerade bei Interviews mit Jugendlichen zu einem starken Hierarchiegefälle kommen kann, insbesondere hervorgerufen durch den Ort der Interviewdurchführung in der schulischen Umgebung. So mussten zu Beginn der Interviews die Erwartungen der Forscherin offengelegt werden, um so die Hierarchie abzubauen und um ein intensiveres und offeneres Gespräch führen zu können. Dabei wurde sich für den Kommunikationsstil des „weichen Interviews“ entschieden, in dem ein Vertrauensverhältnis sowie Sympathie aufgebaut werden sollte (LAMNEK 1995: 57). Zudem wurde anhand von aktivem Zuhören mit entsprechenden (non-)verbalen Signalen Interesse und Offenheit gegenüber der Vorstellungen der Gesprächspartner gezeigt, um diese in ihrem Redefluss zu bekräftigen.

Da es bis zu diesem Zeitpunkt nur sehr wenig Forschung zum Thema „Globaler Terrorismus“ bezogen auf Jugendliche gab, stellten sich bei der Planung des Leitfadens die Fragen, inwieweit auch bei jüngeren Schülern Vorwissen vorausgesetzt werden kann, mit welchem Grad an Emotionalität die Jugendlichen das Thema betrachten und ob weitere Erhebungsverfahren zusätzlich zur reinen Versprachlichung notwendig sein würden. Diesem Umstand wurde jedoch durch die offene Gesprächshaltung sowie einer subjektorientierten Gesprächsführung begegnet.

In der Planungsphase der empirischen Erhebung wurden somit einzelne Themen ausgewählt, die in unterschiedlicher Reihenfolge im Interview angesprochen werden sollten. Dabei diente eine erste Sondierung im Rahmen einer fachlichen Klärung als Hilfestellung für die Konzeption des Leitfadens. Feste Frageformulierungen wurden bei der Planung vermieden, um möglichst individuell auf die Schüler der unterschiedlichen Altersklassen eingehen zu können und sich ihrem jeweiligen Sprachniveau anzupassen. Zudem sollte durch die Anpassung des Gesprächsverlaufs an die Interviewpartner vermieden werden, die individuellen Sichtweisen zu beeinflussen, weshalb in Anlehnung an die Forderungen FLICKS (2016: 222f) sowohl die Reihenfolge der Fragen als auch die Strukturierung des Interviews durch Nachfragen oder gelenkte Fragen stark an die Schüler angepasst wurden.

Zu Beginn des Interviews wurde stets eine erzählungsgenerierende Frage oder ein Erzählstimulus gewählt, um die Interviewpartner zum Reden zu motivieren und eine längere Erzählung zu generieren. Das Gespräch wurde zudem durch Aufrechterhaltungsfragen (beispielsweise Rückfragen zu einzelnen Aspekten) und Steuerungsfragen (beispielsweise die Einführung neuer Themenbereiche durch den Interviewer) gelenkt (HELFFERICH 2011: 102ff). Die einzelnen Teilbereiche des Interviews wurden schließlich im Verlauf des Gesprächs durch verschiedene Fragetypen, darunter offene Fragen und Konfrontationsfragen (FLICK 2016: 203f) angesprochen. Allerdings wurde hierbei berücksichtigt, wie sicher – oder unsicher – die Jugendlichen im Gespräch wirkten – Konfrontationsfragen wurden daher bei einigen Schülern vermieden, da dies ansonsten zu großen Unsicherheiten seitens der Interviewpartner geführt

und so möglicherweise den Interviewverlauf negativ beeinflusst hätte. Zudem wurden Fragen zur allgemeinen sowie zur spezifischen Sondierung eingesetzt, um so durch Nachfragen einerseits zusätzliche Details zu dem bisher Gesagten zu erfahren und durch Zusammenfassungen oder Interpretationen seitens des Interviewers das Verständnis des Gespräches zu vertiefen (FLICK 2016: 211).

#### *5.3.4 Aufbau der leitfadengestützten Interviews*

Der Interview-Leitfaden setzt sich aus fünf verschiedenen Teilbereichen zusammen, die deduktiv aus fachwissenschaftlicher Literatur zu schulrelevanten Aspekten des Themenfeldes „Globaler Terrorismus“ sowie aus dem Forschungsinteresse abgeleitet wurden. Dabei wurde, wie bereits erwähnt, die Abfolge der Teilbereiche dem jeweiligen Gesprächsverlauf angepasst, ein starres Vorgehen wurde hingegen stets vermieden. Lediglich der Beginn des Interviews wurde auf ähnliche Art und Weise durchgeführt, indem eine offene Erzählaufforderung gestellt wurde, um so Hemmungen gegenüber der für die meisten Schüler ungewohnten Interviewsituation zu reduzieren und das Interesse für die individuellen Sichtweisen des Interviewpartners direkt zu Beginn des Gespräches zu demonstrieren. So wurden die Schüler gefragt, warum sie sich dazu entschieden haben, bei dem Interview mitzumachen, um deren Interesse zu erfragen und so induktiv in die Interessensgebiete zum Thema „Globaler Terrorismus“ einzutauchen. Einige Schüler gaben daraufhin an, neugierig auf die Interviewsituation gewesen zu sein, sodass hier ein weiterer Erzählimpuls notwendig war. In diesen Fällen wurden anschließend Fotos gezeigt, zu denen die Schüler Assoziationen nennen und ihre Gedanken erläutern sollten. Dieses Vorgehen ist der Mehrheit der Schüler auch vom schulischen Unterricht bekannt, sodass hier kaum eine weitere Erläuterung notwendig war und die Schüler quasi automatisch auf den stummen Impuls reagierten. Die ersten Interviews der Erhebungsphase starteten direkt mit der Bildassoziation, eine einleitende Frage zum individuellen Interesse wurde hier nicht gestellt. So sollte der Gesprächseinstieg anregend gestaltet werden, es konnte jedoch festgestellt werden, dass die Bilder die Gesprächsbereitschaft in unterschiedlichem Maße beeinflussten, sodass der Bildeinsatz im weiteren Verlauf der Erhebung flexibel umgesetzt und auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler angepasst wurde. Bei den Schülern der Klassenstufen 5-7, die im Alter von 10-13 Jahren waren, wurde zudem weitestgehend darauf verzichtet, die Fotos direkt zu Beginn des Gesprächs zu zeigen, da aufgrund der mangelnden Kenntnislage der assoziierten Gefühle mit dem Themenfeld „Terrorismus“ eine zu starke Emotionalisierung der Schüler vermieden werden sollte. Erst im weiteren Verlauf der Gespräche wurde bei einzelnen Schülern, die durch die getätigten Aussagen den Eindruck erweckten, bereits einige mediale Darstellungen in der Alltagswelt gesehen zu haben, Fotos miteinbezogen. Eine genaue Übersicht über die vorgenommenen Impulssetzungen findet sich im Anhang auf Seite 226 wieder. Unterschiede in der Ausprägung



der Konzepte konnten in der Auswertung der empirischen Daten nicht auf den Zeitpunkt des Bildeinsatzes zurückgeführt werden, lediglich die allgemeine Gesprächsbereitschaft wurde durch den Einsatz der Bilder positiv beeinflusst.

Im Gesprächsverlauf wurde zum einen inhaltlich auf das Thema „Globaler Terrorismus“ eingegangen, indem ein Themenblock der Leitfrage „Was verstehen Jugendliche unter dem Begriff „Globaler Terrorismus“?“ nachgehen sollte. Hierbei wurden kognitive Verknüpfungen fokussiert, Emotionen sowie individuelle Auswirkungen des Terrorismus auf den Alltag der Jugendlichen sollten hier nicht assoziiert werden. Damit einher gingen erste Assoziationen zu den Hauptbegriffen „Terrorismus“, „Terrorist“ sowie „Terroranschlag“ und die räumliche Verortung im Sinne einer Lokalisation von Anschlagzielen sowie im Sinne einer Verknüpfung von bestimmten Ländern mit dem Begriff „Globaler Terrorismus“. Zudem wurde in diesem Teilbereich des Interviews das Vorwissen über Akteure des Terrors, das heißt über Terroristen sowie Terrorgruppen, erfragt.

Ein zweiter Teilbereich fokussierte die Emotionen, welche das Thema „Globaler Terrorismus“ bei den Jugendlichen auslöst. Leitfrage hierbei war „Welche Emotionen löst der Gedanke an Terroristen/ Terroranschläge bei Jugendlichen aus?“. So sollten die Jugendlichen hierbei die Gefühle beschreiben, die das Thema bei ihnen auslöst, wenn sie an bestimmte Schlagworte denken oder bestimmte Bilder sehen. Als unterstützende Medien wurden hier bei einigen Jugendlichen Bildmedien eingesetzt, auf die im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird. Die assoziierten Gefühle wurden rein verbal im Interview angesprochen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass durch die Verbalisierung eine kognitive Komponente stets aktiviert wird und so weniger das konkrete Fühlen und mehr das Denken über Gefühle zur Sprache kommt. Zudem kann eine konkrete Nachfrage zu den Gefühlen eine Überforderung bei den Jugendlichen auslösen, da zumeist unterschiedliche Basisgefühle miteinander verknüpft sind. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass gerade im Bereich des Gefühlsausdruckes die soziale Erwünschtheit einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Antworten darstellt. Neben diesen Einflussfaktoren auf die sprachliche Gefühlsmessung, die zu fehlerhaften Ergebnissen führen können, muss aber betont werden, dass die Messung von angenehmen bzw. im Gegensatz dazu unangenehmen Gefühlen zumeist verlässlich vorgenommen werden kann und es in der vorliegenden Arbeit auch weniger um die Gefühlsstärke, sondern mehr um verknüpfte Basisgefühle geht, die die Schüler verbalisieren können (TROMMSDORFF und TEICHERT 2011: 68f).

Auf die Leitfrage „Merken Jugendliche Veränderungen in ihrem Alltag/ in Deutschland?“ ging der Themenblock „Terrorismus in der Alltagswelt der Jugendlichen“ ein. Hier wurde den Jugendlichen die Frage gestellt, inwiefern Terrorismus ihren Alltag beeinflusst, wobei sie an bestimmte Großveranstal-

tungen, Urlaubsreisen oder ähnliches denken sollten. Mit diesem Teil des Leitfadens sollten Auswirkungen der Gewalt auf den Alltag der Jugendlichen sowie auf Deutschland im Allgemeinen untersucht werden.

Ein vierter Teilbereich zum Thema „Terrorismus und Informationsbeschaffung“ sollte der Leitfrage „Wie informieren sich Jugendliche über das Thema „Globaler Terrorismus“?“ nachgehen. Dabei wurden sämtliche Formen von Medien im Interview aufgegriffen, indem beispielsweise auch Freunde, Familie oder Lehrkräfte als „Medium“ im Sinne einer Möglichkeit des Informationsaustausches einbezogen wurden. Hierbei wurden die Jugendlichen gefragt, wie sie bisher von Terroranschlägen erfahren haben, was sie zu dem Thema bereits gehört, gelesen bzw. gesehen haben und ob sie selbst im Zuge einer Recherche Informationen erworben haben. Zudem wurde darüber gesprochen, welche Medien die Schüler im Allgemeinen nutzen.

In einem fünften und letzten Teilbereich wurde darauf eingegangen, inwieweit das Themenfeld „Globaler Terrorismus“ in der Schule behandelt wird. So wurde zum einen gefragt, ob bzw. inwiefern das Thema bereits im Unterricht behandelt wurde und zum anderen wurde gefragt, ob bzw. inwiefern die Schüler das Thema gerne im zukünftigen Unterricht behandeln würden.

Der Interviewleitfaden wird im Anhang der Arbeit auf Seite 225 in Tabellenform dargestellt.

#### 5.3.5 *Zusätzlicher Medieneinsatz bei der Durchführung der empirischen Erhebung*

Die Leitfadeninterviews wurden ergänzt durch Bildmedien, die den Schülern zu Beginn bzw. im Verlauf des Interviews gezeigt wurden. So wurde zum einen ein Bild gewählt, welches auf den Terroranschlag am 19. Dezember 2016 Bezug nimmt und den Anschlagort am Weihnachtsmarkt mit dem gewählten Fahrzeug des Attentäters darstellt. Auf dem Bild sind keine Personen zu sehen, was explizit so gewählt wurde, um gerade den jüngeren Schülern keine Angst durch das Bild zu machen. Ein weiteres Foto zeigt Menschen, die nach einem Terroranschlag Kerzen und Blumen zum Gedenken an die Opfer niederlegen. Aufgenommen wurde das Foto in Nizza nach dem Anschlag vom 14. Juli 2016. Des Weiteren wurde den Schülern ein Foto gezeigt, auf dem eine Gruppe von Polizisten vor einem Fußballstadion zu sehen ist, was auf die Anschlagdrohung vor einem Fußballländerspiel in Hannover vom 17. November 2015 verweisen soll. Bei einigen Schülern der Oberstufe wurden zwei zusätzliche Fotos gezeigt, die über aktuelle Ereignisse hinausgehen. So ist auf einem Foto eine Autokolonne der Terrororganisation „Islamischer Staat“ zu sehen, bei der eine Reihe von gleichfarbigen Pick-ups mit schwarz gekleideten, zumeist stehenden Fahrern zu sehen ist, welche Schusswaffen und Flaggen in die Höhe halten. Außerdem wurde ein Foto gezeigt, auf dem eine Interviewsituation des deutschen Islamisten Christian Emde mit dem Publizisten Jürgen Todenhöfer zu sehen ist. Im Hintergrund stehen zwei IS-Kämpfer, deren Gesichter durch Sturmmasken verdeckt sind und die mit Maschinengewehren bewaffnet sind. Zudem

wurden vier weitere Bilder in einzelnen Interviews – ausgelöst durch Aussagen der Schüler – eingesetzt. So wurde bei drei Schülern der 5. und 6. Klasse ein Screenshot aus einem Erklärvideo der LOGO-Nachrichten, einem Nachrichtenformat für Kinder, gezeigt, da diese im Zuge der Darlegung ihrer Mediennutzung auf diese Form der Informationsbeschaffung zu sprechen kamen. In einem Interview mit einem Schüler der 12. Klasse wurde im Gesprächsverlauf deutlich, dass er über großes Vorwissen zu bestimmten Akteuren des Terrors verfügt, sodass hier zwei weitere Fotos, eines von dem Terroristen Osama Bin Laden, ein anderes von dem deutschen Islamisten Pierre Vogel, gezeigt wurden. Eine andere Schülerin sprach die Rolle der Sozialen Medien bei der Aufarbeitung von Terroranschlägen an, sodass hier ein Bild der *Social-Media*-Aktion „*Je suis Paris*“ als Gesprächsstütze genutzt wurde.

Durch das Zeigen der Fotos sollte die mediale Darstellung aufgegriffen werden und auch Erinnerungen an vergangene Anschläge geweckt werden. Problematisch könnte hierbei gesehen werden, dass durch die Fotos eine bestimmte Richtung vorgegeben und der „Globale Terrorismus“ stark auf den islamistischen Terrorismus reduziert wird. Auch ist die Perspektive der Fotos rein eurozentristisch, was jedoch aus diesem Grund auch explizit so gewählt wurde, da es um die Alltagswelt von Jugendlichen in Deutschland gehen sollte. Indem Mitglieder einer Gesellschaft interviewt wurden, sollte auch im Rahmen der Interviews das gesellschaftlich kommunizierte Wissen abgefragt werden. Zudem sollte die Erinnerung an die mediale Berichterstattung während bzw. nach vergangenen Anschlägen angeregt werden, um so das Vorwissen zu reaktivieren und die Verbalisierung der Vorstellungen zu erleichtern. Im Zuge des Einsatzes der verschiedenen Bilder wurde den Schülern ein Erzählstimulus gegeben, der an die Methode des „Lauten Denkens“ angelegt war.

„Die Methode des **Lauten Denkens** ist ein Befragungsverfahren, das während der Informationsverarbeitung Aufschluss über die kognitiven Reaktionen geben soll – und damit über eine maßgebliche Quelle des Erfolgs bzw. Misserfolgs von Beeinflussung. [...] Das Verfahren selbst besteht in der Instruktion an die Versuchsperson, möglichst alle Gedanken, die ihr während der Informationsverarbeitung durch den Kopf gehen, laut zu artikulieren [...].“ (TROMMSDORFF UND TEICHERT 2011: 267)

So sollten die Schüler beschreiben, welche Gedanken sie beim Betrachten der Bilder haben, welche Gefühle sie damit assoziieren und welche Erinnerungen die Bilder bei ihnen wecken.

Im Zuge der Verortung der „Geographien des Terrors“ wurde eine politische Weltkarte zur Hilfe genommen, um den Schülern die räumliche Orientierung zu erleichtern. Dabei wurde eine Übersichtskarte gewählt, auf der neben den Ländergrenzen auch die Ländernamen sowie Hauptstädte eingezeichnet sind. Die Karte sollte für die Schüler keine Schwierigkeiten im Hinblick auf die Kartenlesekompetenz bereiten, weshalb die weit verbreitete und den Schülern im Allgemeinen vertraute Darstellungsweise einer eurozentristischen, genordeten sowie politischen Übersichtskarte gewählt wurde.

Neben der mündlichen Erläuterung der „Geographien des Terrors“ sollten die Schüler auch auf einer Weltkarte einzeichnen, welche Länder sie mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ verbinden. Diese Aufgabe erwies sich jedoch gerade bei jüngeren Schülern, aber auch bei Schülern der gymnasialen Oberstufe, als große Herausforderung, sodass je nach Kompetenz der Schüler eine mündliche oder eine zeichnerische Darstellung der „Geographien des Terrors“ gefordert wurde.

Zum Abschluss der Erhebung wurde den Schülern ein kurzer Fragebogen mit personenbezogenen Angaben vorgelegt, um einige zusätzliche Informationen abzufragen. Dieser Teil des Interviews wurde gezielt ans Ende gelegt, um so die offene Gesprächsstruktur nicht zu behindern. Dabei sollten die Schüler neben dem Namen, dem Alter und der Klassenstufe auch die Religionszugehörigkeit, die Staatsangehörigkeit sowie einen eventuell vorliegenden Migrationshintergrund angeben. Weitere Informationen, die die Mediennutzung sowie die Rolle der Religion im Alltag näher erfassen sollten, wurden zwar zunächst als Teil eines zusätzlichen Fragebogens angedacht, jedoch nicht in die weitere Untersuchung miteinbezogen, da die zusätzlichen Informationen der Erklärung der individuellen Vorstellungen nicht dienlich gewesen wären. So wird – wie bereits im Zuge der Erläuterung der theoretischen Perspektiven dargelegt – davon ausgegangen, dass eine Vielzahl an Faktoren die Entstehung von individuellen Vorstellungen beeinflusst, jedoch nicht einzelne Aspekte ausfindig gemacht werden können, die einen mehr oder weniger großen Einfluss haben, da stets auch implizite Bezüge vorliegen können, die durch die empirische Erhebung nicht sichtbar gemacht werden können.

### 5.3.6 Kritische Reflexion der gewählten Vorgehensweise

Problematisch bei der qualitativen Erhebung waren die allgemeinen Rahmenvorgaben, die die geplante Forschung in verschiedener Hinsicht beeinflusst haben. So durften die Schüler nur eine bestimmte Zeit dem Unterricht fernbleiben, sodass der Interviewverlauf an diese Zeitvorgabe angepasst werden musste. Zudem war die konkrete Auswahl der Schüler innerhalb einer Klasse abhängig von den entsprechenden Lehrkräften, sodass eine individuelle Auswahlkomponente neben den vorgegebenen Kriterien nicht überprüft werden konnte. Außerdem mussten die Schüler vor der Teilnahme an den Interviews einen Elternbrief unterschreiben lassen und auch persönlich ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Erhebung geben. Dadurch wussten die Jugendlichen bereits vor Beginn des Interviews über das Thema Bescheid, was durch die rechtlichen Vorgaben jedoch nicht zu vermeiden war. Dieser Aspekt wurde aber im Interview genutzt, indem so direkt mit der Frage eingestiegen werden konnte, weshalb die Schüler Interesse daran hatten, über das Thema „Globaler Terrorismus“ zu sprechen. Im Zuge der Verortung des Terrors beeinträchtigte die Kartenlesekompetenz der Schüler die Visualisierung der Vorstellungen. So konnten nur wenige Schüler eine eigene Karte anfertigen, weshalb sich

schließlich gegen eine graphische Darstellung und für eine sprachliche Beschreibung der mit Terrorismus assoziierten Länder, Regionen und Städte entschieden wurde. Eine weitere Problematik stellte im Themenbereich „Globaler Terrorismus“ die soziale Erwünschtheit dar, indem möglicherweise anstelle der individuellen Vorstellungen vermeintlich politisch korrekte Sichtweisen geäußert wurden.

Die qualitativen Interviews hätten durch verschiedene weitere Methoden ergänzt werden können, um die Datengrundlage vielfältiger zu gestalten. Durch eine Methoden-Triangulation nach DENZIN (1978: 301f) im Sinne einer Anwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden hätten die erhobenen Daten neben sprachlichen Äußerungen auch weitere Daten hervorbringen können. Zum einen könnten durch Mind Maps die Begriffsassoziationen sowie durch Concept Maps einzelne Konzepte sowie Denkfiguren graphisch dargestellt werden. Auch die Struktur-lege-Technik könnte mit Interviews verknüpft werden, um so die komplexe Struktur des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen (FELZMANN und GEHRICKE 2015: 48). Zur Erhebung der Gefühle sowie zur Offenlegung weiterer nicht verbalisierbarer Assoziationen könnten zudem Zeichnungen durch die Schüler angefertigt werden. Gerade der letzte Punkt erfordert jedoch einen großen Zeitraum, in dem einzelne Schüler dem Unterricht fernbleiben müssten, um sowohl sprachlichen Äußerungen als auch bildhaften Darstellungen einen angemessenen Bearbeitungszeitraum einzuräumen. Da jedoch der Fokus der Arbeit auf die Analyse der individuellen „Denkwelt“ der Jugendlichen anhand ihrer sprachlichen Äußerungen, das heißt ihrer persönlichen „Sprechwelt“ liegt, sind insbesondere die verbalisierten Daten von Bedeutung für die Auswertung der Interviews und andere methodische Vorgehensweise hätten lediglich unterstützenden Charakter für die Auswertung gehabt.

Auch in Bezug auf die gezeigten Bilder könnte, wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, kritisiert werden, dass diese nur eine Form des Terrorismus fokussieren. Dabei sollte jedoch das widergespiegelt werden, was die Jugendlichen bereits aus ihrer Lebenswelt kennen und der medialen Berichterstattung entnehmen konnten, wodurch der Fokus auf die Form des islamistischen Terrorismus sowie die Terrororganisation IS gelenkt wurde. So hätten durchaus kontrastierende Fotos eingesetzt werden können, um die Vorstellungen der Jugendlichen um weitere Aspekte anzureichern oder ihnen die Grenzen ihrer Vorstellungswelt aufzuzeigen. Eine solche Erweiterung wäre sicherlich lohnenswert für eine sich anschließende Untersuchung.

Was die Mediennutzung der Schüler betrifft, so konnten diese in den Interviews kaum benennen, welche Medien sie regelmäßig zur Informationsbeschaffung einsetzen. So wurde dieser Teil der Erhebung durch eine schriftliche Befragung ergänzt, wobei sich herausstellte, dass die Jugendlichen auch bei dieser Erhebungsmethode kaum wiedergeben konnten, welche Medien sie zu welchen Zwecken nutzen. Möglicherweise hätte das Anlegen eines „Medientagebuches“, welches die Jugendlichen über einen

längeren Zeitraum ausfüllen sollen, der Frage der Informationsbeschaffung gedient. Im Laufe der Datenauswertung konnte jedoch festgestellt werden, dass auch ohne die genaue Benennung der Informationsquellen hinreichende Aussagen über die Vorstellungswelt der Jugendlichen getroffen werden konnten und dass die Medien als ein Faktor von vielen im Gesamten betrachtet werden können, eine Ausdifferenzierung für die vorliegende Arbeit jedoch nicht notwendig ist.

## **5.4 Begründung der Auswertungsmethodik**

### **5.4.1 Aufbereitung der Daten**

Im ersten Schritt der Datenauswertung wurden die Interviews transkribiert. Dabei sind Transkripte gemäß MATTISSEK et al. (2013: 191) als erste Interpretation zu sehen, indem verschriftlicht wird, was der Interviewende sinngemäß verstanden hat. Die Transkripte bilden die Basis der Dateninterpretation, indem sie das gesprochene Wort in Textform übersetzen. Um einen unübersichtlichen Datensatz zu vermeiden, wird die Transkription in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an FLICK (2016: 380) der Fragestellung angepasst und das gesprochene Wort mithilfe festgelegter Regeln geglättet.

In der vorliegenden Arbeit wird das gesprochene Wort dem normalen Schriftdeutsch angenähert. So werden Wortverschleifungen (z.B. „schonmal“) ausgeschrieben (im Beispiel wäre dies folglich „schon einmal“) und abgekürzte Worte wie beispielsweise „ne“ oder „irgendwas“ werden ebenfalls ausgeschrieben („eine“/ „irgendetwas“). Auch werden fehlerhafte Wörter, wie beispielsweise „Gleichberechtigkeit“ oder „selber“, geglättet und durch das korrekte, von der Sprechenden Person höchstwahrscheinlich gemeinte Wort („Gleichberechtigung“/ „selbst“) ersetzt. Signale des aktiven Zuhörens (beispielsweise durch „Mhm“), die den Redefluss nicht beeinflussen sollen und keine spezielle Bedeutung aufweisen, werden im Transkript ohne weitere Zusatzinformationen erfasst, lediglich Signale der Bekräftigung sowie der Negation werden entsprechend markiert durch „mhm (bejahend)“ bzw. „mhm (verneinend)“. Gerade bei den Gesprächen mit Schülern der 5. und 6. Klasse erwies sich dieses Signal als hilfreich, um den Redefluss der Jugendlichen aufrechtzuerhalten, ohne dabei starken Einfluss auf das Gesprochene zu nehmen. Eine weitere Glättung erfolgte, indem die Satzstruktur bei groben Fehlern des Satzbaus geglättet wurde. Kleinere Satzbaufehler, die das Verständnis nicht beeinflussen, wurden jedoch nicht geändert. Insgesamt wurden viele Elemente des gesprochenen Wortes beibehalten, um die Gedankenstruktur sowie den Ausdruck der Vorstellungen nachvollziehbar zu machen. So fand die Pausenstruktur große Beachtung bei der Transkription der Interviews und Füllwörter wie „ähm“ und „halt“ wurden nur bei besonders vielen Wiederholungen innerhalb eines Satzes geglättet, um die Lesbarkeit der Transkripte zu gewährleisten. Wortwiederholungen und Satzabbrüche wurden ebenfalls transkribiert, um die Gedankengänge nachvollziehbar zu machen, wie es das folgende Beispiel verdeutlicht.

„Also es könnte ja// Zum Beispiel die Deutschen// Russland, haben, glaube ich, viele Waffen// Also Deutschland verkauft ja sehr, sehr viele, und vielleicht haben die das versucht irgendwann ein bisschen zu stoppen, dass sie nicht mehr so viel schicken, also// Und deswegen vielleicht.“  
(IP10\_m\_VI\_Mz, Z. 52-54)

Für das Lesen der Transkripte ist zusätzlich von Bedeutung, dass die notierten Abkürzungen immer wortwörtlich übernommen wurden, was insbesondere bei der Bezeichnung einzelner Terrorgruppen wie „IS“ bzw. „ISIS“ oder „RAF“ von Bedeutung ist. Im Dialekt gesprochene Passagen werden in den Transkripten nicht geglättet, sondern beibehalten und kursiv geschrieben, da auffällig war, dass bei den betroffenen Schülern der Redefluss im Dialekt weniger gebrochen war als im Hochdeutschen und so der Wechsel des sprachlichen Registers auch eine Änderung der Verbalisierung der eigenen Vorstellungen mit sich brachte. Tabelle 8 fasst die wichtigsten Transkriptionsregeln sowie Abkürzungen im Zusammenhang mit der Verschriftlichung zusammen.

**Tab. 8: Darstellung der Transkriptionsregeln** (RUPPERT 2019 in Anlehnung an DRESING und PEHL (2018))

Darstellung im Transkript	Bedeutung
I	interviewende Person
B	befragte Person
mhm (bejahend)	Zustimmung durch bejahende Antwort
mhm (verneinend)	Negierung durch verneinende Antwort
[lacht]	befragte Person lacht vor/ nach der Aussage
[lachend]	befragte Person lacht während der Aussage
(.)	Pause (Dauer: 1 Sekunde) Pause (Dauer: 2 Sekunden) Pause (Dauer: 3 Sekunden) Pause (Dauer entsprechend der angegebenen Zahl)
(..)	
(...)	
(4s)	
[unv.]	unverständliches Wort
[?]	Verständnisfehler möglich
[Vorstellung]	Wort wird im Zuge der Transkription durch die Autorin ergänzt; Bedingung: Das Wort ist unmissverständlich aus dem Kontext heraus erschließbar!
<i>Vorstellung (kursiv)</i>	Satz wurde im Dialekt gesprochen
<b>Vorstellung (fett)</b>	betontes Wort
//	eigenständiger Satzabbruch
\\	Satzabbruch durch andere Person

Im Fließtext wird auf die einzelnen Schüler mithilfe von Codes verwiesen, denen die Interviewnummer, das Geschlecht, die Klassenstufe sowie der Schulstandort entnommen werden können (z.B.:

IP10\_m\_VI\_Mz). Bei Schülern der Schule für Hochbegabtenförderung Mainz wurde ein hochgestelltes Plus im Code ergänzt (z.B.: IP34\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>). Anhand der Codes soll die Anonymität der Schüler gewahrt werden, der Verzicht auf Namen soll jedoch nicht die Individualität der einzelnen Personen vergessen lassen.

#### 5.4.2 Darstellung der Auswertungsmethodik nach MAYRING (2015), GROPENGEIßER (2005) und FLICK (2016)

Die Auswertung der erhobenen Interviewdaten erfolgte in Anlehnung an die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) sowie der qualitativen Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung nach GROPENGEIßER (2005). Der Auswertungsprozess wurde zudem durch Verfahren der Kodierung ergänzt. So werden zunächst die Techniken einzeln dargelegt, bevor im Anschluss daran aufgezeigt wird, wie diese in der vorliegenden Arbeit umgesetzt wurden.

Unter einer „Qualitativen Inhaltsanalyse“ wird die systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse von fixierter Kommunikation verstanden (MAYRING 2015: 13). Dabei werden drei grundlegende Techniken unterschieden. Die erste Grundform der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung, die zum Ziel hat, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (MAYRING 2015: 67). Auf dieser ersten Analysetechnik basiert das Vorgehen der „induktiven Kategorienbildung“, durch die Kategorien anhand eines Verallgemeinerungsprozesses aus dem Material abgeleitet werden, ohne dass vorab formulierte theoretische Konzepte miteinbezogen werden. Dadurch soll das Material möglichst gegenstandsnah und ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschenden erfasst werden, ähnlich wie es im Rahmen der *Grounded Theory* bei der offenen Kodierung der Fall ist (MAYRING 2015: 85f). Die zweite Grundform der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Explikation, bei der zusätzliches Material an fragliche Textteile herangetragen wird, um das Verständnis durch eine Erläuterung sowie Deutung der Textstelle zu erweitern (MAYRING 2015: 67). Dabei kann zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterschieden werden. Während erstere lediglich das direkte Umfeld des Textmaterials zur Explikation heranzieht, nutzt die weite Kontextanalyse Zusatzmaterial, welches über den Text hinausgeht (MAYRING 2012: 473). Die dritte Technik ist die Strukturierung, bei der es darum geht „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (MAYRING 2015: 67).

GROPENGEIßER (2005) entwickelt ein Verfahren zur Analyse von Schülervorstellungen, um so den Aufbau der „Denkgebäude“ einzelner Schüler zu verstehen. Ausgangspunkt seines methodischen Vorgehens



ist dabei die Unterscheidung zwischen gedanklichem und sprachlichem Bereich (vgl. Kap. 4.4) (GROPEN-  
GIEßER 2005: 174f). Das methodische Vorgehen wird dabei in drei aufeinander aufbauende Phasen mit  
spezifischen Techniken unterteilt. In einer ersten Phase werden die Daten aufbereitet, indem zunächst  
Transkripte erstellt und die Aussagen redigiert werden. Der Teilschritt des Redigierens dient dazu, Klar-  
heit zu verschaffen, indem Bedeutung tragende Aussagen selegiert, Redundanzen sowie Füllwörter  
entfernt und die Aussagen der Interviewpartner paraphrasiert werden (GROPEN-  
GIEßER 2005: 179). In  
der sich anschließenden Phase der Auswertung werden die Aussagen thematisch geordnet, auf Wider-  
sprüche geprüft, gebündelt sowie sequenziert. Anschließend folgen die Explikation sowie die Struktu-  
rierung der Daten, indem einzelne Konzepte herausgearbeitet werden. In einer dritten Phase werden  
schließlich Denkfiguren aus den einzelnen Kategorien herausgearbeitet, um so eine allgemeine Struk-  
turierung und Klassifikation der Vorstellungen vorzunehmen (GROPEN-  
GIEßER 2005: 180ff).

Zusätzlich zur Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse wurden Kodierverfahren angewandt.  
Diese dienen dazu, die Daten zunächst zu zerlegen, um so schließlich ein tieferes Verständnis für das  
Interview zu entwickeln (FLICK 2016: 388ff). Eine Art der Kodierung stellt das Vorgehen der „offenen  
Kodierung“ dar, bei dem die einzelnen Aussagen in Codes mit einer dem Inhalt entsprechenden Be-  
zeichnung zerlegt werden. Da durch dieses Vorgehen eine Vielzahl solcher Codes vergeben werden,  
müssen diese im Folgenden gruppiert, kategorisiert und so auch abstrahiert werden (FLICK 2016: 390f).  
Die Codes werden dabei durch „Memos“ mit theoretischen Gedanken zu den einzelnen Aussagenkom-  
plexen ergänzt. Eine zweite Art der Kodierung, welche in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet,  
ist die „axiale Kodierung“, bei der die entstandenen Codes verfeinert und ausdifferenziert werden,  
indem zwischen induktivem Denken im Sinne der Entwicklung von Kategorien und Beziehungen aus  
dem Interviewmaterial heraus und deduktivem Denken im Sinne eines Abgleiches der gefundenen Ka-  
tegorien und Verknüpfungen durch Vergleiche mit anderen Interviewauszügen gewechselt wird (FLICK  
2016: 393f).

#### 5.4.3 Darstellung der eigenen Vorgehensweise bei der Auswertung der empirischen Daten

Was die Auswertung der Daten in der vorliegenden Arbeit betrifft, so muss zunächst festgehalten wer-  
den, dass die übergeordnete Fragestellung der Arbeit mit den in Kapitel 2.3 genannten Teilfragen als  
Leitfaden in der Datenauswertung genutzt wurde. Zudem muss deutlich gemacht werden, dass die  
Vorstellungen, welche in der Denkwelt der Schüler verankert sind, anhand der Sprechwelt, das heißt  
den Schüleräußerungen, analysiert und so offengelegt werden. Wichtig bei der Analyse von Schüler-  
vorstellungen ist, dass diese nicht mit den Äußerungen der Schüler gleichgesetzt werden können. So  
werden Vorstellungen nicht „erhoben“, sondern stets anhand einer qualitativen Datenanalyse „inter-  
pretativ erschlossen“ (HELDT 2018: 36f).

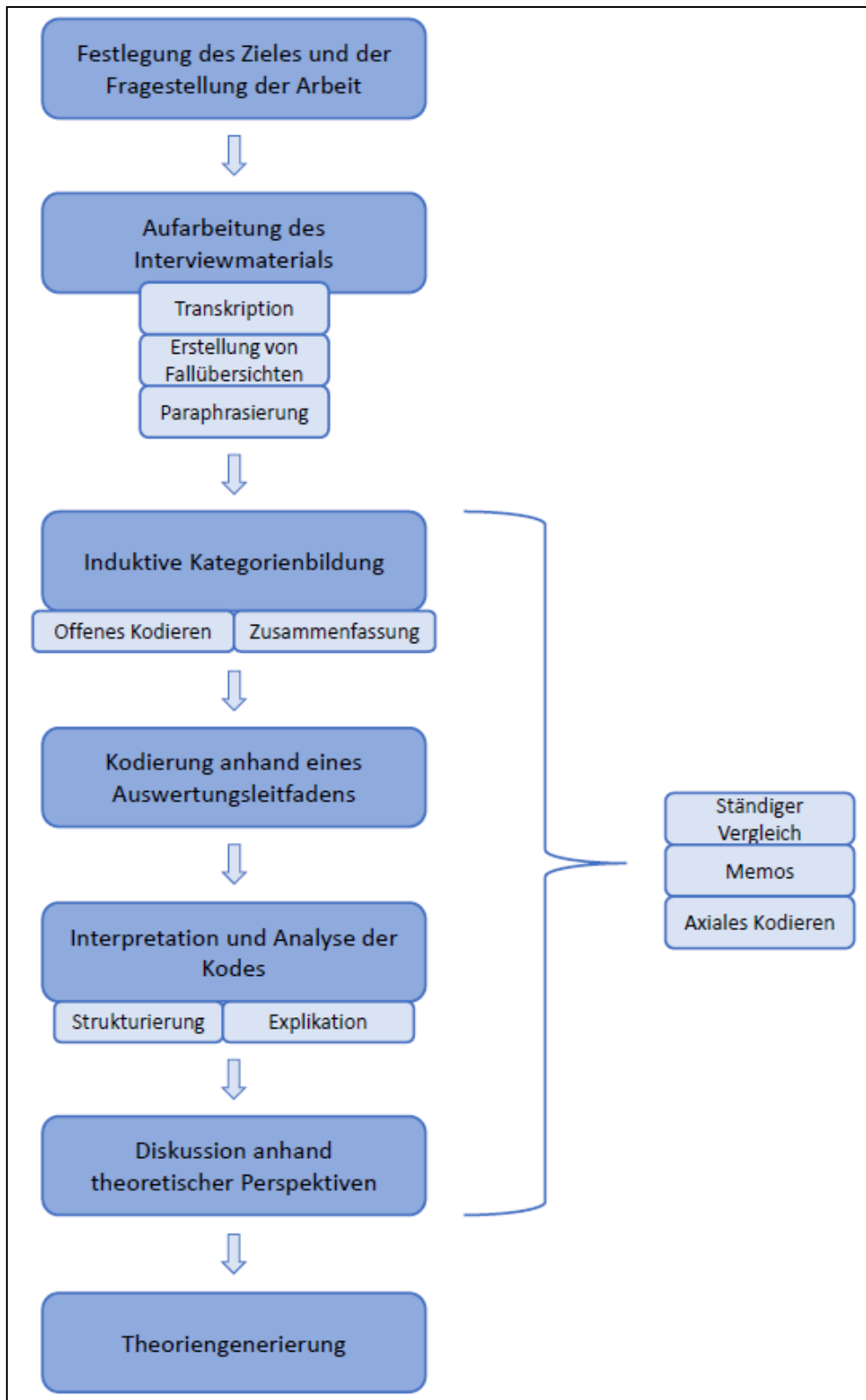
Das Vorgehen kann dabei in sieben Schritte unterteilt werden, die in Abbildung 16 graphisch dargestellt und im Folgenden erläutert werden.

Nach der Festlegung des Forschungszieles der Arbeit wurden zunächst die Daten in Form von Interviewtranskripten aufbereitet (vgl. vorheriges Kapitel). Zusätzlich wurden Fallübersichten erstellt, in denen die wesentlichen Aussagen kurz zusammengefasst wurden und in denen das Prinzip des Redigierens von bedeutungstragenden Aussagen umgesetzt wurde. Durch intensives Lesen und Analysieren der Interviewdaten wurden diese anschließend mithilfe einer offenen Kodierung ausgewertet. Hierbei wurden aus den Daten heraus Konzepte entwickelt, welche als Bausteine für ein Kategoriensystem genutzt werden sollten. Die Codes wurden im Sinne von „In-vivo-Codes“ der Sprache des Untersuchungsfeldes entnommen und zunächst nah an der Sprache und Lebenswelt der Jugendlichen angelehnt formuliert. In einem zweiten Schritt wurden die Daten anhand einer axialen Kodierung zu ausdifferenzierteren Konzepten im Sinne von Kategorien zusammengefasst. Diese beiden Schritte der Kodierung dienen der induktiven Kategorienbildung aus den empirischen Daten heraus. Mithilfe eines daraus resultierenden Auswertungsleitfadens wurden anschließend die Transkripte weiter im Hinblick auf die gebildeten Kategorien analysiert. Die so vorgenommenen Auswertungsschritte wurden durch die Methodik des ständigen Vergleichs und durch die Anfertigung von Memos mit Schlagworten sowie Notizen zu möglichen theoretischen Implikationen ergänzt.

Dabei konnte festgestellt werden, dass die Denkwelten der Jugendlichen sowohl auf inhaltlicher Ebene analysiert werden können, das heißt auf welche Weise bestimmte Themenbereiche zu Globalem Terrorismus in der Vorstellung erklärt werden, als auch auf struktureller Ebene, also wie komplex die individuellen Vorstellungen sind. Auf inhaltlicher Ebene konnten Vorstellungen zu den Themenbereichen „Akteure des Terrors“, „Organisation des Terrors“, „Intentionen des Terrors“ sowie „Geographien des Terrors“ herausgearbeitet werden. Diese Inhaltsbereiche wurden im Hinblick auf vorzufindende Konzepte inhaltsanalytisch untersucht und so nach und nach verdichtet, indem einzelne Konzepte zu „Akteuren des Terrors“ der Organisation bzw. der Intention des Terrors zugeordnet wurden. Im Zuge der Analyse der Struktur der Vorstellungen zeigte sich, dass die Schüler in den Interviews unterschiedlich komplex auf ihre Vorstellungen eingehen und diese auf unterschiedliche Weise in ihrer Sprechwelt äußern, indem sie einzelne Assoziationen nennen und so gedankliche Verknüpfungen darlegen, Erklärungen im Sinne ihrer Vorstellungen formulieren oder aber einen Einblick in ihre weitere Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Globaler Terrorismus“ geben, indem sie darlegen, wie sie den von ihnen wahrgenommenen Einfluss auf ihre individuellen Lebenswelten kognitiv und emotional aufarbeiten.

Schließlich wurden die Codes anhand von Strukturierung und Explikation interpretiert sowie analysiert und mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchtet. Anhand der so vorgenommenen Diskussion der empirischen Daten wurde schließlich eine theoretische Analysefolie zur Erklärung der

vorliegenden Daten entwickelt, welche auf unterschiedlichen bereits vorhandenen theoretischen Perspektiven zu Schülervorstellungen, zu Einflussgrößen auf das Denken und Wahrnehmen sowie zum Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung basieren, die verknüpft und so weiterentwickelt wurden.



**Abb. 16: Methodisches Vorgehen bei der Auswertung der empirischen Daten (RUPPERT 2019)**

Die so vorgenommene qualitative Inhaltsanalyse wurde genutzt, um gedankliche Verknüpfungen im Sinne von Assoziationen zu untersuchen, um Konzepte in Form von Erklärungsbausteinen der Schüler aufzudecken und um Aufarbeitungsstrategien der Jugendlichen analysieren zu können und stellte somit den Kern der Analyse dar.

Darüber hinaus wurde eine Schlagwortanalyse in Form einer lexikometrischen Analyse durchgeführt, welche immer wiederkehrende Assoziationen aufdecken und so die qualitative Inhaltsanalyse der gedanklichen Verknüpfungen unterstützen sollte. Im Zuge der Schlagwortanalyse wurde somit untersucht, welche Begriffe die befragten Jugendlichen häufig im Themenfeld des „Globalen Terrorismus“ nennen, um anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse die gedanklichen Verknüpfungen zu untersuchen. So wurde im Sinne der lexikometrischen Analyse untersucht, mit welchen Begriffen das Themenfeld „Globaler Terrorismus“ sprachlich verknüpft und dadurch charakterisiert wird. Erkenntnistheoretisch wird dabei angenommen, dass Bedeutung durch die Beziehung verschiedener sprachlicher Elemente hergestellt wird. Auf induktive Art und Weise können dabei bestimmte Zusammenhänge und Sinnstrukturen aufgedeckt werden, die dem Sprechen und Handeln des Individuums implizit zugrundeliegen (MATTISSEK et al. 2013: 272f).

Zudem wurde eine Frequenzanalyse durchgeführt, um zu zeigen, wie häufig bestimmte Wörter innerhalb eines bestimmten Korpus – das heißt in Bezug auf die vorliegende Arbeit innerhalb des gesamten Interviewmaterials – vorkommen (DZUDZEK et al. 2009: 240). Die Frequenz bezeichnet dabei die Häufigkeit eines Wortes in einem bestimmten Korpus und kann auch als „Korpushäufigkeit“ oder „Gebrauchshäufigkeit“ eines Wortes bezeichnet werden (PERKUHN et al. 2012: 78). So wurden mithilfe des Analyseprogrammes MaxQDA Wortlisten angefertigt, die die Rangfolge der meistgenannten Wörter anzeigten. Um eine möglichst prägnante Liste zu erhalten, wurden häufig genutzte Füllwörter, Artikel, Konjunktionen oder ähnliches mithilfe einer „Stopp-Liste“ von der Analyse ausgeschlossen. Zudem wurden die Redebeiträge der Interviewerin nicht mit in die Analyse einbezogen, sodass lediglich die Antworten der interviewten Schüler auf bestimmte Worthäufigkeiten untersucht wurden. Wortfamilien wurden bei der Auswertung zusammengefasst, sodass beispielsweise die Worte Islam, Muslim, Muslimin oder Moslem als eine Wortfamilie betrachtet und im Gesamten untersucht wurden. Die Frequenzanalyse wurde ergänzt durch eine Konkordanzanalyse, um neben der Häufigkeit auch die Konstitution von Bedeutung in den Aussagen der Schüler zu untersuchen. Dabei wurde der Kontext eines Wortes untersucht, indem Worte vor bzw. nach einem Schlüsselwort mit in die Analyse aufgenommen wurden, um so zu analysieren, in welchem Kontext bestimmte Begrifflichkeiten genutzt werden (DZUDZEK et al. 2009: 242).

Insgesamt muss im Zuge der Schlagwortanalyse betont werden, dass der Anspruch dieses Analyseschrittes nicht die Erzeugung einer Allgemeingültigkeit oder einer Repräsentativität ist. Mit diesem Teil

der Ergebnisauswertung soll vielmehr aufgezeigt werden, welche grundlegenden gedanklichen Verknüpfungen zwischen „Globalem Terrorismus“ und anderen Themenbereichen bzw. Begrifflichkeiten von den Jugendlichen der untersuchten Stichprobe hergestellt werden. Ziel dieser Analyse ist es überdies zu untersuchen, welche Erklärungen Jugendliche benötigen oder zum Teil selbst vornehmen, um Kategorien für die Analyse der Erklärungsstrategien zu finden. Die Auswertung der empirischen Erhebung zielt dabei stets darauf ab, die individuellen Wahrnehmungen nachzuvollziehen, eine statistische Repräsentativität kann und soll dabei jedoch nicht erreicht werden (MATTISSEK et al. 2013: 35).

## **6. Globaler Terrorismus zwischen Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen – Darstellung der Ergebnisse**

Der „Globale Terrorismus“ ist in der Alltagswelt der Jugendlichen angekommen und wirkt auf die individuellen Lebens-, Denk- und Sprechwelten ein. So soll im Folgenden dargelegt werden, welche Vorstellungen in der Denkwelt der Jugendlichen verankert sind und wie diese sich über die Sprechwelt äußern. Dabei kann festgestellt werden, dass sich die Vorstellungen zum einen auf Begriffsebene, das heißt einer wenig komplexen Art der Vorstellung zeigen, indem Assoziationen vorgenommen werden und bestimmte Schlagworte in Bezug auf das Thema genannt werden. Zum anderen äußern sich Vorstellungen jedoch auch in Form von Konzepten, die sich anhand von Erklärungsstrategien zu einzelnen inhaltlichen Aspekten des Themenbereiches „Globaler Terrorismus“ äußern. Neben diesen beiden überwiegend kognitiven Bestandteilen von Vorstellungen sind auch weitere Elemente in der Denkwelt der Schüler verankert. So zeigen sich Einstellungen, insbesondere Stereotype und Vorurteile, imaginäre Geographien und Gefühle, die allesamt zu einer bestimmten Art der Aufarbeitung des Themas in der individuellen Lebenswelt einzelner Schüler führt. Dabei sind kognitive Vorstellungsinhalte sowie kognitiv, emotional und konativ geprägte Aufarbeitungsstrategien eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig.

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung werden somit in drei Teilen dargestellt. Während die ersten beiden Kapitel (6.1 und 6.2) kognitive Elemente der Denkwelt fokussieren, geht das dritte Kapitel auf die Aufarbeitungsstrategien im Umgang mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ in der individuellen Lebenswelt der Jugendlichen ein und fokussiert so die durch das Thema hervorgerufenen obengenannten Gefühle, Einstellungen und imaginäre Geographien, die mit den Vorstellungen verknüpft sind. In einem ersten Schritt werden Schlagworte und Assoziationen, die im Themenfeld „Globaler Terrorismus“ immer wieder zur Sprache kommen, dargestellt, um so auf der Begriffsebene – das heißt auf der niedrigsten Komplexitätsstufe der Vorstellungen – gedankliche Verknüpfungen deutlich zu machen. In einem zweiten Schritt werden Erklärungsstrategien, die die Schüler nutzen, um sich in ihrer Vorstellung das Phänomen verständlich zu machen, dargelegt. Das dritte Kapitel (6.3) geht schließlich über die Darstellung der rein kognitiven Elemente der individuellen Vorstellungen hinaus und fokussiert die durch Vorstellungen beeinflussten weiteren Elemente der Denkwelt, welche durch die Äußerungen der Schüler offensichtlich werden. Dadurch soll aufgezeigt werden, inwiefern die individuellen Vorstellungen den Umgang mit aktuellen normativ aufgeladenen Themenstellungen beeinflussen und wie sie das konkrete Fühlen und Handeln in der Lebenswelt prägen.

## 6.1 Schlagworte und Assoziationen im Kontext „Globaler Terrorismus“ – Die gedanklichen Verknüpfungen von Jugendlichen im Fokus

Gedächtnisinhalte sind in Netzwerken abgespeichert, sodass Themenbereiche, die gedanklich miteinander verknüpft sind, durch die Aktivierung einzelner Schlagworte der vernetzten Vorstellungselemente offengelegt werden. So werden im Folgenden Assoziationen der Schüler zu bestimmten Hauptbegriffen des Themenfeldes dargelegt, um aufzuzeigen, inwieweit sie sich einzelne Begrifflichkeiten erschließen und welche weiteren Wissens Elemente mit den Vorstellungen zu „Globalem Terrorismus“ verknüpft sind. Dabei wird zum einen in quantitativer Hinsicht aufgezeigt, welche Begriffe und Themen besonders häufig mit Terrorismus assoziiert werden und zum anderen in qualitativer Hinsicht, auf welche Weise diese Begriffe mit dem Themenbereich „Globaler Terrorismus“ verknüpft werden.

### 6.1.1 Häufig genannte Assoziationen im Themenfeld „Globaler Terrorismus“

In den Interviews wird deutlich, dass das Gefühl der Angst von fast allen Schülern genannt und stark mit Terrorismus verknüpft wird. Auch wird anhand der Frequenzanalyse deutlich, dass in der Vorstellungswelt der religiös motivierte Terrorismus verankert ist und im Vergleich zu anderen Arten des Terrorismus stark dominiert. So assoziieren die Schüler einige unterschiedliche Begrifflichkeiten, wie beispielsweise „religiös“, „Religionsgesetz“, „Religionssache“, „Religionsanhänger“, „Glaubenssache“ oder „Glaubenskrieg“, das heißt Begrifflichkeiten im Themenfeld „Glaube und Religion“, mit dem Themenfeld Terrorismus. Damit einher geht die Assoziation des Islams, wodurch die Begriffsvorstellung des islamistischen Terrorismus offengelegt wird. Auch die Terrorgruppe IS (sog. „Islamischer Staat“) sowie das Land Syrien sind stark mit der Vorstellung zum Thema „Terrorismus“ verknüpft. Darüber hinaus wird auch das Themenfeld der „Fluchtmigration“ in den Interviews angesprochen, sodass auch hier starke gedankliche Verknüpfungen anzunehmen sind. Zudem wird anhand der Frequenzanalyse deutlich, dass Terrorismus stets auch subjektiv bewertet wird und Gefühle auslösen kann, indem Wörter wie „schlimm“ oder „schlecht“ häufig genutzt werden, das Gefühl der „Traurigkeit“ assoziiert wird oder auch die Frage nach dem „Warum?“ in vielen Interviews immer wieder ausgesprochen wird. Begrifflichkeiten rund um Gewalteinwirkungen („töten“, „umbringen“, „sterben“, „angreifen“, „schaden“ sowie „zerstören“) tauchen ebenfalls – wie anzunehmen war – häufig auf. Überdies wird deutlich, dass bestimmte Arten der Gewaltausübung dominieren, indem beispielsweise besonders häufig gedankliche Verknüpfungen zwischen „Terrorismus“ und „Bomben“ oder „Sprengungen“ vorgenommen werden. Auch der Gebrauch von „Schusswaffen“ sowie die Nutzung von Kraftfahrzeugen als Waffe werden von vielen Schülern mit Terrorismus assoziiert. Abbildung 17 gibt einen Überblick über häufig genannte Begriffe innerhalb der geführten Interviews. Dabei bezieht sich die Schriftgröße auf die Häufigkeit der Nennungen. Eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Altersgruppen wird nicht vorgenommen.



Abb. 17: Wortwolke zu den am häufigsten genannten Begriffen von Jugendlichen im Kontext „Globaler Terrorismus“ (RUPPERT 2019)

6.1.2 *„Globaler Terrorismus“ aus der Perspektive von Jugendlichen – Gedankliche Verknüpfungen und Assoziationen zu einem vielschichtigen Begriff*

Der Begriff „Terrorismus“ wird von Schülern sowohl mit sachlichen bzw. denotativen als auch mit emotionalen bzw. affektiven Elementen verknüpft. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass der Komplexitätsgrad der Assoziationen und demnach die begrifflichen Schemata stark variieren. So fällt auf, dass eine klare Trennung zwischen Schlagworten und Erklärungen zwar bei Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren zumeist vorzunehmen ist, bei älteren Jugendlichen jedoch häufig eine direkte Verknüpfung zwischen einem bestimmten Begriff und einer Erklärungsstrategie zu beobachten ist. Die Schüler gehen also von Assoziationen im Sinne eines „Eigenschaftsbegriffs“ direkt über in die Versprachlichung eines „Erklärungsbegriffs“ (vgl. Kapitel 4.4). So können zwar den einzelnen Begriffen stets bestimmte Merkmale zugewiesen werden, diese werden jedoch nicht aus den Assoziationen direkt ersichtlich, sondern können nur durch interpretative Analysen der gesamten sprachlichen Äußerung herausgearbeitet werden. Im Folgenden soll daher auf die direkte Verknüpfung einzelner Begrifflichkeiten eingegangen werden, Erklärungen der Begriffe werden im darauffolgenden Kapitel dargelegt.

Was die konkrete inhaltliche Ausrichtung der Assoziationen betrifft, so gibt es zunächst Schüler, die Terrorismus nicht mit sachlichen Elementen einer Begriffsdefinition assoziieren, sondern als direkte Verknüpfung eine subjektive Wertung vornehmen. Dabei bezeichnen ebendiese Schüler Terrorismus als „doof“, „schlimm“, „blöd“ oder „nicht schön“. Die Aussage einer Mainzer Schülerin verdeutlicht diese subjektive Bedeutungszuschreibung:



*„Das ist einfach// Ganz viele doofe Sachen passieren da und (..)// Ich weiß nicht, da sterben einfach Leute. Es ist ein (.) doofes (.)// eine doofe Sache, die da passiert. Das ist nicht schön. [lacht] [...] Also es gibt vieles, was// (.) Es gibt, na ja// (.) Es ist einfach keine schöne Angelegenheit, diese//“  
(IP12\_w\_VI\_Mz; Z.11-15)*

Die Schülerin kann ihre Gedanken zum Thema zunächst nicht in Worte fassen, was insbesondere durch die Vielzahl an Satzabbrüchen deutlich wird. So startet sie das Gespräch mit der Aussage, dass sie das Thema „Terrorismus“ nicht mag und versucht anschließend zu erläutern, welche Assoziationen zu diesem Thema ihre subjektive Wertung hervorrufen. Da sie keine genauen Verknüpfungen benennen kann, beschränkt sich ihre Aussage schließlich auf ihre Abneigung gegenüber dem Themenfeld und sie geht erst im weiteren Gesprächsverlauf darauf ein, was genau sie unter Terrorismus und Terroranschlägen versteht. Ähnlich ist es bei einem Schüler der 6. Klasse aus Dahn, der Terrorismus gedanklich direkt mit negativen Auswirkungen auf Menschen verknüpft und im gleichen Satz bereits darauf eingeht, dass er daher Anschläge mitsamt ihren Auswirkungen nicht gut findet:

*„Okay, weil ich finde es halt nicht gut, dass es viele Anschläge gibt und dass vielen Menschen damit geschadet wird. Das finde ich schlecht oder auch doof.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.5f)*

Auch Schüler der 12. Jahrgangsstufe gehen bei der Begriffsassoziation zu „Terrorismus“ auf eine konnotative Komponente ein.

*„Dann denke ich eigentlich direkt an etwas Schlimmes. Also mit Terror verbinde ich immer, dass jemand umgekommen ist. (..) Dass jemand tyrannisiert wurde und also auf jeden Fall nichts Gutes. Ich weiß nicht, was für ein gutes Wort ich finden könnte. (.) Ja, also mir kommt dann auf jeden Fall so etwas in den Sinn, dass halt etwas Schlimmeres passiert ist, vielleicht auch auf eine größere Masse bezogen.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.29-32)*

Insgesamt fällt jedoch auf, dass weitaus mehr Schüler der unteren Jahrgangsstufen emotionale und sachliche Komponenten nicht getrennt voneinander versprachlichen können, wohingegen ältere Schüler Begriffsdefinitionen sowie Erklärungen zumeist getrennt von ihren Gefühlen darlegen.

Neben der Verknüpfung mit subjektiven Wertungen wird Terrorismus zudem direkt mit dem Gefühl der Angst verknüpft – zum einen in Bezug auf die Gefühle, die die Schüler bei sich selbst beobachten, wodurch erneut die emotionale Komponente des Begriffs zum Vorschein kommt, und zum anderen denotativ in Bezug auf das Ziel des Terrorismus, das gemäß diesen Schülern darin besteht, Angst bei bestimmten Personengruppen auszulösen, um dadurch Macht zu demonstrieren, Macht zu erlangen oder aber um neue Mitglieder zu gewinnen, die sich gemäß der Vorstellung einzelner Schüler aus Angst vor einer Terrorgruppe ebendieser anschließen.

*„Und ja, diese Terroranschläge, die sind, oh [seufzt], da kriegt man Gänsehaut, weil// da kriegt man Angst, in seinem eigenen Zuhause kriegt man Angst, dass da irgendwo noch etwas passiert oder*

*so. Und dann fühlt man sich in seiner eigenen Haut nicht mehr wohl und das (.) finde ich nicht gut.“  
(IP18\_w\_V\_Lu; Z.13-16)*

Das Beispiel der Schülerin verdeutlicht, dass der Gedanke an den Begriff „Terrorismus“ so stark mit konkreten Anschlägen verknüpft ist, dass sie dadurch Ängste und Sorgen in Bezug auf ihr eigenes Leben entwickelt und diese Emotionen entsprechend äußert. Im Gegensatz dazu geht ein anderer Schüler sachlich auf das Gefühl der Angst ein, indem er dieses mit der etymologischen Begriffsbedeutung von Terroranschlägen verknüpft und als Wirkmechanismus von Terrorismus definiert.

*„Also herleiten wahrscheinlich von Terror, also Angst und// Angst und Schrecken und so weiter. (..) Dass halt Menschen versuchen, den anderen Menschen Angst einzujagen, auch durch Anschläge und Gewalt.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.88f)*

Was Elemente der sachlichen Begriffsdefinition von „Terrorismus“ betrifft, so fällt – wie zu erwarten – auf, dass die Ausübung von Gewalt ein zentraler Bestandteil der Begriffsvorstellung ist, indem die Schüler Terrorismus direkt mit erinnerten Terroranschlägen verbinden und sich bei ihren spontanen Assoziationen auf die Sichtbarwerdung des Phänomens in Form von Gewalteinwirkungen beziehen. Hierbei kann festgestellt werden, dass die Grenze zwischen den Begriffsassoziationen zu „Terrorismus“ und „Terroranschlag“ zuweilen fließend ist. So sagt ein Schüler beispielsweise, dass Terror für ihn ist, wenn dabei noch andere Menschen verletzt werden (vgl. IP15\_m\_VII\_Lu; Z.73f). Generell werden Begrifflichkeiten rund um „Tod“, „töten“, „verletzen“ oder „zerstören“ stark mit dem Themengebiet verknüpft, auffällig ist jedoch darüber hinaus die Assoziation einer Schülerin aus Ludwigshafen von Terrorismus mit den Übergriffen am Kölner Hauptbahnhof in der Silvesternacht 2015/16, die diese als Form von Terrorismus bezeichnet:

*„[...] gerade auch diese, diese Nummer an Silvester vorletztes Jahr, dass da ein Haufen Frauen am Kölner Hauptbahnhof vergewaltigt wurden, ähm, ja so etwas zählt für mich zum Beispiel auch zu einem Anschlag.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.175ff)*

Ihre Erklärung (vgl. untenstehendes Zitat) verdeutlicht die individuellen Assoziationen zu dem Begriff „Terroranschlag“ als Mittel des Terrorismus, der gemäß der Schülerin ein intentionales Handeln der Akteure und ein organisiertes Vorgehen darstellt und dem Ziel der Angstverbreitung sowie der Schädigung anderer Menschen unabhängig vom genauen Mittel der Gewalteinwirkung dient.

*„[...] weil (.) die Menschen dort, die wurden ja auch terrorisiert. Ich weiß nicht, was das in dem Kopf anstellt bei einer Frau, wenn die eigentlich ganz normal am Hauptbahnhof steht und auf einmal kommen ein Haufen Männer und vergewaltigen jede zweite Frau und beklauen sie und das hat für mich schon etwas von einem Anschlag, weil ich meine, (.) die Menschen, die haben das ja bewusst gemacht, die Männer und die sind ja bewusst auf die Frauen zugegangen und es waren ja nicht nur ein oder zwei Männer, sondern wirklich mehrere und so etwas bewusst zu machen, bewusst da*

*hinzugehen und die Frauen zu vergewaltigen und denen wirklich psychische Probleme zuzufügen, das ist für mich ein Anschlag.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.192-198)*

Ein Schüler der 7. Klasse assoziiert auch die Brandanschläge auf Unterkünfte von Asylsuchenden, die in den Monaten vor der Interviewdurchführung medial präsent waren, mit Terrorismus und begründet seine Verknüpfung damit, dass Terrorismus für ihn jegliche gezielt angewandte Gewalt gegen andere Menschen darstellt. Er stellt damit die Auswirkungen des Terrorismus auf das individuelle Leben in den Mittelpunkt seiner Assoziation und geht dabei weniger auf einzelne Motive ein.

*„Die zerstören ja damit sozusagen von manchen Menschen das Leben, wenn andere Menschen dadurch zum Beispiel sterben oder dann, ja, (..) oder dann kein Zuhause mehr haben deswegen. Das würde ich schon zu Terrorismus zählen.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.66ff)*

Insgesamt fällt jedoch auf, dass Assoziationen – und daran anknüpfende Erklärungen – zum Themenfeld „Globaler Terrorismus“ stark den islamistischen Terrorismus mit religiösen bzw. ideologischen Motiven fokussieren, während andere Formen des Terrorismus, wie beispielsweise der politisch motivierte Terrorismus, nur selten angesprochen werden, was in den weiteren Ausführungen noch verdeutlicht wird.

Einzelne Schüler assoziieren mit dem Begriff des „Terroranschlags“ automatisch bestimmte Mechanismen, mit denen solche Anschläge verübt werden. So fällt beispielsweise bei einem Schüler aus Ludwigshafen auf, dass dieser eine starke Verknüpfung zwischen „Bombe“ und „Anschlag“ vornimmt, indem er im Gesprächsverlauf insgesamt 19 Mal über den Einsatz von Bomben spricht. Andere Schüler wiederum werden durch die Vorstellung des Gebrauches von Schusswaffen geleitet und wiederum andere assoziieren die Nutzung von Fahrzeugen mit dem Ausüben von terroristischer Gewalt, wie es beispielsweise bei dem Anschlag vom 19. Dezember 2016 in Berlin oder vom 14. Juli 2016 in Nizza der Fall war.

*„Also ein Anschlag ist für mich, (..) wenn jemand versucht Menschen umzubringen (..) grundlos. In eine Menschenmenge hineinfährt, sich in die Luft sprengt, obwohl er weiß, dass tausende Menschen um ihn herum sind. Eine Bombe auf einem Weihnachtsmarkt, ähm, (..) abschießen will und einfach generell Menschen umbringen will. Oder auch Menschen gefangen nehmen will oder Menschen bedroht, die ihm nichts gemacht haben. Ja, (..) das ist für mich ein Anschlag.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.162-166)*

Gerade im Hinblick auf die Geographien des Terrors fällt auf, dass das Phänomen stets auf globaler bzw. internationaler Ebene betrachtet wird und der nationale Terrorismus in der Vorstellungswelt der Jugendlichen kaum präsent und nur von einigen wenigen Schülern in Bezug auf die Terrorgruppen RAF und NSU angesprochen wird. Auch sprechen einige Schüler zwar die Terrorgruppe Boko Haram an, jedoch wird auch diese nicht von allen Schülern konkret verortet, sondern vielmehr als überregional agierende Organisation betrachtet.

### 6.1.3 Assoziationen von Schülern zu Akteuren des Terrors

Was die Assoziationen in Bezug auf die einzelnen Akteure des Terrors betrifft, so kann unterschieden werden zwischen Elementen des äußeren Erscheinungsbildes sowie Elementen der psychischen Verfassung bzw. des Charakters, auf die sich die Schüler beziehen.

Insgesamt fällt auf, dass nur wenige Schüler auf ein konkretes Aussehen referieren, welches sie mit dem Begriff „Terrorist“ assoziieren. Wenn jedoch auf äußerliche Merkmale eingegangen wird, so ähneln sich die Assoziationen oftmals stark, indem Terroristen mit „Männern mit Bart“ (vgl. z.B. IP1\_m\_XII\_Mz; Z.19f), einem „vermummten Gesicht“ (vgl. z.B. IP22\_m\_XII\_Lu; Z.45ff) sowie einer „aggressiven Mimik“ verknüpft werden.

*„Was man natürlich mit den Leuten irgendwie verbindet, also was man so für ein Schema von den Leuten hat, (..) lange Bärte, Salafistenbärte, ähm (..) Leute aus dem Süden beziehungsweise mit schwarzen Haaren [seufzt]. Ich meine, es gibt ja viele auch heutzutage, hier in Deutschland gerade, die da zusammenschrecken, wenn sie Leute sehen, die (..) die einen relativ langen Bart haben, weil die Leute schon ein Stück weit verurteilt werden. Vielleicht nicht ohne Grund, weil die Mehrheit davon, Osama bin Laden zum Beispiel oder so, die entsprechen ja diesem Schema, aber (..) diese Angst ist, glaube ich, bei jedem da, einmal mehr, einmal weniger. Aber es gibt trotzdem immer dieses Grundschema, also die Leute, die werden schon so in (..) bestimmte Sektoren eingeteilt, würde ich sagen. Also man erwartet schon von diesen Leuten, von Leuten, die Salafistenbärte haben, dass die schon irgendwie radikal sind im Gegensatz zu Leuten, die vielleicht keinen Bart haben.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.68-76)*

Die Assoziationen der Schüler in Bezug auf äußerliche Merkmale werden oftmals in Bezug auf ein Bild eines deutschen Islamisten geäußert, welcher einen Bart trägt und der von zwei IS-Kämpfern mit vermummtem Gesicht in einer Interviewsituation bewacht wird. So beschreiben die Schüler auf diesem Bild die IS-Kämpfer, deren Gesicht so vermummt ist, dass nur die Augen zu erkennen sind und die eine aggressive Körperhaltung eingenommen haben sowie den deutschen Islamisten, der einen Vollbart hat und eine Kopfbedeckung trägt und geben dies als charakteristische Merkmale für Terroristen an (vgl. IP23\_m\_XII\_Lu; Z.258-262; IP38\_m\_XII\_Da; Z.33-36).

*„[...] wegen den beiden hinteren Männern, weil die da so böse gucken. Arme verschränkt, mit einer Waffe in der Hand, glaube ich. Ich glaube, das sollte eine Waffe sein. Und mit den militärischen Ausrüstungen da noch. (..) Und dann assoziiert man direkt die Leute, die im Vordergrund stehen. Mit dem Bart. Und irgendwie finde ich es, dass, wenn ich es jetzt so betrachten würde, würde ich auch direkt denken, oh Bartträger, Terrorismus, aggressive Körperhaltung, aggressive Blicke, die die hinteren Männer drauf haben. Mich würde das natürlich auch abschrecken.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.264-269)*

*„Hier sieht man halt so ein typisches Merkmal, was man sich so vorstellt unter so, also, ich sage einmal Terroristen in Anführungszeichen. So dieses typische Bartmerkmal mit Oberlippe rasiert und im Hintergrund sieht man so zwei mit Sturmmaske und ich weiß nicht, ob das eine Waffe ist oder, ja das ist eine Waffe. Typisch ist dieses, ich weiß nicht wie das heißt, so eine Art Bandana-mäßig.“*  
(IP30\_m\_XII\_Lu; Z.30-33)

Im Gegensatz dazu betont ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe, dass er Assoziationen von Terroristen mit bestimmten Merkmalen des äußeren Erscheinungsbildes ablehnt, da er der Überzeugung ist, dass Terroristen unauffällig agieren und daher keinem bestimmten Prototypen entsprechen.

*„[...] Deutschland und die umliegenden Länder wie Frankreich, Italien und (.) warum lassen sie// wie können sie solche Leute durchlassen? Also das müssten dann irgendwelche Leute sein, die komplett normal erscheinen. Also jetzt nicht so auffällig sind und weil man halt eben nicht weiß, wie diese Leute aussehen könnten, kann man das halt auch nicht daran festmachen, dass sie irgendwelche Bärte tragen und Oberlippe halt rasiert und, weil wenn ich jetzt zum Beispiel, wenn irgendjemand einen Terroranschlag verüben möchte, aber in den Medien überall berichtet wird, dass die solche Bärte tragen, (.) dann, als Terrorist macht man das dann eben nicht. Man macht es dann doch nicht extra, dass man halt noch so einen riesigen Bart hat, dass man dann noch komplett die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Dann macht man es doch so unauffällig wie möglich.“*  
(IP30\_m\_XII\_Lu; Z.249-258)

Zudem ist interessant, inwieweit der Begriff Terrorist mit bestimmten Gendermerkmalen korrespondiert. Das folgende Beispiel eines Schülers aus der 6. Klasse zeigt beispielsweise, dass er starke gedankliche Verknüpfungen zwischen Männern mit einem bestimmten äußeren Erscheinungsbild und Terrorismus herstellt, während er Frauen als Akteure des Terrors explizit verneint.

*„Also auf Frauen jetzt eher weniger, weil, also, Frauen traue ich so etwas eher weniger zu, dass sie Terroranschläge machen. Klar, gibt es das auch, aber eher weniger traue ich denen das zu. Und Männern zum Beispiel auch mit Bart traue ich oftmals so etwas// Also mit so richtig Bart und so, und dann traue ich denen schon zu, dass sie irgendetwas machen könnten.“* (IP51\_m\_VI\_Da; Z.108-111)

So werden Mädchen und Frauen zumeist nicht erwähnt oder aber explizit als nicht konstitutiv für die Merkmale von Terroristen gedacht. Nur zwei der befragten Schüler verfügen über Vorwissen, welches Frauen als Akteure des Terrors mit einschließt, wobei einer der beiden Jugendlichen (Interviewpartner 3) hierbei deutlich macht, dass er die Intentionen ebendieser Frauen nicht nachvollziehen kann, da er den Anschluss an eine „Frauen unterdrückenden Organisation“ durch Frauen selbst nicht verstehen kann.

*„Und da kommen Mädchen vor allem auch dazu, die wechseln erst zum Muslim// werden erst muslimisch// (..) ja sie wechseln zur muslimischen Religion und danach fliegen sie halt nach Syrien in*

*den Krieg rein, damit sie mehrere Länder und dann ihre Städte unter ihre Kontrolle bringen können.“*  
(IP25\_m\_VII\_Lu; Z.109ff)

*„Ja klar, das hört man ja, dass diese vor allem also junge Erwachsene, Jugendliche, die dann hier von ihren Familien heimlich abhauen, dann nach Syrien, nach// oder von Rakka habe ich jetzt etwas gehört, dass da wieder einige Mädchen abgehauen si// also vor allem Mädchen, das finde ich so erstaunlich, dass sie (.) sich so einer Frauen unterdrückenden Organisation anschließen. Und die dann, ja hoffen irgendwie, die Erlösung zu finden.“* (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.111-114)

Auch Merkmale des Charakters bzw. der Psyche von Menschen werden mit dem Begriff eines Terroristen verknüpft. So werden diese in der Vorstellungswelt der Jugendlichen zumeist als „Versager“ oder „benachteiligte Personen“ dargestellt, die „leicht manipulierbar“ sind. Zudem werden insbesondere junge Menschen als potenzielle Terroristen betrachtet. Diese gedanklichen Verknüpfungen stellen einen wesentlichen Bestandteil der Erklärungsstrategien in Bezug auf die individuellen Motivationen der Attentäter dar (vgl. Kap. 6.2.2.1) und haben zudem wesentlichen Einfluss auf das Erfolgsversprechen bestimmter Mechanismen des Terrors, welche die Schüler in ihre Vorstellungswelt einbeziehen (vgl. Kap. 6.2.1.2).

Ein weiteres Charakteristikum, auf das Schüler sich in Verbindung mit dem Begriff „Terrorist“ beziehen, fokussiert den psychischen Zustand der einzelnen Attentäter. Während einige Schüler explizit verneinen, dass Terroristen psychisch krank sind und diese Eigenschaften stattdessen mit dem Phänomen eines Amoklaufes assoziieren, gehen andere davon aus, dass eine geistige Krankheit Auslöser für radikale Ansichten und terroristische Aktivitäten sein muss. Insbesondere bei Schülern der unteren Klassenstufen ist auffällig, dass eine psychische Krankheit eine leicht anzunehmende Erklärung für das Verhalten der Terroristen ist (vgl. z.B.: IP27\_w\_V\_Lu; Z.16; 59; IP15\_m\_VII\_Lu; Z.91ff; IP37\_m\_XII\_Da; Z.27f). Neben der Zuschreibung einer psychischen Krankheit kann auch festgestellt werden, dass ebendiese eine Normabweichung für die Jugendlichen darstellt und so das Verhalten erklären kann:

*„Also für mich// Ich denke immer, wenn ich das höre, (..) krank, krank im Kopf, denke ich. Also, ich denke dann immer, die können doch nicht normal sein.“* (IP51\_m\_VI\_Da; Z.64f)

Auch kann festgestellt werden, dass durch die Assoziationen dieser Schüler die subjektive Wertung deutlich wird, indem den Akteuren des Terrors eine beeinträchtigte geistige Leistung durch zum Teil negativ konnotierte Begrifflichkeiten zugesprochen wird. Ähnlich wie bei der Begriffsassoziation zu „Terrorismus“ kann dabei festgestellt werden, dass die so vorgenommene Assoziation der psychischen Krankheit neben einer rein kognitiven Verknüpfung auch emotionale Momente zum Vorschein bringt. Beispiele für ebensolche Assoziationen mit subjektiven Wertungen sind die Aussagen von Schülern, in denen Terroristen mit den Worten „balla balla“ (IP17\_m\_V\_Lu; Z.63), „nicht gut im Kopf“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.19), „Psychopath“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.20) oder „vielleicht ticken auch manche nicht ganz richtig“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.51) umschrieben werden.

Auch wird mit Terroristen zuweilen eine erhöhte Gewaltbereitschaft assoziiert (vgl. z.B. IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.75), was beispielsweise in einer Frage einer Schülerin, warum die Terroristen „so aggressiv und böse“ seien, deutlich wird.

*„Dass ich das eigentlich abscheulich finde von den Menschen, die das gemacht haben, dass die da reingefahren sind. Dass ich einfach finde, wie kann man so etwas einem anderen Menschen antun, ihn einfach totzufahren und dass es einfach schlimm ist und dass ich so etwas niemals machen könnte. Und dass ich mir gedacht habe, warum tun Menschen so etwas? Warum sind die so aggressiv und so böse?“ (IP52\_w\_VI\_Da; Z.39-42)*

Zudem werden Terroristen gedanklich stark mit dem muslimischen Glauben verknüpft, indem insbesondere Anhänger des Islams als potenzielle Terroristen betrachtet werden. Diese Assoziation verdeutlicht, dass der islamistische Terrorismus vorherrschend in der Vorstellungswelt der Schüler ist und durch die Aktualität in der Lebenswelt auch stark in der Denkwelt präsent ist. Auch kann diesbezüglich festgestellt werden, dass viele Jugendliche keine Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus sowie Muslim und Islamist vornehmen, wodurch es zu einer generellen Verknüpfung einer Glaubensrichtung mit der Gewaltstrategie des Terrorismus kommt. Dennoch können auch hier Ansätze einer differenzierten Sichtweise beobachtet werden, die bereits bei Schülern unterer Jahrgänge zu beobachten sind und insbesondere in der 12. Jahrgangsstufe angesprochen werden. Bei diesem Aspekt wird auch der Einfluss des eigenen Glaubens stark deutlich, indem muslimische Jugendliche auf eine andere Art und Weise argumentieren wie christliche Schüler oder Jugendliche ohne Religionszugehörigkeit. Auch ist auffällig, dass oftmals Verknüpfungen zu weiteren Personengruppen, die der Eigengruppe gegenüberstehen, hergestellt werden. So wird mit dem Begriff „Terrorist“ das Phänomen der Fluchtmigration verknüpft, wodurch Geflüchtete als potenzielle Gewalttäter oder radikalisierte Gefährder beschrieben werden und auch die Nationalität wird als entscheidendes Merkmal eines Terroristen hervorgehoben, indem einige Jugendliche davon sprechen, dass in ihrer Vorstellungswelt keine Deutschen Terroranschläge verüben.

#### 6.1.4 *Terror vs. Krieg vs. Amok – Grenzen der Begriffsbestimmung in der Vorstellungswelt der Schüler*

In Zusammenhang mit Terrorismus werden auch weitere Themenbereiche der Gewalt angesprochen, darunter Kriege, Amokläufe sowie politische Krisen. Hierbei fällt auf, dass unterschiedliche Assoziationsmechanismen vorzufinden sind. Während einzelnen Schülern der Unterschied zwischen Terrorismus und Krieg nicht bewusst ist, nehmen andere Schüler eine explizite Abgrenzung vor. So fällt einem Schüler beispielsweise im Rahmen seiner Ausführungen auf, dass er zwar instinktiv mit dem Begriff

„Terrorismus“ Länder im Nahen Osten assoziieren würde, jedoch bei genauerem Nachdenken diesbezüglich unschlüssig ist, da dort Bürgerkrieg vorherrscht und er die Unterscheidung zwischen terroristischen Aktivitäten und kriegerischen Auseinandersetzungen nicht vornehmen könne.

*„Auf jeden Fall Naher Osten. (4s) Syrien natürlich. Aber das ist ja irgendwo Bürgerkrieg. Also irgendwie fällt mir das jetzt// Hm, das ist eigentlich komisch, ich würde eigentlich sagen, dass Terrorismus eigentlich so voll Naher Osten ist, aber das ist ja eigentlich in großen Stücken [?] eher Bürgerkrieg. Aber andererseits gibt es ja immer auch wieder viele Anschläge auf irgendwelche Plätze oder so was.“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.246-250)*

Auch kommt es zu unbewussten Vermischungen der Themenbereiche, indem beispielsweise die Begrifflichkeiten so verknüpft werden, dass Terroristen „Krieg führen“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z:54) oder dass Terroristen sich „bekriegen“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.18ff), sodass eine klare Trennung beider Phänomene nicht mehr möglich ist.

Wenn Schüler eine Unterscheidung zwischen Krieg und Terrorismus vornehmen, dann zumeist im Hinblick auf die Organisation, die Akteure sowie die Intentionen beider Phänomene. So geht es im Krieg aus Sicht der Schüler um Eroberung (IP50\_w\_VI\_Da; Z.57), Sicherung von Ressourcen wie beispielsweise Erdöl (IP49\_m\_VI\_Da; Z.54f) und um die zukünftige Sicherung von weltpolitischer Macht, während Terrorismus darauf abzielt, eine Änderung des Glaubens (IP50\_w\_VI\_Da; Z.57ff) oder der Lebensweise (IP49\_m\_VI\_Da; Z.56-60) sowie eine Macht durch Verbreitung einer Ideologie zu erreichen. Die folgende Aussage eines Schülers der 6. Klasse verdeutlicht exemplarisch die von den Jugendlichen vorgenommenen Unterscheidungen zwischen den Intentionen des Krieges und des Terrors in der Vorstellungswelt. Dabei geht der Junge auf politischen und wirtschaftlichen Einfluss einerseits und ideologische Ansichten andererseits als Motive des Terrors ein.

*„Bei Krieg würde ich eher sagen, dass es da um das Erdöl, also um bestimmte Plätze, wo es viel Erdöl und auch Kohle gibt, geht. Und (.) darum, dass halt, ich sage jetzt einmal, der Anführer von denen mehr Macht darüber hat. Und Terroranschläge glaube ich eher, die sind ja eigentlich bloß dahingegangen, wo die Leute Spaß hatten und Alkohol getrunken haben und ich glaube, das haben sie dann falsch verstanden, also nicht falsch verstanden, sondern damit wollten sie dann sagen, dass ihre Religion irgendwie die beste sein soll, weil es da keinen Alkohol gibt und da niemand wirklich zu Schaden kommen kann.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.54-59)*

Auch das Phänomen des Amoklaufs wird von einzelnen Schülern – sofern sie entsprechende Ereignisse ansprechen – bewusst von Terroranschlägen abgegrenzt. So werden Amokläufe mit Einzelpersonen assoziiert, welche aus persönlichen Gründen oder aber auch aufgrund einer psychischen Erkrankung zu Gewalt greifen, wohingegen eine übergeordnete Intention oder eine organisierte Gruppe Elemente der Begriffsbestimmung von Terrorismus sind.



*„Also ich würde sagen, ein Terroranschlag ist halt etwas Geplantes. Und zwar von einer Organisation und ein Amoklauf, würde ich sagen, ist von einer einzelnen Person begangen, die damit eher halt persönliche Ziele verfolgt. Oder, wie soll ich sagen, oder vielleicht nicht unbedingt Ziele, sondern persönliche Befriedigung oder die sich halt irgendwie/ die halt irgendwelchen Gefühlen Luft machen muss. Und// oder will und halt psychisch krank ist. Und, ja, Terror ist für mich etwas Organisiertes von einer, von einer größeren (.) Gruppe. Und, ja, die auch ein größeres Ziel verfolgen und das ist eigentlich was// für mich ist es etwas Ähnliches wie Krieg. Nur auf eine andere Weise. Also etwas viel Größeres als ein einzelner Amoklauf, der kein, der nicht zu einer Verkettung gehört.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.182-189)*

*„Wenn es politisch motiviert ist. Also wie jetzt zum Beispiel bei den NSU-Anschlägen oder damals bei der RAF. Wenn die damit etwas erreichen wollen. Oder auch jetzt der Islamische Staat, die einfach darauf auf// also auf sich aufmerksam machen wollen und Angst verbreiten. Also wenn ein Interesse dahintersteckt. Also jetzt nicht einfach nur wie ein Amoklauf, wo wahllos Menschen getötet werden. Dass etwas// auch bei dem Breivik ist es jetzt nicht direkt ein Terroranschlag, weil das ja eher ein Amoklauf war [...]. (.) Und, ja wenn irgendwie eine Intention dahintersteht, eine Meinung zu verbreiten oder so etwas. Das ist für mich ein Terroranschlag.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.51-56)*

Zudem zeigt ein Schüler auf, dass er in seiner Vorstellung Krieg und Terror durch Organisation und Intentionalität aller Akteure voneinander abgrenzt. Während alle beteiligten Gruppen ein Interesse durchsetzen möchten, so handelt es sich um Krieg, wenn unbeteiligte Personen attackiert werden spricht er von Terrorismus.

*„Kriegsführung, beziehungsweise Krieg generell, ist, dass sich, also mindestens zwei oder mehrere Parteien halt gegenüberstehen, beide etwas durchsetzen wollen und nicht mehr verhandeln wollen, sondern halt Kriegsführung beginnen und dann den Krieg beginnen. Und Terrorismus ist (..) Abschreckung und es ist halt, ein Krieg deutet sich an beziehungsweise man kriegt es dann mit und (.) Terrorismus, ein Terroranschlag kann eigentlich immer passieren und deswegen leben die Leute oder viele Leute sozusagen ständig in Angst. Weil einen Terroranschlag kann man prinzipiell nicht voraussehen, also man hört halt irgendwelche Handys oder was weiß ich alles ab, aber wirklich voraussehen und voraussagen, dass dann und dann da und da ein Anschlag ist, kann man halt nicht. Und das ist halt, das Ungewisse ist halt der Unterschied zu einem Krieg, meiner Meinung nach.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.142-149)*

#### 6.1.5 Terrororganisationen in den Vorstellungswelten von Jugendlichen

Wie aus der bisherigen Darstellung der Assoziationen zu Terrorismus deutlich wurde, wird damit zu meist das geplante und organisierte Vorgehen bestimmter Gruppierungen assoziiert. Lediglich bei einigen wenigen jüngeren Schülern wird deutlich, dass nicht immer die Vorstellung einer organisierten Gruppe an Menschen mit extremistischen Ansichten festzustellen ist, sondern dass sich diese Schüler

das Phänomen anhand einzelner Personen erklären, die allenfalls in einer losen Gruppe ohne strukturelle Beziehungen zusammengefasst werden können. Eine Schülerin (Interviewpartnerin 27) gibt diesbezüglich beispielsweise an, dass sie den Begriff „Terrororganisation“ noch nie gehört habe und geht explizit darauf ein, dass sie davon ausgegangen ist, dass einzelne Personen mit bestimmten Intentionen für die Terroranschläge verantwortlich seien.

Alle übrigen befragten Schüler sprechen von konkreten Terrorgruppen oder -organisationen, sodass deutlich wird, dass sie gezielt Vorkenntnisse aus Nachrichten, Reportagen oder dem Informationsaustausch mit anderen in ihre Vorstellung einbeziehen. Die Terrororganisation „IS“ ist in der Vorstellungswelt der Jugendlichen besonders verankert, was jedoch aufgrund der vermehrten Präsenz ebendieser Terrororganisation im medialen Diskurs eine nicht weiter verwunderliche Assoziation darstellt. So zeigt die zeitliche Einordnung des Erhebungszeitraumes, dass in den beiden Jahren vor den Interviews mit den Schülern islamistische Terroranschläge in Europa fast ausschließlich auf den IS zurückzuführen sind bzw. vom IS reklamiert wurden und diese Terrororganisation zum Zeitpunkt der Interviews auch im Irak und in Syrien große Gebietsansprüche verzeichnete (vgl. Kapitel 5.3.1). So gehen 14 der befragten 20 Schüler der Klassenstufen 5-7 sowie 14 der 16 befragten Schüler der 12. Jahrgangsstufe auf den IS ein. Dabei wird zumeist die Abkürzung „IS“ (für die von der Terrorgruppe selbst gewählte Bezeichnung „Islamischer Staat“) genutzt, nur zwei Schüler nutzen stattdessen die Bezeichnung „ISIS“ („Islamischer Staat im Irak und in Syrien“). Einige Schüler nutzen die Bezeichnung „Islamischer Staat“ ohne Abkürzung, um deutlich zu machen, dass das Ziel der Terrororganisation ist, einen eigenen Staat aufzubauen, in dem ihr Glaube vorherrscht, wie es die folgende Aussage verdeutlicht:

*„Ähm, also, was ich mir so unter den Terroristen vorstelle, ist, dass// also gerade, es gibt ja unterschiedliche Gruppierungen, während beispielsweise der IS versucht, seinen (.) wie hieß es, seinen Islamischen Staat aufzubauen, streng gläubig, also im Iran versuchen die ja auch und in Syrien, ein Stück Türkei, versuchen die sich ja da auszubreiten und die machen ja vor niemandem Halt.“*  
(IP6\_m\_XII\_Mz; Z.29-32)

Auch weitere Schüler stellen eine direkte Verknüpfung zwischen der Bezeichnung der Terrorgruppe und ihrer Intention her (vgl. z.B. „Und der Islamische Staat möchte ja, wie der Name sagt, den Islamischen Staat erschaffen oder ausrufen [...]“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.87f); „Weil einfach, die müssen schon einen Grund haben. Oder irgendwie wollen die einen Staat oder so etwas (.) haben. Deshalb heißt das ja Islamischer Staat.“ (IP11\_w\_VI\_Mz; Z.69ff)).

Im Vergleich zum IS finden andere Gruppierungen, wie beispielsweise al-Qaida oder Boko Haram, weit aus weniger Beachtung. So gehen lediglich ein Schüler der 7. Klasse sowie fünf Schüler der 12. Klasse auf al-Qaida und je drei Schüler der 6. bzw. 7. und der 12. Klasse auf Boko Haram ein.

Was die Terrorgruppe „Boko Haram“ betrifft, so äußert ein Schüler hierzu die wertende Assoziation einer „brutalen“ Gruppe (vgl. IP3\_m\_XII\_Mz; Z.22), die ihr Einflussgebiet vergrößern und diesbezüglich die Regierung „erpressen“ möchte. Zudem verknüpft der Schüler die Gruppierung gedanklich mit der Kontrolle unterschiedlicher Städte oder Dörfer, jedoch nicht mit einem festen Gebiet, wie er es in Bezug auf die Terrororganisation IS annimmt.

*„Oder auch, ja, Boko Haram, die einfach ihre// ihr Einflussgebiet vergrößern wollen und auch die Regierung erpressen. Denen geht es also, glaube ich, nicht darum, den Islam zu verbreiten.“  
(IP3\_m\_XII\_Mz; Z.80f)*

*„[...] das ist halt bei Boko Haram anders. Die haben überall so Städte, Dörfer, die sie unter Kontrolle haben oder// aber die haben jetzt nicht so ein festes Gebiet, wo sie ihre Regeln durchse// Also, ja schon, aber die haben jetzt nicht so ein// nicht so einen richtigen Staat wie es beim IS der Fall ist.“  
(IP3\_m\_XII\_Mz; Z.101ff)*

Zudem wird die Terrorgruppe von einem Schüler als „rechtsradikale islamische Terrororganisation“ bezeichnet (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.304), wohingegen ein anderer Schüler keine eindeutige gedankliche Verknüpfung zwischen Terrorismus und Boko Haram vornehmen kann, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

*„Also, ich habe vorhin Boko Haram nicht angesprochen, weil, ich weiß jetzt nicht, ob das für mich so richtige Terroranschläge sind, wo da wirklich Rebellen// also, so// deswegen weiß ich jetzt nicht, inwiefern das Terroranschläge sind. Das ist ja eher ein Bürgerkrieg [...]“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.211ff)*

So wird bei der Aussage deutlich, dass der Schüler reflektiert mit den Begriffen „Krieg“ und Terror“ umgeht und diese Unterscheidung auch in Bezug auf die Terrorgruppe Boko Haram anwendet. Der Begriff „Rebell“ bzw. „Rebellion“ wird auch von einem Schüler der 7. Klassenstufe mit Boko Haram assoziiert, der jedoch, anders als der Schüler der 12. Jahrgangsstufe eine gedankliche Einstufung der Gruppe als Terrormiliz vornimmt, die in seiner Vorstellung Macht ausüben möchte und durch Geiselnahmen Stärke beweisen und dadurch Land gewinnen will (vgl. IP25\_m\_VII\_Lu; Z.196f; Z.207f).

Ein weiterer Schüler der 7. Klasse verknüpft die Terrorgruppe Boko Haram stark mit dem Themenbereich „Kindersoldaten“, was darauf zurückzuführen ist, dass er sich mit ebendiesem Thema im Rahmen eines Referates auseinandergesetzt hat. Die folgenden beiden Aussagen zeigen, dass er die beiden Themen sehr stark miteinander verknüpft und so anhand des Einsatzes von Kindersoldaten die Angriffsmittel von Boko Haram darlegt.

*„In Nigeria gibt es ja diese// gibt es diese Bande Boko Haram, die tun das halt wirklich mit jedem// Da machen die so// geben die Kindern Bomben und die Bomben zünden sich von selbst und dann sterben auch die Kinder//“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.34ff)*

*„Also die haben// (..) die sind auch so eine Organisation, die in Städte geht und dort Bomben sprengt und ja, die denken auch, also die denken das auch sozusagen, dass es gut ist, was sie machen. Aber eigentlich ist das eher schlecht. Und die gehen halt// die schrecken vor nichts zurück, die würden halt auch// zum Beispiel das machen die auch, Kinder einfach in den Krieg schicken. (.) Und da Bomben// an die Kinder eine Bombe machen und die irgendwo einfach in eine Menschenmenge schicken. [...] Ja. Und (..) Kindersoldaten haben die halt auch. (..) Also das sind halt solche Kinder, die wurden aus der Familie gerissen, als sie so// als sie noch sehr jung waren. Und wenn die größer werden, wird denen halt gesagt zum Beispiel, dass wenn sie aufhören, also aufhören für die (.) Leute zu// für die Armee von denen zu kämpfen, dass dann ihre Familie stirbt oder die töten die Familie sofort. (..) Oder\| [...] Oder die töten halt die Familie schon, wenn sie das Kind holen.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.148-159)*

In Bezug auf al-Qaida kann festgestellt werden, dass hier nur wenige gedankliche Verknüpfungen vorzufinden sind. So nennen drei Schüler zwar den Namen des Terrornetzwerkes, gehen aber nicht weiter inhaltlich darauf ein (vgl. IP22\_m\_XII\_Lu; IP23\_m\_XII\_Lu; IP37\_m\_XII\_Da). Außerdem merkt ein Schüler explizit an, dass er kaum Vorwissen über Terrororganisationen hat und demnach auch bislang keine Vorstellungen dazu entwickelt hat. Dabei bezieht er sich gleichermaßen auf al-Qaida und den IS, ohne jedoch eine genauere Unterscheidung vorzunehmen.

*„So gut wie gar nichts. Also ich weiß nur, dass die sich immer wieder für die Terrorangriffe, ähm, wie heißt das? Dass sie zugeben, dass das zu ihnen gehört, dass es von ihnen ausgegangen ist. Viel weiß ich da nicht. Ich weiß, dass es religiös, eine religiös zusammenhängende Gruppe ist irgendwie. Sonst, nicht wirklich etwas.“ (IP22\_m\_XII\_Lu; Z.121ff)*

Auch begründet ein Schüler seine vagen Vorstellungen damit, dass al-Qaida seiner Vorstellung zufolge an Bedeutung verloren hat und sich daher auch zurückgezogen hat.

*„Al-Qaida ist, denke ich, eher in Richtung (.) Afghanistan (..) angesiedelt. Oder auch, entweder Afghanistan oder Arabien, das kann ich jetzt nicht zu 100 Prozent sagen. Ich hätte jetzt prinzipiell Afghanistan gesagt. Und das ist momentan, glaube ich, meiner Meinung nach nicht so aktuell. Also al-Qaida hat sich, glaube ich, eher ein bisschen zurückgezogen. Es gibt nicht mehr so oft Meldungen über al-Qaida oder// (4s). Ich denke, dass die nicht mehr die vorherrschende terroristische Macht sind auf der Welt, sondern halt jetzt abgelöst wurden sozusagen.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.155-159)*

Lediglich ein Schüler geht in Form von ersten Assoziationen auf al-Qaida ein. So geht ebendiese Terrororganisation in seiner Vorstellung gezielt gegen westliche Länder vor, da sie in Folge der Anschläge vom 11. September 2001 von den USA bekämpft wurde und die Anschläge daher als Reaktion auf den Krieg betrachtet werden können.

*„Da gibt es dann noch die anderen Gruppierungen, die da (..) al-Qaida, die auch gerade gegen westliche Länder vorgehen. Weil auch gerade Amerika, also die USA, gegen (..) gegen al-Qaida vorgegangen ist in Afghanistan. (..) Das ist, glaube ich, eher so der Glaubenskrieg für die gegen die westlichen Länder.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.34-36)*

*„Ich denke, dass diese Terroristen gerade auch abzielen auf Länder// die Länder anzugreifen, die verstärkt versuchen, die Terroristen zu unterdrücken. Also, als das World Trade Center zerstört wurde, hat ja Bush angefangen, in Afghanistan einen großen Krieg anzuzetteln und hat dann dort versucht die al-Qaida zu zermürben.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.73-76)*

Was Terrororganisationen ohne islamistischen Bezug betrifft, so wird deutlich, dass hier kaum Vorstellungen bei den befragten Jugendlichen vorzufinden sind. So geht lediglich ein Schüler der 12. Klasse auf den NSU ein und drei Schüler stellen einen Bezug zur RAF her. Bei diesen Assoziationen scheint das Vorwissen durch den schulischen Unterricht maßgeblich die Vorstellungen zu leiten, da die Schüler angeben, bereits im Geschichtsunterricht auf den Themenbereich Terrorismus eingegangen zu sein, wobei hier die Terrorgruppe RAF im Vordergrund der unterrichtlichen Behandlung stand.

#### 6.1.6 Gedankliche Verknüpfungen von Terrorismus und Glaube

Zentrales Element, welches in fast allen Interviews zum Ausdruck kommt, ist der Glaube bzw. die Religion, der zur Erklärung des Terrorismus bzw. als verbindendes Merkmal der Terroristen und Terrorgruppen herangezogen wird. So sprechen lediglich zwei der befragten Schüler nicht den Themenbereich „Glaube“ an.

Bei genauerer Analyse der Verknüpfungen, die zwischen den Themenbereichen „Terrorismus“ und „Glaube“ hergestellt werden, wird deutlich, dass der Glaube als Legitimationsmittel der Terroristen aufgefasst und zur Erklärung der Intentionen der Terrororganisationen, den Motivationen einzelner Attentäter sowie dem Wirkmechanismus der Manipulation herangezogen wird (vgl. Kap. 6.2).

Auch die Vorstellung, dass es sich bei dem zur Begründung der Terroranschläge herangezogenen Islam um eine radikalisierte Form des Glaubens handelt oder aber, dass Terroristen den Glauben falsch interpretieren, ist in der Vorstellungswelt einiger Jugendlicher verankert – nicht jedoch bei allen. Hier fällt auf, dass diese Differenzierung vorwiegend von Schülern der 12. Jahrgangsstufe vorgenommen wird. Auch wird deutlich, dass gerade muslimische Schüler diese Unterscheidung vornehmen, Jugendliche anderer Glaubensrichtungen oder ohne eine bestimmte Religionszugehörigkeit nehmen nicht immer eine solche gedankliche Unterscheidung vor.

*„Oder ich denke dann auch oft immer// (..) Also, mit Terror verbinde ich oft (..) Islam. Also nichts gegen den Islam, jeder darf seinen Glauben leben, aber ich verbinde es eben oft mit dem, weil auch IS und so, (..) ja. Mit dem verbinde ich es halt oft.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.45ff)*

*„Also (.) der Glaube steht bei allen auf jeden Fall im zentralen Punkt. Also, (..) der Islam scheint// denke ich, ist für die so der Ankerpunkt, der die so auch verbindet [...].“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.39ff)*

Ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe (Interviewpart nennt im Zusammenhang mit islamistischem Terrorismus auch den Begriff Jihad und geht explizit auf die Vorstellungen der Terroristen von einem „Heiligen Krieg“ ein.

#### 6.1.7 Gedankliche Verknüpfungen von Terrorismus und Fluchtmigration

Überdies ist auffällig, dass das Themenfeld „Terrorismus“ häufig auch mit „Fluchtmigration“ verknüpft und zur Erklärung der Organisation des Terrors genutzt wird. So wird der Migrationsprozess an sich, das heißt der Weg, den Geflüchtete zurücklegen, mit dem Themenfeld assoziiert, indem Jugendliche aussagen, dass sich Terroristen unter Flüchtlinge „mischen“ und so „undercover-mäßig“ nach Deutschland kommen (vgl. IP22\_m\_XII\_Lu; Z.51). Eine weitere Assoziation ist, dass Flüchtlinge allein durch den Fakt, dass sie von Syrien nach Deutschland kommen, für eine erhöhte Terrorgefahr verantwortlich gemacht werden. Dabei wird eine lineare Verkettung geknüpft, wonach Flüchtlinge vor Krieg flüchten und dadurch ebendiesen Krieg sowie Terror in Form einer importierten „Ware“ nach Deutschland bringen. Dies geht damit einher, dass mit Asylsuchenden assoziiert wird, dass diese „Probleme“ mit sich bringen oder aber den in „ihrem Land erlebten Krieg“ hier fortführen (IP49\_m\_VI\_Da; Z.156-163; Z.167ff).

Nur wenige Schüler betonen hingegen, dass Geflüchtete nur deshalb ihr Heimatland verlassen, um dem Terror zu entkommen (vgl. z.B. IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.42ff). Eine Schülerin geht dabei gedanklich darauf ein, dass Geflüchtete aufgrund von enttäuschten Erwartungen in Deutschland einen Radikalisierungsprozess durchmachen und deshalb dort Anschläge verüben.

*„Ja, also die vielleicht auch geflüchtet sind oder was weiß ich, wegen dem IS und dann keine Ahnung, sich irgendwie rächen wollen, weil sie kein Asyl bekommen haben in Deutschland oder in irgendeinem anderen Land. Oder weil sie einfach frustriert sind und ihren Frust einfach rauslassen wollen.“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.10-12)*

*„Ja, die flüchten und vielleicht finden sie dann irgendwie nichts// niemanden, der ihnen hilft und dann rächen die sich, denken vielleicht, dass sie dadurch stärker dargestellt werden [...].“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.37f)*

Bei der Assoziation von Fluchtmigration fällt auf, dass insbesondere jüngere Schüler das Themenfeld stärker mit Terrorismus verknüpfen als Schüler der Oberstufe. So sind zwar auch hier viele Nennungen von Begrifflichkeiten rund um dieses Thema zu erkennen, allerdings gehen die Schüler zumeist auf die ihrer Meinung nach falsch vorgenommene gedankliche Verknüpfung von Geflüchteten und Terror ein und lehnen eine Stigmatisierung explizit ab. Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene Themengebiete,

die im zeitlichen Kontext parallel gesellschaftlich diskutiert wurden, auch auf kognitiver Ebene in den individuellen Vorstellungen verknüpft sind.

#### 6.1.8 Geographien des Terrors – Länderassoziationen der Jugendlichen im Überblick

Was die Geographien des Terrors betrifft, so fällt auf, dass sich die befragten Jugendlichen an einzelne Terroranschläge in Europa, welche ab dem Jahr 2015 stattgefunden haben, erinnern. Neben den erinnerten Anschlägen in europäischen Ländern, insbesondere in Deutschland und Frankreich, werden auch Anschläge in den USA sowie in der Türkei memoriert. Zusätzlich zu den Ereignissen, die in den beiden Jahren vor der Interviewdurchführung stattgefunden haben, erinnern sich einzelne Schüler auch an die Terroranschläge vom 11. September 2001, wodurch eine gedankliche Verknüpfung zu den USA hergestellt wird.

In Bezug auf Länder des Nahen Ostens, welche neben den zuvor genannten Ländern ebenfalls mit Terrorismus assoziiert werden, kann festgestellt werden, dass diese zum einen aufgrund der dortigen aktuellen Bedrohungslage memoriert werden, zum anderen auch aufgrund der gedanklichen Verortung von Terrororganisationen, insbesondere dem IS. So verknüpft beispielsweise eine Schülerin der 12. Klasse arabische Länder im Allgemeinen mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ und betont hierbei die Länder Saudi-Arabien, Algerien, Libyen und den Iran. Sie begründet ihre Assoziation mit einer subjektiven Einschätzung der dortigen Gefahrensituation, die sie als sehr hoch einschätzt. Dabei wird deutlich, dass sie über Vorwissen zu Anschlägen in diesen Gebieten verfügt und dieses in ihre Vorstellung einbezieht (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.112f). Sie vergleicht dabei die dortige Situation mit der in Deutschland und relativiert dadurch die Terrorgefahr in Deutschland, welche sie als vergleichsweise niedrig einstuft (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.129-133). In diesem Zusammenhang geht die Schülerin zudem metareflexiv auf die unterschiedliche Einschätzung der Terrorgefahr ein:

*„Ja, also auf jeden Fall halt von den Anschlägen hier in Deutschland, hat man ja jetzt sowieso am meisten mitbekommen. Aber auch von den Anschlägen in Istanbul, in Syrien. [...] Das ist ja wirklich nicht so, wie es jetzt bei uns einmal war, da ist einmal was und da ist einmal was, sondern es ist ja wirklich der Alltag dort. Mit Krieg, mit Anschlägen. Und generell, das finde ich halt schon schlimm, dass auch hier eigentlich die Menschen, sobald etwas in der Nähe ist, ist das Aufsehen total groß, aber was so wirklich überall, wo das tagtäglich ist, schaut man nicht so wirklich hin. Also da ist es ja fast schon normal, aber sobald hier in der Nähe, ob es jetzt in Frankreich war, da ist ja direkt immer irgendetwas so "Oh Gott, es kommt immer näher, es kommt immer näher!". Und das ist halt, klar, ich verstehe diese Ängste, aber man sollte halt auch nicht vergessen, dass das irgendwo auch überall in Ländern, wie in Syrien oder so, Alltag ist. Aber wie gesagt, in der Türkei, Istanbul, Frankreich, Deutschland, das war das, wo ich wirklich viel darüber gehört habe und auch mitbekommen habe.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.58-71)*

Anhand der Aussage der Schülerin wird deutlich, dass sie sich nicht an konkrete Ereignisse in Syrien erinnert, jedoch die Vielzahl an Anschlägen und Gewalteinwirkungen memoriert, sodass das Land von ihr stark mit dem Themengebiet assoziiert wird. Im Gegensatz dazu geht sie darauf ein, dass sie genauere Informationen in Bezug auf Anschläge in der Türkei, in Frankreich und in Deutschland erhalten hat. Während europäische Länder in der Vorstellung der Jugendlichen zumeist lediglich Ziel der Anschläge sind und dort wenn überhaupt nur einzelne Mitglieder verortet werden, so assoziieren die Jugendlichen mit Ländern des Nahen Ostens vielmehr den Ursprung der Terrororganisation.

*„Ich verbinde es eher mit Syrien und Irak (...) Also es gibt ja auch andere Organisationen, die sind ja hier mehr in Afrika verteilt. (...) Da war, glaube ich// da waren, glaube ich, auch schon Anschläge von anderen Terrororganisationen und (...) ja, ich glaube so in den europäischen Ländern gibt es jetzt keine richtigen Terrororganisationen. Vielleicht ein paar, die aus Syrien oder aus dem Irak vielleicht hierherkommen und sich verteilen, aber mehr, glaube ich, soweit nicht oder habe ich zumindest nicht gehört.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.48-53)*

Dabei werden die Länder Irak und Syrien aufgrund der Terrorgruppe IS oftmals von den Schülern mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ verknüpft. Auch Schüler, die von einer weltweiten Vernetzung von Terroristen ausgehen, assoziieren die Länder des Nahen Ostens verstärkt mit dem Begriff „Terrorismus“, indem sie dort Stützpunkte, Ausbildungscamps oder auch Befehlshaber einzelner Organisationen verorten. Die Schüler gehen in Bezug auf die Verortung des IS oftmals direkt in eine Erklärung der Strukturen der Organisation über, sodass die Geographien des Terrors in Bezug auf den IS im Zuge der Darstellung der Erklärungsstrategien genauer dargelegt werden (vgl. Kap. 6.2.3).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass den Schülern die Assoziation bestimmter Länder schwerfällt und sie zumeist nur vage ihre gedanklichen Verknüpfungen darlegen können, wie es das folgende Beispiel zeigt.

*„Also ich glaube, ich habe wahrscheinlich ein zu sehr eingeschränktes Bild, aber ich hätte die jetzt alle in Syrien, Irak, Saudi-Arabien, ich denke, also, (...) Bereich, was gibt es hier noch, Tadschikistan, Pakistan, Afghanistan, all die Länder hier zwischen der Türkei, Ägypten und Indien, China. Da würde ich so die Gruppierungen, die Terroristen\ \ [...]Ja, ich hätte die da angesiedelt, aber wahrscheinlich, wie gesagt, habe ich da ein sehr eingeschränktes Bild. Ich denke einmal, hier hinten werden wir auch wahrscheinlich andere finden, die weniger populär sind. Und vielleicht wirken die auch hier ein, ich weiß es nicht genau. Ich kann mir vorstellen, dass die auch hier im Norden// dass sie auch hier oben mitwirken oder neue// (10s) Gut, in unseren Ländern finden wir nur wieder vereinzelt Menschen, die die anderen Terroristen unterstützen. Also gerade was jetzt in Paris passiert ist oder in Deutschland.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.44-53)*

Die Aussage des Schülers verdeutlicht, dass er keine genaue Assoziation vornehmen kann und vielmehr eine Vielzahl an Ländern unterschiedlicher Regionen nennt, ohne seine gedanklichen Verknüpfungen



darlegen zu können. Auch bei einem anderen Schüler, der ebenfalls in der 12. Klasse ist, wird deutlich, dass er keine konkreten Länder benennen kann, indem er den Nahen Osten als Großregion mit Terrorismus verbindet, einzelne Länder jedoch nicht anführt:

*„Ich wüsste jetzt noch nicht einmal, woher sie kommen, außer dass ich mir halt vorstellen könnte, dass die irgendwo aus dem Nahen Osten sind.“ (IP22\_m\_XII\_Lu; Z.135f)*

Darüber hinaus kann bei einzelnen Schülern festgestellt werden, dass die geographische Verortung im Allgemeinen Probleme bei der gedanklichen Verknüpfung darstellt, wie die folgende Aussage zeigt:

*„Also ich kann mir nicht vorstellen, dass es in Richtung Südafrika ist. Ich glaube, das// Ich weiß nicht, ich stelle es mir immer eher so im Zentrum, vielleicht noch ein bisschen östlich vor, ich weiß es nicht so genau. (4s) So etwas in Richtung Syrien. Also so stelle ich es mir ungefähr vor.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.194-197)*

Der Schüler geht zunächst nach dem Ausschlussprinzip vor, indem er Südafrika als Land oder Großregion – eine Unterscheidung nimmt er nicht explizit vor – als nicht konstitutives Element seiner persönlichen Geographie des Terrors bezeichnet und nähert sich dann über Zentralafrika dem Nahen Osten, wo er schließlich Syrien als Land benennt, welches er mit Terrorismus verknüpft.

Auch fällt auf, dass einige Schüler Länder mit Terrorismus verknüpfen und sich anhand der geäußerten Assoziationen vielmehr auf politische Krisen oder kriegerische Auseinandersetzungen beziehen. So wird beispielsweise der Putschversuch in der Türkei im Juli 2016 oder auch der Konflikt in der Ukraine mit Terrorismus assoziiert, wodurch sämtliche gewaltvolle Auseinandersetzungen in der physisch-materiellen Welt im Kontext des Terrorismus assoziiert werden. Insbesondere im Hinblick auf das Land Syrien können die Schüler nicht zwischen Krieg und Terror unterscheiden, wie bereits in Kapitel 6.1.4 dargelegt wurde. So zeigt auch die folgende Aussage, dass Krieg und Terror als gemeinschaftliches Phänomen in Syrien betrachtet wird und eine Differenzierung von Seiten des Schülers als nicht notwendig erachtet wird.

*„Mir fällt das Land jetzt nicht genau ein, aber wenn ich diesen Namen von dem Land höre, dann denke ich sofort "Krieg". Und "Terroranschläge". [...] Ah, ich weiß es, ich habe es zwar nicht gesehen, aber ich weiß das Land wieder. Syrien. [...] Ja, da und der Irak, das habe ich jetzt auch gerade gesehen. Syrien und Irak, also wenn ich das Wort höre, denke ich an Terroranschläge und Krieg, da denke ich sofort an alle schlimmen Sachen, die halt passieren können [...].“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.178-189)*

So zeigt die Aussage des Schülers einer 6. Klasse, dass für ihn die Abgrenzung zwischen beiden Konfliktformen nicht klar ist und er Gewalt in jeglicher Ausprägung mit Syrien verknüpft. Auch gehen einige Schüler hierbei explizit auf den Begriff „Kriegsgebiet“ oder auch „Krisenland“ ein und begründen ihre Assoziation hierüber.

*„Da denke ich hauptsächlich an die Krisenländer, sage ich jetzt einmal. Oder wenn ich jetzt auch so etwas, (.) auch bei Terror denke ich jetzt nicht nur an die Krisenländer, sondern zum Beispiel auch an verschiedene, wie an (.) Putin oder (.) wie heißt der jetzt nochmal, der aus der Türkei, der Erdogan, denke ich auch oft, mit seiner Säuberung in Anführungszeichen, denke ich oft. (.) Jetzt// Also ich hatte auch am Anfang eher Bammel wegen Trump, weil der ja weiß Gott was gesagt hat und da hatte ich halt auch Angst, dass der jetzt wieder// Also wegen dem und dem alles wieder ein Krieg ausbricht.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.82-87)*

Seine Vorstellung eines „Krisenlandes“ bezieht sich dabei auf Länder, in denen Krieg vorherrscht und wo Menschen aufgrund von Gewalteinwirkung sterben.

*„Da, wo halt Kriege herrschen, Syrien oder so. Oder auch viele Menschen sterben, unschuldige Menschen. Ich sage ja auch nicht, dass alle von denen schuldig sind, also dass sie Terroristen sind, ich bin da halt einfach nur vorsichtig.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.129ff)*

In Bezug auf die Terrorgruppe Boko Haram assoziieren die Schüler afrikanische Länder wie Nigeria, Mali oder auch Niger. Allerdings fällt auch hier eine Unsicherheit bezüglich einer konkreten geographischen Verortung auf.

*„Irgendwo in Zentralafrika. (...) Hm. (5s) Vielleicht im Norden Kongos oder so? [lacht] Äthiopien vielleicht? Sudan? [...] Niger, Nigeria [...]“ (IP 1\_m\_XII\_Mz; Z.214-217)*

Während dieser Schüler unterschiedliche Länder mit Boko Haram assoziiert und nach längerem Überlegen schließlich Nigeria als geographische Lage festlegt, gehen andere Schüler auf größere afrikanische Regionen ein, die sie mit Boko Haram assoziieren, indem sie gedankliche Verknüpfungen zu Zentralafrika (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.192) oder Westafrika (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.305) im Allgemeinen herstellen. Nur zwei Schüler verorten Boko Haram ohne große Überlegungen mit dem Tschad, Nigeria sowie Mali (IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.68-78) bzw. mit Nigeria als einzelner Assoziation (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.34; Z.116f). Dabei fällt auf, dass insbesondere der letztgenannte Schüler (Interviewpartner 15) über großes Vorwissen zu dieser Terrormiliz verfügt, da er durch seinen Halbbruder familiäre Bezüge nach Nigeria hat und so auch ein höheres Interesse für die dortige Situation anzunehmen ist.

Was das Terrornetzwerk al-Qaida betrifft, so ist dieses in der Vorstellungswelt, wie bereits in Kapitel 6.1.5 deutlich wurde, kaum verankert. Aus diesem Grund fallen auch die geographischen Assoziationen sehr vage aus und auch eine Einordnung in die Formen des Terrorismus zwischen national und transnational kann durch die Schüler nicht vorgenommen werden. Zwei der befragten Jugendlichen assoziieren mit al-Qaida Afghanistan, was vermuten lässt, dass sie die Vernetzung der Organisation nicht in ihrer Vorstellung berücksichtigen. Auch kann festgestellt werden, dass ein Schüler al-Qaida geographisch in bestimmten Ländern verortet, wobei er hier die gedanklichen Verknüpfungen in einer fehlerhaften Weise vornimmt, da er die Länder Nigeria, Tschad, Sudan und Niger mit al-Qaida verbindet (vgl. IP26\_m\_VII\_Lu; Z.60f), welche eher der Terrorgruppe Boko Haram entsprechen.

## 6.2 Erklärungsstrategien in Bezug auf globalen Terrorismus – Die Kognition im Fokus

Kinder und Jugendliche versuchen, sich Phänomene der sie umgebenden Lebenswelt zu erklären. So zeigen die Ergebnisse der empirischen Erhebung, dass sich die befragten Schüler dem Phänomen „Globaler Terrorismus“ anhand von gedanklichen Verknüpfungen nähern und unterschiedliche Erklärungen und Schlussfolgerungen zu verschiedenen inhaltlichen Bereichen nutzen, um das Thema kognitiv zu durchdringen. Die Erklärungsstrategien der Jugendlichen können in Form einzelner Erklärungsbausteine bzw. Konzepte herausgearbeitet werden, welche von den Individuen im Sinne eines mentalen Modelles miteinander kombiniert und so zu einer subjektiven Theorie zusammengefasst werden (vgl. Kapitel 4.5).

Dominierende Fragen der Jugendlichen in Bezug auf das Thema „Globaler Terrorismus“ gehen auf das „Wer?“, „Wie?“, „Wo?“ und „Warum?“ ein, sodass die Erklärungsstrategien unterteilt werden können in Konzepte zur Organisation des Terrors, zu Motivationen und Intentionen der Akteure des Terrors sowie den Geographien des Terrors. Dabei werden die einzelnen Erklärungsbausteine zunächst voneinander separiert und überindividuell dargelegt. Überschneidungen und enge gedankliche Verknüpfungen innerhalb der Konzepte werden ebenfalls aufgezeigt, die individuelle Zusammensetzung der Bausteine zu einem mentalen Modell wird jedoch erst in einem späteren Kapitel der Arbeit diskutiert.

### 6.2.1 Organisation des Terrors

Die befragten Schüler erklären sich die Organisation des Terrors anhand von zugrundeliegenden Strukturen und Mechanismen. So kann in Bezug auf die strukturelle Organisation des Terrors unterschieden werden zwischen Vorstellungen von Einzelpersonen, die sich aus individuellen Beweggründen zur Ausübung eines Terroranschlags entscheiden und Vorstellungen von Terrorgruppen bzw. -organisationen, in denen Menschen mit gleichen Überzeugungen zusammenkommen. Was die Mechanismen des Terrors betrifft, so erklären sich die Schüler den Radikalisierungsprozess zum einen anhand einer gedachten Sozialisation bzw. Erziehung zum Terroristen und zum anderen anhand zugrundeliegender Anwerbungsversuchen in Form von Propaganda und gezieltem Ansprechen möglicher neuer Mitglieder. Weitere Mechanismen erklären die Aufnahme der neuen Mitglieder in das Gedankengut der Gruppe anhand von Zwang oder Manipulation. Ein oft wiederkehrender Erklärungsbaustein geht auf die geistige Manipulation bestimmter Personengruppen ein und wird mit Propaganda, Zwang, Manipulation und anderen Vorstellungselementen in Verbindung gebracht. Schließlich gibt es Schüler, die bestimmte Vorstellungen zur Ausbildung einzelner Kämpfer sowie zum taktischen und planerischen Vorgehen der Akteure des Terrors entwickeln.

#### 6.2.1.1 Vorstellungen zur Struktur des Terrors – Akteure des Terrors zwischen individuell handelnden Personen und international operierenden Terrororganisationen

Die Struktur des Terrors wird von den befragten Jugendlichen auf unterschiedlich komplexe Art und Weise imaginiert. So finden sich einerseits Vorstellungen zu Akteuren des Terrors, die individuell handeln und andererseits Vorstellungen von Terrorgruppen, die weltweit vernetzt und hierarchisch aufgebaut sind.

##### Terroristen als individuell handelnde Personen

Das erste identifizierte Konzept im Zuge der Struktur des Terrors befasst sich mit einzelnen Personen, die Terroranschläge ausüben, jedoch keiner ideologischen Gruppe oder Organisation angehören. Im Zuge dieser Vorstellung verüben einzelne Personen Anschläge aufgrund von individuell zugrundeliegenden Motivationen und Intentionen, eine Gruppe oder Organisation, derer sich diese Personen zugehörig fühlen, existiert hingegen nicht. Deutlich wird dies bei einer Schülerin der 5. Klassenstufe, die auf eine Rückfrage innerhalb des Interviews erstaunt auf den Begriff „Terrororganisation“ reagiert und angibt, dass sie ebendiesen Begriff noch nie gehört habe und bislang von einzelnen Attentätern ausging, wie es das folgende Beispiel zeigt.

*„Terrororganisation“ habe ich noch nie gehört. [...] Ich habe gedacht, das ist halt eine Frau oder ein Mann, je nachdem wer das ist, und der denkt sich halt so „Boah, cool, ich mache das jetzt einmal.“ (.) Ja, ich habe gedacht, das ist so eine Person, aber nicht, dass es eine ganze Organisation davon gibt.“ (IP27\_w\_V\_Lu; Z.151-159)*

Ein weiteres Merkmal dieser Vorstellung ist, dass den Einzeltätern persönliche Charakteristika wie beispielsweise eine erhöhte Gewaltbereitschaft oder Aggressivität zugesprochen werden, welche das Ausüben von Gewalt erklären sollen. Zudem wollen die Einzelpersonen in der Vorstellung der Jugendlichen auf ihre eigenen Belange aufmerksam machen. Dabei gehen diese Schüler von individuellen Beweggründen, wie dem Streben nach Aufmerksamkeit, persönlicher Rache, Frust oder auch Hass aus (vgl. Kapitel 6.2.2.1). So wird beispielsweise im folgenden Zitat einer Schülerin der 6. Klasse deutlich, dass sie ihre Erklärung in Bezug auf ein einzelnes Individuum, genauer gesagt einen einzelnen Mann, ausführt, was zeigt, dass in ihrer Vorstellungswelt einzelne Personen für die jeweiligen Anschläge verantwortlich sind und keine ideologische Gruppenzugehörigkeit als Erklärung der Anschläge angenommen werden kann. Vielmehr geht sie davon aus, dass ein Terrorist eigene Interessen durchsetzen möchte und Terroranschläge dazu nutzt, sein Missfallen an bestimmten Gegebenheiten auszudrücken.

*„Also das hört man ja auch oft in den Nachrichten, dass irgendwo jemand eine Bombe oder so geworfen hat, weil er irgendetwas terrorisiert, was ihm nicht so gefällt.“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z.8f)*

Auffällig ist, dass die befragten Schüler auch Terroristen im Verständnis von Einzeltätern ein verbindendes Merkmal zusprechen, um diese so von ihrer Eigengruppe abzugrenzen. So werden Terroristen in ihrer Vorstellungswelt zur „Gruppe der Geflüchteten“ bzw. zur „Gruppe der Ausländer“, also einer klar abgrenzbaren Fremdgruppe, gezählt, die Anschläge auf die Eigengruppe der Schüler ausübt. So sagt eine Schülerin der 6. Klasse, dass Terroristen meistens Ausländer seien (*„Also meistens sind es ja Ausländer [langsam gesprochen; Stimme geht hoch] [...]“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z.17ff)*), wobei sie die Aussage langsam und mit steigender Intonation ausspricht, was vermuten lässt, dass sie sich bei dem Gesagten nicht sicher ist oder aber auch womöglich nicht wohlfühlt, da sie entgegen der von ihr vermuteten sozialen Erwünschtheit spricht. Auch eine Schülerin der 5. Klasse assoziiert Terroristen mit diesen beiden Gruppen, was sie damit begründet, dass Geflüchtete in ihrer Vorstellung durch negativ auffälliges Verhalten charakterisiert werden können.

*„Aber das sind ja auch öfters eher Flüchtlinge, die hierhergezogen sind, zum Beispiel auch nach Deutschland, weil da habe ich im Fernsehen gehört, dass die, auch solche// welche, die nicht richtig Deutsch können, solche Terroranschläge auch planen und so etwas machen. [...] die richten auch Schaden an, die Flüchtlinge. Ein paar. Die machen auch echt nicht nur Gutes und sind wie normale Menschen, die hier leben, die nichts machen, weil die sind auch welche, die etwas Schlimmes machen. Die sind nicht immer nur Gute.“ (IP18\_w\_V\_Lu; Z.82-94)*

So werden Geflüchtete in der Vorstellung der Schülerin als potenziell gefährliche Personen betrachtet und auf diese Weise mit dem Themenfeld verknüpft. Der Schritt von abweichendem Verhalten hin zu Radikalisierung und zum Verüben von Anschlägen ist in ihrer Denkwelt daher nicht groß. Zudem begründet sie die Zugehörigkeit von Terroristen zur „Gruppe der Geflüchteten“ damit, dass in ihrer Vorstellungswelt ein Angriff auf die Eigengruppe durch Mitglieder ebendieser Gruppe nicht sinnvoll erscheint und daher Menschen aus anderen Ländern in ein Land wie beispielsweise Deutschland kommen, um Anschläge zu verüben, wie es das folgende Beispiel verdeutlicht:

*„Ich finde schon, dass die schon damit etwas zu tun haben, weil die// weil ich sehe irgendwie nie richtig jemanden, der richtig deutsch oder so ist, der solche Terroranschläge macht. Das habe ich bis jetzt nicht gesehen, weil (.) wenn man sein eigenes Land angreift, bringt das einem nichts. Aber wenn andere in dieses Land kommen und das Land zerstören wollen, dann// (.) die Flüchtlinge, die// weil das sind irgendwie, sagen wir mal, Ausländer, die das machen, die Terroranschläge. Das sind nämlich nie richtig komplett Deutsche, die diese Terroranschläge machen. Und sie wollen ja nicht ihr eigenes Land zerstören, das bringt einem ja nichts.“ (IP18\_w\_V\_Lu; Z.118-124)*

Die Erklärung des Terrorismus anhand der Fluchtmigration wird jedoch nicht nur anhand einer Zuschreibung der Terroristen zur Gruppe der Geflüchteten vorgenommen, auch die Vorstellung von Terroranschlägen als Reaktion auf gestiegene Migranten- bzw. Asylsuchendenzahlen ist bei einigen Schülern präsent. Auch wird hier deutlich, dass einzelne Personen für die Ausübung von Terroranschlägen

verantwortlich gemacht werden und dass einer Fremdgruppe die Ursache für gewaltvolles Verhalten zugesprochen wird.

*„Aber ich glaube eben daher, weil Deutschland so viele Flüchtlinge aufnimmt und entweder machen das die Flüchtlinge oder es sind halt die Deutschen, die sich irgendwie nicht unter den Flüchtlingen wohlfühlen und deswegen halt diese Terroranschläge machen. Aber bis jetzt habe ich halt nichts gehört, dass, ähm, Deutsche so einen (.) Terroranschlag in Deutschland gemacht haben. Ich habe bis jetzt nur gehört, dass es Ausländer waren.“ (IP27\_w\_V\_Lu; Z.81-85)*

Gerade der letzte Satz der Aussage zeigt, dass die Schülerin – auch wenn sie zunächst die Möglichkeit von Deutschen als Terroristen äußert – vielmehr davon ausgeht, dass Menschen anderer Nationalitäten ebensolche Anschläge verüben.

Insgesamt verdeutlichen diese gedanklichen Verknüpfungen und Erklärungsansätze, dass bei der Entstehung dieser Vorstellungen insbesondere das Assoziationsgesetz der räumlichen und zeitlichen Nähe vorherrschend ist, indem zwei zeitgleich stattfindende Phänomene durch eine kausale Verbindung miteinander verknüpft werden. So wurde in den Jahren vor dem Interviewzeitraum die erhöhte Anzahl an Asylsuchenden in Deutschland gesellschaftlich, politisch und medial diskutiert und auch die gestiegene Anzahl an Terroranschlägen in Europa zeigt, dass das Themenfeld „Terrorismus“ Einzug in die Lebenswelt der Jugendlichen gehalten hat.

Das Konzept einzelner Akteure des Terrors ohne ideologische Verbindung zu einer Terrorgruppe liegt nur einigen wenigen Schülern zugrunde, quantitativ hervorstechend ist vielmehr die Vorstellung einer terroristischen Gruppierung, welche im Folgenden dargelegt wird.

#### Die Terrorgruppe als ideologische Gemeinschaft und Organisation

Eine weitere Vorstellung der strukturellen Gliederung des Terrorismus ist die Annahme, dass Anschläge von Terrorgruppen ausgeübt werden, in denen Menschen der gleichen Überzeugung für ein einheitliches Ziel kämpfen.

*„Und ich würde sagen, wahrscheinlich nicht von einem Einzelnen ausgehend, sondern von einer Gruppe oder zumindest von einem Menschen, der sich zu irgendeiner Gruppe zählt.“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.53ff)*

Dabei gehen die Schüler davon aus, dass die ideologische Gruppierung zu einer erhöhten Wirkmächtigkeit der Anschläge führt und so Terrorgruppen einfacher ihre Ziele verwirklichen können als Einzelpersonen. Damit einher geht die Annahme, dass die Existenz von Terrorgruppierungen eines der Hauptprobleme in der Bekämpfung des Terrorismus darstellt, da das Gedankengut nicht nur bei einzelnen Personen vorhanden ist, sondern weltweit überzeugte Terroristen leben, die aufgrund ihrer

gemeinsamen Ideologie nur schwer zu stoppen sind. Dies verdeutlicht auch die Annahme eines Schülers, dass Terrorismus anhand der jeweiligen organisatorischen Strukturen von Krieg unterschieden werden kann.

*„Wenn ein Land böse wird, kann man es bombardieren und angreifen, aber eine Religion oder eine Gruppe kann man wirklich nicht stoppen, weil es wie Bakterien weitergeht und dann, wenn man es tötet, kommt es einfach wieder zurück.“ (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.17ff)*

Der Schüler vergleicht in dieser Aussage die Verbreitung der Ideologie mit einer Epidemie, indem er metaphorisch von Bakterien spricht, welche sich verbreiten und nur schwer bekämpft werden können. Terrorgruppen werden von den befragten Schülern als unterschiedlich stark organisierte Gemeinschaft imaginiert. Während vorwiegend jüngere Schüler von einer losen ideologischen Verbindung von Menschen ausgehen, sehen andere Schüler diese als klar strukturierte und organisierte Gruppe an. So stellen sich die meisten der befragten Jugendlichen Terrorgruppen als Organisationen vor, die durch eine hierarchische Ordnung sowie bestimmte Mechanismen und Taktiken zur Durchsetzung ihrer Ziele charakterisiert sind. Dabei gibt es in einer Terrororganisation einerseits Anführer bzw. „Befehlshaber“, die anderen Mitgliedern Anweisungen geben oder aber für deren Ausbildung sowie geistige Lenkung verantwortlich sind und andererseits Anhänger bzw. „Gefolgsleute“, die Anweisungen ohne weiteres Nachdenken ausführen. Die beiden folgenden Aussagen eines Schülers der 12. Jahrgangsstufe verdeutlicht diese Vorstellung einer hierarchisch aufgebauten Terrororganisation.

*„Ich denke, es gibt zum Teil natürlich die, ich sage einmal, die Befehlshaber und die, die wirklich die Macht haben, die wollen mehr Macht. Also das ist, was ich jetzt so denke, das ist meine Theorie. Und die Gefolgsleute sind, denke ich, oft gerade durch solche Textstellen und durch Hassprediger einfach so beeinflusst und die glauben einfach ohne irgendetwas nachzuforschen.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.84-87)*

*„Also ich stelle mir das halt so vor, dass es da natürlich schon eine Rangordnung gibt. Dass es Leute gibt, die Befehle, (.) ähm, (.) ja, die eben befehlen. Die den Gefolgsleuten, wie ich es genannt habe, die einfach folgen, ohne viel nachzudenken (.) und zu hinterfragen, dass die natürlich über ihnen stehen. Und vielleicht predigen die dann auch etwas anderes. Ja, "Brüderlichkeit", "Wir müssen zusammenhalten!", "Wir sind alle gleichgestellt!". Aber ich denke, dass sie die Gefolgsleute, wie ich sie nenne, natürlich ausnutzen. Um, ja, um halt eine große Menge hinter sich zu haben. Ich denke, alleine würden die niemals etwas erreichen können.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.176-181)*

So geben die Anführer in der Vorstellung einiger Jugendlicher lediglich Befehle ohne jedoch selbst anzugreifen, da die konkrete Ausübung der Gewalt von den Anhängern durchgeführt wird.

*„Also ich glaube, es gibt die (.) ganz oben, die gar nichts machen und sagen "Mach das, mach das" und (...) dann gibt es noch die Leute, (.) halt die sagen den Leuten dann, was sie machen sollen. Zum Beispiel die angreifen oder so.“ (IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.22ff)*

Die Unterscheidung zwischen Anführern und Anhängern führt dabei bei einigen Schülern dazu, dass diese lediglich die ausführenden Personen als Terroristen bezeichnen, die Menschen im Hintergrund jedoch nicht als solche wahrnehmen, wie es die folgende Aussage einer Schülerin der 12. Klasse zeigt:

*„Ja, also ich weiß nicht, ob ich die, äh, die Leute, diese Anführer von der Terrormiliz wirklich als Terroristen sehe, weil ich nehme an, dass die nicht die sind, die die Anschläge ausüben, sondern eher, dass die das sind, die das organisieren und planen. Und, ja, ein Terrorist ist für mich eher jemand, der eigentlich keine eigene Meinung hat und kein eigenes Selbstwertgefühl. Kein eigenes Einschätzungsvermögen. Und, ja, halt so manipuliert ist, dass er sich selbst in den Tod stürzt und auch noch denkt, er tut das für einen guten Grund. Aber diese Anführer sehe ich eigentlich nicht als Terroristen, sondern als, ja, Fadenzieher eher davon.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.265-270)*

Darüber hinaus vergleichen einzelne Schüler Terrororganisationen mit einem Staat – womöglich ausgelöst durch die Bezeichnung „Islamischer Staat“ – indem sie ähnlich wie bei staatlichen Organisationen oder militärischen Einheiten von „ranghöheren“ Personen ausgehen, die anderen Menschen Anweisungen geben.

*„Ich denke, dass die halt auch einfach aufgebaut sind wie ein Staat. Es gibt ranghöhere und es gibt normale, die zum Beispiel nur kämpfen oder Stellungen halten oder halt so kleinere Aufgaben [erledigen].“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.188ff)*

Die Schüler stellen sich dabei die Anführer so vor, dass diese Befehle geben, um eigene Ziele zu erreichen, hierbei jedoch wenig auf die Bedürfnisse oder auch das allgemeine Wohlbefinden der Anhänger achten. So werden die Anhänger in dieser Vorstellung als „Mittel zum Zweck“ gesehen, die von den Anführern zum Erreichen von bestimmten Zielen ausgenutzt werden.

*„[...] obwohl die, die sie dazu anstiften, gar nicht genau, also nichts von den Personen hören wollen, nur dass sie das machen, was von ihnen verlangt wird. Sie sagen dann "Ja, spring' von 'ner Brücke!", dann springt der halt von einer Brücke, ist halt weg, ja und. "Wir haben auch noch ganz viele andere Leute, die mitmachen wollen. Jetzt lassen wir die auch noch von der Brücke springen." (vgl. IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.59-62)*

#### 6.2.1.2 Vorstellungen zu Mechanismen des Terrors

Terrorgruppen bzw. Terrororganisationen funktionieren in der Vorstellungswelt der Jugendlichen nur, indem bestimmte Mechanismen umgesetzt werden. Dabei werden Mechanismen zur Gewinnung neuer Anhänger, zur physischen sowie psychischen Ausbildung der Mitglieder, zur Vernetzung sowie zum taktischen Vorgehen, beispielsweise bei der Planung konkreter Anschläge und dem Schutz eigener Gebiete, in der Vorstellungswelt der Schüler ersichtlich. Einige dieser Mechanismen sind eng verknüpft mit der bereits dargelegten hierarchischen Organisation von Terrormilizen. Im Folgenden werden diese genauer expliziert.



## Sozialisation und Erziehung zum Terroristen

Einzelne Schüler äußern die Vorstellung, dass Menschen bereits seit dem Kindesalter auf ihren Einsatz als Terrorist vorbereitet und so – um mit den Worten einer Schülerin der 12. Klasse zu sprechen – „darauf getrimmt werden [...] anderen Menschen etwas Böses anzutun“ (IP48\_w\_XII\_Da; Z.94f). Auch ein weiterer Schüler, der ebenfalls in der 12. Klasse ist, geht auf diesen Mechanismus zur Ausbildung von Terroristen ein.

*„Also, ich denke, erst einmal die Leute, die von dort kommen, sind halt// Ich denke, da werden viele von klein auf mit reingezogen und werden dann gelehrt, was für die richtig empfunden wird.“  
(IP39\_w\_XII\_Da; Z.74f)*

Gemäß der Vorstellung dieses Schülers ist es Menschen aus bestimmten Gebieten nicht möglich, sich einer bestimmten Denkweise zu entziehen und er geht davon aus, dass Kinder somit automatisch durch eine bestimmte Erziehung der Eltern sowie durch die Sozialisation in einer ausgewählten Gruppe von Menschen radikalisiert und so zu Terroristen werden. Dabei fällt auf, dass diese Art der Vorstellung zumeist auf Menschen, die aus Ländern des Nahen Ostens stammen, projiziert wird. Eine Ausnahme stellt hierbei allerdings die Erklärung der Radikalisierung eines Jungen dar, welcher im Alter von 12 Jahren einen Anschlag auf einen Weihnachtsmarkt in Ludwigshafen verüben wollte. In Bezug auf diese konkrete Person als Akteur des Terrors entwickeln Schüler der 12. Klasse aus Ludwigshafen die Vorstellung, dass ihm im Laufe seiner Kindheit hassvolle Gedanken eingeprägt worden sind und er so durch seine Eltern zu einer solchen Tat erzogen wurde (vgl. IP23\_m\_XII\_Lu; Z.140-147). Im Gegensatz dazu verknüpfen Schüler der 7. Klasse aus Ludwigshafen, welche im gleichen Alter wie ebendieser Junge sind, Persönlichkeitsmerkmale wie Aggressivität oder Gewaltverherrlichung mit den Hintergründen der Tat (vgl. S. 143f).

Eng verknüpft mit der Vorstellung, dass Terrorismus „anerzogen“ werden kann, ist auch die Vorstellung, dass sich Geflüchtete aufgrund ihrer Herkunft aus bestimmten Ländern radikalieren bzw. bereits radikalisiert sind und daher in der Denkwelt einiger Schüler als Akteure des Terrors betrachtet werden. So geht beispielsweise ein Schüler der 6. Klasse in seiner Vorstellung davon aus, dass die individuellen Erlebnisse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vor deren Flucht nach Deutschland ihre Ansichten und Empfinden so stark geprägt haben, dass diese die erlebte Gewalt weiterführen und so Krieg und Terror aus ihrem Heimatland nach Deutschland „mitbringen“.

*„Und halt, (.) ich will jetzt nicht sagen, dass die Flüchtlinge schlimm sind, aber von denen halte ich mich auch ein bisschen fern, weil da sind halt auch ganz Nette dabei// es gibt halt auch Flüchtlinge, ich will jetzt nicht mehr Flüchtlinge sagen// es gibt halt auch welche, mit denen verstehe ich mich sehr gut und es gibt auch die halt, die etwas// die halt das weitermachen, was sie in ihrem alten Land gesehen haben. Weil die sind ja dann weggegangen, weil da Krieg war und vielleicht waren da auch jüngere Kinder dabei, die das dann gesehen haben und wenn die halt älter werden, meinen*

*die dann, dass sie so weitermachen müssen und deswegen halte ich mich von solchen Leuten ein bisschen fern. [...] Manche sind jetzt auch schon fünf, sechs Jahre hier. Und wenn die dann dort Krieg gesehen haben und waren Sieben oder Acht. Dass sie dann, wenn sie erwachsen sind, dass sie dann meinen, so etwas ist normal und wollen so etwas dann halt hier weiterführen. Das finde ich halt nicht// deswegen halte ich mich von solchen Leuten fern. Oder die sehen ja dann auch, wie Leute zum Beispiel vor ihren Augen getötet werden und deswegen halte ich mich dann fern, weil ich Angst habe, dass sie so etwas dann halt auch bei mir machen oder so etwas. Oder halt bei meiner Familie, einfach bei allen.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.156-172)*

Die Aussage macht deutlich, dass der Junge den Geflüchteten eine erhöhte Gewaltbereitschaft durch ihre Erlebnisse im Krieg zuspricht. So vermischt er hier unterschiedliche Gewaltformen, indem er Kriegsflüchtlinge im Themenfeld des Globalen Terrorismus anspricht.

### Mechanismen zur Gewinnung neuer Mitglieder

Was das Anwerben neuer Mitglieder betrifft, so können zwei verschiedene Mechanismen aus den Schülervorstellungen herausgearbeitet werden. Zum einen wird der Zugewinn neuer Anhänger mithilfe von Propagandavideos genannt, zum anderen das gezielte Ansprechen ausgewählter Personen. Was die Nutzung von Videos zum Ausbau der Mitgliederzahlen betrifft, so wird dieser Mechanismus insbesondere zur Erklärung des Anschlusses von Mitgliedern auf globaler Ebene genutzt. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beispielsweise junge Menschen aus Deutschland Videos anschauen und sich aufgrund eines bereits zuvor existierenden Gefühls der Benachteiligung oder des Versagens dazu entscheiden, dem Video Folge zu leisten und sich einer terroristischen Vereinigung anzuschließen.

*„[...] man hört ja immer wieder, dass auch Deutsche in unserem Alter, also in meinem Alter, dorthin gereist sind, um sich denen anzuschließen. Und ich denke, da sind es oft Sachen, dass die zuhause vielleicht nicht verstanden werden oder sich benachteiligt fühlen und vielleicht nicht richtig darüber aufgeklärt sind. Und dann sich solche Videos von denen im Internet anschauen und sich dann davon überreden lassen und denken, das befreit sie oder das hilft ihnen.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z. 77-81)*

Die Schülerin (Interviewpartnerin 39) geht überdies darauf ein, dass die Videos Versprechungen enthalten, die allerdings nicht erfüllt werden, sondern lediglich dem Zugewinn neuer Mitglieder dienen. In dieser Aussage steckt bereits ein zweiter Mechanismus, nämlich das Anwerben durch Versprechungen von materiellen Gütern oder auch eines besseren Lebens im Dies- oder Jenseits.

*„Da wurde das auch gezeigt, dass halt Videos, in denen IS-Kämpfer da die Leute dazu aufrufen, sich denen anzuschließen, also// und ihnen auch Sachen versprechen, die dort erfüllt werden sollen, was ja dann letztendlich, denke ich, nicht so ist, und wollen somit halt die Leute dann (..) auf ihre Seite ziehen, ich denke, das kann man sich// ich habe es jetzt noch nicht gemacht, aber ich denke, so*

*etwas kann man ganz leicht im Internet finden. Und das war teilweise auch echt radikal, also, dass sie dann Leute vor laufender Kamera abgeschossen haben.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.86-91)*

Die Schülerin geht zudem darauf ein, dass die Videos im Internet leicht zugänglich sind und so ein einfaches Mittel zum Werben für die eigene Ideologie darstellen. Dabei fällt auf, dass Jugendlichen die Inhalte der Videos mitunter auch in den Klassenstufen 5-7 bereits bekannt sind und sie gewaltverherrlichende Aufnahmen im Internet angeschaut haben. So berichtet ein Schüler der 6. Klasse von einem Video, welches die Köpfung von Geiseln beschreibt und welches er einige Zeit vor dem Interview angesehen hat.

*„Ich habe auch// das war// das hat mich total verwundert, das war noch// da war ich ein bisschen jünger, vor 4 Jahren, glaube ich, daran kann ich mich aber noch erinnern, da habe ich irgendwie ein Video gesehen, also im Fernsehen bei den Nachrichten, wo der IS in so einer// ganz viele Leute von dem in einer Reihe stehen, dann laufen die da an einer Box vorbei, nehmen sich ein Messer und müssen dann Gefangene, Geiseln köpfen. Da frage ich mich, was// wie krank sind die im Kopf, dass sie so etwas machen.“ (IP34\_m\_VI\_Mz+; Z.138-143)*

So sollte nicht unterschätzt werden, dass mitunter bereits Kinder im Alter von 10 Jahren (oder auch jüngere Kinder) bereits solche Videos anschauen, was die Bedeutsamkeit einer entsprechenden Aufklärung in der Schule verdeutlicht.

Neben im Internet verbreiteten Propagandavideos spielen auch die sozialen Medien in der Vorstellungswelt der Schüler eine Rolle bei der Anwerbung neuer Mitglieder. Demnach werden einzelne Personen gezielt ausgewählt und angesprochen, um sie von der Ideologie zu überzeugen, wie es das folgende Zitat verdeutlicht.

*„Ähm, also ich denke, dass da die sozialen Medien vor allen Dingen mit ins Spiel kommen. Also das ganze Internet wie Facebook, (.) die werden ja, ich denke einmal, meist dadurch angeworben. Die haben ja alle ihre Seiten und werden dann da auch aufrufen zum Glaubenskrieg oder zu// (.) weil die auch gerade islamisch geprägte Menschen ansprechen, die sollen dann da herunterkommen in den Irak, nein, Iran und Syrien, und sollen dort helfen, ein neues Land aufzubauen.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.59-63)*

Der Schüler zeigt hierbei auf, dass Islamisten spezielle Internetpräsenzen haben, auf denen sie auf ihre Ideologie aufmerksam machen und Muslime dazu aufrufen, in den Nahen Osten zu reisen. Eine andere Schülerin geht weniger von erstellten Internetpräsenzen, sondern vielmehr von einer gezielten Kontaktaufnahme aus:

*„Also, man hat ja oft// Ich habe jetzt schon mitbekommen, dass die über das Internet Leute irgendwie suchen und anschreiben und dann, wenn die an die richtigen kommen, die mit irgendwelchen Argumenten überzeugen können, dann// (...) die suchen ja dann auch Leute gezielt bei uns und*

*überall, habe ich so das Gefühl. Um das halt zu vergrößern und auch vielleicht eine größere Reichweite zu haben.“ (IP48\_w\_XII\_Da; Z.105-108)*

Die Schülerin verknüpft das gezielte Anschreiben im Internet mit dem Begriff der „Reichweite“, indem weltweit Mitglieder rekrutiert werden sollen und die Ideologie dadurch größere Verbreitung erfahren soll.

Die Anwerbeversuche durch gezieltes Ansprechen einzelner Personen ist dabei in der Vorstellungswelt der Schüler zumeist eng verknüpft mit weiteren Mechanismen, nämlich der „Manipulation“ im Zuge der Radikalisierung oder aber auch der „Drohung“, durch die sich einige Schüler die Entscheidung zum Beitritt einer Terrororganisation erklären. Auch das Nutzen unterschiedlicher Versprechungen soll Menschen dazu bewegen, einer Gruppe beizutreten, wie es ein Schüler der 7. Jahrgangsstufe erklärt. So geht er auf das gezielte Anschreiben von Jugendlichen ein und verknüpft den Mechanismus des Anwerbens zudem mit der Nutzung von Versprechungen zur Steigerung des Interesses von potenziellen neuen Mitgliedern.

*„In Deutschland [noch während ich spreche] gibt es Jugendliche, die durch's Internet, Facebook zum Beispiel angeschrieben werden von (.) ähm (.) Salafisten, aber die sagen, sie sind normale Menschen und die sagen, der IS ist gut, dem IS (.) kannst du vertrauen, da wirst du ein gutes Leben führen. Du kriegst Geld und kriegst ein glückliches Leben.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.106-109)*

Auch das folgende Beispiel verdeutlicht den Prozess des Anwerbens neuer Mitglieder, welcher durch das Wecken von Hoffnungen unterstützt wird:

*„Ich glaube, es gibt überall auf der ganzen Welt Leute und die gucken sich dann halt irgendwie, so stelle ich es mir zumindest vor, dass die sich jetzt irgendwie Leute angucken, halt unbemerkt, und dann wenn die (.) halt irgendwie merken, oh, die sind in der Schule oder so sind die// haben halt nicht so viele Freunde und werden nirgendwo wirklich gebraucht oder dass sie sich so fühlen, dass sie dann da hingehen und sagen, ja (.) ähm, "Wir brauchen dich" und dass sie denen Hoffnung machen und dass sie somit dann ganz viele von denen sozusagen ermutigen, etwas zu tun, aber halt in die falsche Richtung sozusagen.“ (IP12\_w\_VI\_Mz; Z.60-65)*

Ein Schüler der 12. Klassenstufe stellt sich das gezielte Ansprechen darüber hinaus so vor, dass den potenziellen Neumitgliedern ein falsches Bild der Organisation vermittelt wird. So wird auch hier die Verknüpfung unterschiedlicher Mechanismen deutlich, indem der Anwerbeprozess direkt mit einer geistigen Manipulation von Menschen, die als neue Mitglieder für die Organisation gewonnen werden sollen, verknüpft wird.

*„Ähm, ich denke viel geht halt über Social Media. Denke ich. Das ist halt eine gute Kommunikationsmöglichkeit, dass man halt so, ähm, irgendwelche Bilder und Videos oder so, ähm, zeigt, (..) dass, (..) dass man halt eine gute Au// also so, keine Ahnung, dass man halt so ein Held sein kann, so dass man Märtyrer, ich// Keine Ahnung, ob das so richtig das Wort ist, aber, ähm, ja, so etwas*

*wie Propaganda, denke ich. So ähnlich. Und ähm, (.) also auch vielleicht, dass manche Leute so mit denen Kontakt aufnehmen, und sagen "Ja, das ist voll schön hier und ich// alle sind so wie// also so familienmäßig, so Freunde. Hier ist ja auch niemand einsam und denkt, ja da gehöre ich dazu oder so!". Ja, es gibt also bestimmt viele Möglichkeiten, wie man jemanden überzeugen kann. Man kann ja auch also viel Falsches erzählen und (.) ja so durch// ähm dadurch halt oder, (.) ja// (...) Ja, das denke ich eigentlich schon, dass Social Media-Einflüsse auch wie Posts auf Facebook und so etwas, das geht auch da lang. Kann man auch damit irgendwie schnell// also das ist eine Möglichkeit, um viele Leute zu erreichen auf einmal.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.89-98)*

Darüber hinaus ist erkennbar, dass einige Schüler das gezielte Ansprechen von Personen als Anwerbe-mechanismus von Terrorgruppen auch auf ihre eigene Lebenswelt beziehen. So geht beispielsweise ein Schüler der 6. Klasse auf sein Vorwissen ein, dass gezielt Jugendliche angesprochen werden und verknüpft dies gedanklich mit seinem eigenen Umfeld. Dadurch wird seine Sorge deutlich, dass auch er selbst von Terrororganisationen angesprochen und so gezwungen werden könnte, sich dieser Gruppe anzuschließen.

*„Also IS, da habe ich schon sehr Angst. Ich habe auch Angst, dass irgendwann einmal so eine Nachricht kommt oder so, weil das kam ja auch einmal in den Nachrichten und im Radio, dass sie gerade auch gezielt Jugendliche ansprechen und da habe ich halt auch immer Angst, dass einmal so eine Nachricht kommt, dass die auch mein Handy verfolgen können. Davor habe ich auch Angst.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.49-55)*

Ein Schüler geht überdies davon aus, dass auch durch eine direkte Kontaktaufnahme Menschen dazu animiert werden, sich einer bestimmten Ideologie anzunähern. So stellt er sich die Kontaktaufnahme so vor, dass den Nicht-Mitgliedern zunächst Freundlichkeit entgegengebracht wird, die eigentlichen Absichten jedoch zu Beginn verheimlicht werden.

*„Wenn Leute irgendwie andere ansprechen und (.) meistens sind ja solche Anhänger dieser Gruppe gegenüber Leuten, die nicht in der Gruppe sind, sehr nett, damit sie die für sich gewinnen können. (...) Aber haben letztendlich ganz andere Absichten. Wie das dazu kommt, weiß ich nicht. Also (..) ich will auch nicht wissen, wie viele hier herumlaufen davon, die werben.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.166-169)*

Die Videos werden häufig verknüpft mit dem Begriff der „Propaganda“, weitere Manipulationen, welche in der Vorstellungswelt der Schüler auch nach „Eintritt“ in die Terrororganisation stattfinden, werden nicht explizit als Propaganda bezeichnet, sondern eher mit einer „Gehirnwäsche“ assoziiert. Auch nutzen viele der befragten Schüler den Begriff „Propaganda“ in ihrer Erklärung nicht und beziehen sich ausschließlich auf lebensweltliche Begriffe wie das „Manipulieren“ oder aber das Locken anhand von „Versprechungen“ und „Belohnungen“.

### Zwang und Bedrohung als Mechanismus des Terrors

Im Zuge der Analyse der Schüleräußerungen wird deutlich, dass diese die Anwerbemechanismen stets mit weiteren gezielten Vorgehensweisen verknüpfen, um sich so die Radikalisierung neuer Mitglieder zu erklären. Dabei können zwei mögliche Mechanismen differenziert werden: Das Anwerben sowie die psychische Ausbildung einerseits durch Manipulation und andererseits durch Zwang und Bedrohung. Dabei werden die Mechanismen des Zwangs zum einen darauf bezogen, dass Menschen gezwungen werden, sich einer terroristischen Gruppe anzuschließen und dadurch aus Angst vor negativen Konsequenzen dem Zwang nachgeben und zum anderen, dass Mitglieder einer terroristischen Gruppierung aufgrund des vorherrschenden Gruppenzwangs immer weitermachen und nicht mehr selbständig die Entscheidung eines Austritts treffen können.

Was die Drohungen mit dem Ziel eines Übertritts zur terroristischen Gruppe betrifft, so gehen die Jugendlichen in ihrer Vorstellung davon aus, dass zum einen die betroffenen Personen selbst bedroht werden oder dass zum anderen deren Familien bedroht werden.

*„Jedenfalls werden die dazu eigentlich gezwungen, würde ich einmal sagen, das zu machen. Also entweder sie opfern sich und töten dabei viele Menschen oder sie machen es nicht und werden dann selbst, also von denen halt, getötet.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.31-33)*

Speziell was Kinder im IS betrifft, so existiert hier die Vorstellung, dass ebendiese entführt werden oder dass die Familien aufgrund von Erpressung oder Bedrohung die Kinder dem IS übergeben müssen.

*„Oder die ganzen Kinder, die entführt werden und dann einfach kämpfen müssen ihrer Familie zu-  
liebe, die sowieso abgeschlachtet wird.“ (IP35\_w\_VI\_Mz+; Z.19f)*

Die Schülerin geht dabei davon aus, dass die Kinder keine freiwillige Entscheidung treffen, sondern dass vielmehr die Bedrohungslage zu gewaltvollem Verhalten der Kinder führt.

Ein Schüler der 6. Klasse bezieht die mögliche Bedrohungslage einer Familie auf sein eigenes Leben und äußert im Interview seine Ängste. So fürchtet er, dass er durch gezieltes Vorgehen seitens der Terrororganisation ausgewählt wird und eine Nachricht erhält, in der seine Familie bedroht wird, so dass er selbst Mitglied einer terroristischen Gruppierung werden muss, um seine Familie zu beschützen.

*„Aber wenn ich dann halt wirklich muss oder wenn sie mir drohen, meiner Familie etwas anzutun oder so, davor habe ich halt auch Angst. [wird im Laufe des Satzes leiser]“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.54f)*

Dabei verknüpft er seine Ängste mit der Information aus den Nachrichten, wonach Kinder von einer Terrorgruppe entführt wurden und die Familie nichts gegen die Pläne der Terroristen unternehmen konnte, sondern bei einem eventuellen Verwehren getötet wurde.

*„Das, was ich jetzt so in den Nachrichten einmal gehört habe, da kam so// Die sind zu einem Dorf, einem kleinen, haben alle Kinder mitgenommen in so eine Schule, die hatten halt keine Wahl. Die Eltern, die gesagt haben// oder Großeltern, die gesagt haben "Nein, wir wollen das nicht!" wurden sofort erschossen oder geköpft oder so.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.74-77)*

Zwang und Bedrohung äußern sich gemäß der Jugendlichen zudem in Form von Gruppenzwang. So geht ein Schüler darauf ein, dass dieser innerhalb der Gruppierung genutzt wird, um die Gemeinschaft aufzubauen, aufrechtzuerhalten und um Anschläge auszuüben. So können einzelne Mitglieder nach dem einmaligen Eintritt in die Gruppe nicht mehr entkommen, da sie sonst gemäß der Vorstellung des Schülers von anderen Mitgliedern getötet werden.

*„Druck. Und Gruppenzwang zum Beispiel auch, wenn mehrere Leute sagen, geh' zum IS. Sie denken, sie tun etwas Gutes dabei, wobei sie sich selbst und anderen Leuten schaden. Und dann gibt es, wenn sie drin sind, kein Zurück mehr. Wenn die weggehen wollen, können sie getötet werden, wenn sie nicht zuhören, werden sie getötet, wenn sie versuchen abzuhauen, werden sie auch getötet. Meistens.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.118-121)*

Auch geht eine weitere Schülerin auf den Mechanismus des Gruppenzwangs ein, indem sie erläutert, dass ihrer Meinung nach Anschläge von einzelnen Personen verübt werden, damit diese von einer bestimmten Gruppe akzeptiert werden und sich ihr zugehörig fühlen können (vgl. „Das machen alle, warum mache ich es nicht auch? Dann gehöre ich wenigstens dazu.“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.54))

### Die geistige Manipulation als Mechanismus des Terrors

Wie bereits im Zuge der Darstellung der Alltagsvorstellungen zur Anwerbung neuer potenzieller Mitglieder erwähnt wurde, werden in diesem Zusammenhang häufig bereits zwei weitere Erklärungsbausteine zu den Mechanismen der Terrororganisationen mit in das mentale Modell der Schüler aufgenommen. Dabei ist eine immer wiederkehrende Vorstellung, die von Schülern aller Altersstufen geäußert wird, der Mechanismus der „Manipulation“, durch den Menschen zu terroristischen Anschlägen angeregt werden. Bei diesem Mechanismus wird unterschieden zwischen einer Manipulation anhand von konkreten Versprechungen im Sinne von Belohnungen der Attentäter sowie einer Manipulation durch ideologisches Gedankengut. Dabei geht es jedoch nicht nur um das Ansprechen von Menschen, sondern auch um die stetige ideelle Beeinflussung von Mitgliedern einer Organisation. Durch diesen Mechanismus können sich einige der befragten Jugendlichen erklären, wie es überhaupt möglich ist, dass Menschen sich so stark radikalieren, wie die folgende Aussage einer Schülerin der 12. Jahrgangsstufe zeigt:

*„[...] das Einzige, was ich mir vorstellen kann, dass die das irgendwie eingeflößt bekommen haben, keine Ahnung, dass die vielleicht beeinflusst werden von irgendwelchen Leuten, die dahinter stecken und gesagt bekommen haben "Ey, das steht so da und da und das ist für unser Land, du musst*

*dieses Opfer bringen!" und "Mach' das mal!". Aber wie genau die da beeinflusst waren oder ob die das aus eigenem Willen gemacht haben, aus Selbstüberzeugung oder so etwas, weiß ich nicht und ich kann es mir, um ehrlich zu sein, auch nicht vorstellen.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.117-122)*

So kann sie sich zwar nicht genau erklären, wie eine solche Beeinflussung durch Andere vorstattengeht, jedoch sieht sie die Manipulation als einen möglichen Prozess der Radikalisierung, der ihr neben der eigenen Selbstüberzeugung eines Attentäters als am sinnvollsten erscheint.

Der Mechanismus der geistigen Beeinflussung soll dabei gemäß der Vorstellung der Jugendlichen die Menschen davon überzeugen, dass die eigene Gruppe (im folgenden Beispiel der IS) gut sei und ein Anschluss an ebendiese Gruppe positive Auswirkungen auf die Menschen habe.

*„Weil ich kann mir auch nicht vorstellen, wenn diese Islamisten versuchen, Leute auf ihre Seite zu ziehen, dass die halt sagen "Wir bringen den um, wir bringen den um!", sondern die machen das ja auf irgendeine Art und Weise, um die Leute auf ihre Seite zu ziehen. Die erzählen denen bestimmt auch, wie schön der Glaube ist und was alles toll daran ist, aber wenn man dann die Leute irgendwann gefangen hat, bringt man die auch dazu, solche Sachen wie diese ganzen Anschläge zu verüben.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.154-159)*

Die Schülerin geht zudem in ihrer Vorstellung davon aus, dass die Attentäter durch den Mechanismus der Manipulation zu Marionetten werden (vgl. IP31\_w\_XII\_Lu; Z.195f) und keine eigenen Entscheidungen außerhalb der ihnen propagierten Ideologie treffen.

Anhand des Mechanismus der Manipulation können Menschen aus allen Ländern zu Terroristen „ausgebildet“ werden, sodass hierdurch der Radikalisierungsprozess auf globaler Ebene in die Vorstellungswelt der Jugendlichen Einzug hält. So gehen diese davon aus, dass die Attentäter nicht alle aus einem Land stammen, sondern dass weltweit Menschen zu Anschlägen angestiftet und unabhängig von ihrer Glaubensrichtung oder ihrer Nationalität durch einen entsprechenden Radikalisierungsprozess im Zuge von Mechanismen der Manipulation beeinflusst werden können.

*„Ich glaube, das ist halt überall auf der Welt, also die werden ja von überall angeworben. Puh, das kann// also, (.) also auch in Europa ganz normale Deutsche sein. Die müssen ja nicht immer arabisch sein. Die werden halt einfach so rekrutiert und so überredet, dass sie denken, dass es ja das Richtige ist und, ähm, das habe ich auch oft gehört, dass einfach Jugendliche, die eigentlich deutsch sind, eigentlich gar nicht diesen Glauben haben, aber dann wurden die halt so beeinflusst oder überredet, dass sie dann, ähm, davon überzeugt wurden und dann da hingeflogen sind.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.77-82)*

Eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe sagt diesbezüglich, dass sie sogar Mitleid mit den manipulierten Attentätern habe, da diese ihrer Meinung nach nicht wüssten, was genau sie täten. So haben die Personen, die die Attentäter ausbilden, in ihrer Vorstellung „ausgefeilte psychologische Fähigkeiten“, um möglichst effektiv andere Menschen zu beeinflussen. In ihrer Vorstellung werden somit die Attentäter



ebenfalls zu Opfern, indem sie die Schuldzuschreibung lediglich auf die „Ausbilder“ und „Manipulatoren“ der Organisation projiziert.

*„[...] neben den Opfern tun mir am meisten die Täter leid. Ja, so, also sonst gibt es ja auch niemanden, aber die Täter, auf die bin ich einerseits total wütend, aber andererseits tun mir die auch sehr leid. Weil ich denke, dass die halt einer Gehirnwäsche unterzogen werden. Und ich denke, dass halt die Leute, die diese Täter ausbilden oder dann so verändern, dass sie dann so etwas tun können, wie sie tun. Die müssen, glaube ich, total ausgefeilte psychologische Fähigkeiten haben, dass sie genau die Schwächen von den Menschen, äh, ausmachen und auf// genau auf den wunden Punkt drücken und eben, dass sie die Leute genauso beeinflussen können, wie es am besten funktioniert. Und, ja, so ein Leben ist natürlich dann vorbei.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.243-250)*

Die Funktionsweise der gezielten Manipulation von anderen Menschen erklären sich die Jugendlichen zum einen über bestimmte Versprechungen, zum anderen aber auch über bestimmte ideologische Einprägungen. Dabei gehen sie davon aus, dass sich Mitglieder der Terrororganisation gezielt mit anderen Menschen anfreunden und diese durch eine vorgespülte Freundschaft von der Ausübung von Gewalt überzeugen können.

*„Oder zum Beispiel tun die sich so mit jemandem anfreunden und// (.) zum Beispiel mit jemandem, der so psychische Störungen hat und die tun sich mit dem anfreunden und irgendwann, wenn die halt gute Freunde sind, sagen die, dass er// dass die irgendetwas machen wollen, zum Beispiel irgendetwas erschießen, eine Bombe platzieren, (.) so etwas halt.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.90-93)*

Auch spielt der Glaube in der Vorstellungswelt der Jugendlichen eine Rolle bei der Manipulation von Attentätern, indem sie davon ausgehen, dass ebendieses erzählt wird, dass die Taten dem Willen Gottes entsprächen oder sie durch einen Selbstmordanschlag ein gutes Leben im Jenseits führen dürften. So wird der Glaube in der Vorstellungswelt der Schüler neben einer von den Terroristen gewählten „Legitimation“ der Taten auch als Teil der Strategie von Terrororganisationen betrachtet. In diesem Zusammenhang hebt beispielsweise eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe hervor, dass der Glaube generell Teil des Lebens ist und aus diesem Grund auch ein Mittel sein kann, durch welches Menschen leicht beeinflusst werden können.

*„[...] Glauben ist halt ein leichtes, ähm, Motiv. Dann kann man am meisten Leute so überreden, weil das halt ein wichtiger, ähm, (.) Teil von, also eigentlich ja Teil vom Leben ist von den meisten Menschen [...]“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.105ff)*

Auch eine andere Schülerin geht auf die gezielte Manipulation anhand des Glaubens ein. So verknüpft sie die von ihr memorierten Informationen über Terroranschläge mit der Vorstellung, dass eine Glaubensrichtung wie der Islam keine solche Gewalt verherrlichen könne und schlussfolgert schließlich, dass der Glaube auf eine bestimmte Art und Weise ausgelegt und zur Rechtfertigung von Anschlägen genutzt wird.

*„Das Einzige was ich weiß, oder was ich einmal gesagt bekommen habe, ist, dass die Menschen halt relativ stark hinter ihrer Religion stehen und gerade wenn man so diese Anschläge, wenn die sich vor irgendeinem Fußballstadion in die Luft gesp// gejagt haben, dann haben die ja "Allahu Akbar" oder so etwas gerufen und haben sich dann in die Luft gesprengt. Und soweit ich weiß heißt das "Für Allah" und die hätten das halt aus dem Koran, dass man das machen soll. Aber (...) ja, also ob das jetzt alles genau stimmt, weiß ich nicht und es ist irgendwie ein bisschen komisch, weil ich, ich kann mir halt wie gesagt nicht vorstellen, dass das in dem Koran steht und das Einzige, was ich mir vorstellen kann, dass die das irgendwie eingeflüßt bekommen haben, keine Ahnung, dass die vielleicht beeinflusst werden von irgendwelchen Leuten, die dahinter stecken und gesagt bekommen haben "Ey, das steht so da und da und das ist für unser Land, du musst dieses Opfer bringen!" und "Mach' das mal!".“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.111-120)*

Die Vorstellung, dass der Glaube lediglich der geistigen Manipulation von Attentätern dient und in diesem Sinne falsch ausgelegt und genutzt wird, liegt vielen befragten Schülern vor. So gehen die Schüler darauf ein, dass anhand des Glaubens an Gott Attentätern die Möglichkeit eines besseren Lebens versprochen wird, indem diesen gesagt wird, dass sie in den Himmel kommen, wenn sie sich selbst und andere Menschen töten (vgl. IP34\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.40-44; IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.8ff).

Ein anderes Konzept ist, dass den Attentätern Geld versprochen wird und sie sich aus diesem materiellen Grund für das Verüben eines Anschlages entscheiden.

*„Und vielleicht ist auch da bei vielen, die das machen, die da dabei sein müssen, weil sie vielleicht auch Geld versprochen kriegen oder so, vielleicht weil sie arm sind. Und ein besseres Leben versprochen kriegen oder so.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.153ff)*

Was die Auswahl der zu manipulierenden Personen betrifft, so kommen hier einzelne Eigenschaftsbegriffe zu den Akteuren des Terrors zur Sprache. So assoziieren die Schüler, wie bereits in Kapitel 6.1.3 dargelegt, vorwiegend benachteiligte Personen mit dem Begriff „Terrorist“ und gehen in ihrer Vorstellung davon aus, dass die Akteure zuvor ein durch Misserfolge geprägtes Leben hatten. Zudem assoziieren die Schüler eine Charakterschwäche sowie Naivität mit den manipulierten Attentätern und erklären sich dadurch die erhöhte Einflussnahme bestimmter Terrororganisationen auf ebendiese Menschen. Gerade junge Menschen sind in der Vorstellung der Schüler anfällig für Manipulationen. So vergleichen sie die manipulierten Attentäter mit sich selbst, gehen aber davon aus, dass nicht nur das Alter, sondern auch weitere Faktoren (wie die genannten Charakterzüge oder die individuelle Lebensgeschichte) zur Radikalisierung beitragen. Die Eigenschaften leicht beeinflussbarer Personen werden in den beiden folgenden Zitaten deutlich. Dabei hebt Interviewpartner 25 hervor, dass zumeist Jugendliche oder ältere Personen einer Gehirnwäsche unterzogen werden und erklärt die Auswahl der Personen anhand des Alters, während Interviewpartnerin 4 die geistige Beeinflussbarkeit sowie die psychische Instabilität als Charakteristika hervorhebt.

*„Sie sagen meistens Jugendlichen oder auch älteren Personen, dass sie zum IS gehen sollen und unterziehen sie einer Gehirnwäsche, dass der IS gut ist. Und sie stellen sie darauf ein, dass der IS gut ist und alles andere schlecht und somit verbreitet sich der IS. Und dann ziehen viele in den Krieg, sterben oder verüben Terroranschläge.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.202-205)*

*„Also ich glaube, die suchen sich Leute, die halt, ähm, leicht zu überreden sind, leicht beeinflussbar sind und sagen denen "Ja, das ist deine Aufgabe, deine Bestimmung!" und so weiter und die Leute glauben das und denken "Ja, ich bin jetzt richtig" und haben wahrscheinlich irgendwie so, keine Ahnung, irgendwelche Probleme mit sich oder mit ihrem Leben, weil ich glaube niemand, der zufrieden ist, würde so etwas machen.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.59-63)*

### Mechanismen zur Ausbildung von Terroristen

Einige Schüler stellen sich vor, dass Terroristen eine gezielte Ausbildung durchlaufen. So geht ein Schüler auf „Camps“ ein, in denen sich seiner Vorstellung nach Menschen als Selbstmordattentäter melden können und wo diese dann lernen, mit Schusswaffen umzugehen. Dabei gibt der Schüler an, dass er diese Informationen einer Dokumentation über Osama Bin Laden und die al-Qaida entnommen habe und geht sehr ausführlich auf die von ihm memorierten Aspekte der Sendung ein. Dabei ist interessant, dass sich der Schüler an viele einzelne Fakten erinnert und diese ausführlich wiedergeben kann, er überträgt diese dabei jedoch vollständig auf den IS, in der Annahme, dass die Mechanismen beider Terrorgruppen identisch seien.

*„Und dann denke ich, dass vielleicht irgendwo Camps sind, wo die Terroristen ausgebildet werden. Ich habe da auch einmal eine Reportage darüber gesehen, damals noch über Bin Laden, dass da solche Camps sind, wo die Leute schießen lernen oder sich auch Leute dort melden als Selbstmordattentäter.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.133-136)*

Neben Menschen, die sich freiwillig einer Terrororganisation anschließen und persönlich in die Camps reisen, geht der Schüler zudem darauf ein, dass auch Kinder unfreiwillig in die Ausbildungscamps gebracht werden, wobei er hier davon ausgeht, dass diese von ihren Eltern verkauft werden.

*„Die Eltern, die ihre Kinder hinschicken, bekommen dafür Geld von dem Bin Laden oder von seiner Organisation. Und die lernen dort schießen, lernen dort, keine Angst zu haben, verschiedene Foltermethoden und lernen halt einfach// werden sozusagen gedrillt darauf, dass ihr Glaube und ihre Interessen die richtigen sind und alles andere falsch ist und dass sie// dass sozusagen der Hass noch mehr geschürt wird.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.147-151)*

Ein Schüler aus der 6. Jahrgangsstufe spricht ebenfalls die Vorstellung von „Trainingsbereichen“ an, die er in Ländern des Nahen Ostens, insbesondere in Syrien, verortet (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.111f). Überdies stellt sich ein Schüler vor, dass Ausbildungslager von deutschen Jugendlichen in Anspruch genommen werden, welche heimlich „von ihren Familien abhauen“, um nach Rakka zu fahren und sich dort dem

IS anzuschließen. In seiner Vorstellung gehen diese Menschen zur Ausbildung nach Syrien um anschließend – zurück in Europa – Anschläge zu verüben.

*„Ja klar, das hört man ja, dass diese vor allem also junge Erwachsene, Jugendliche, die dann hier von ihren Familien heimlich abhauen, dann nach Syrien, nach// oder von Rakka habe ich jetzt etwas gehört, dass da wieder einige Mädchen abgehauen si// also vor allem Mädchen, das finde ich so erstaunlich, dass sie (.) sich so einer Frauen unterdrückenden Organisation anschließen. Und die dann, ja hoffen irgendwie, die Erlösung zu finden. Was weiß ich. (.) Ja, das hört man ja, dass die dann da hinfahren und dass dann da die Gefahr, also dass die Menschen Angst davor haben, dass die wieder zurückkommen nach Europa, nach Westeuropa und hier Anschläge verüben. Also dass die mit dem Ziel da in diese Ausbildungslager fahren, wieder zurückzukommen und Anschläge zu verüben.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.111-118)*

### Taktisches Vorgehen der Akteure des Terrors

Die Planung von konkreten Anschlägen findet in der Vorstellungswelt der Jugendlichen heimlich und über eine lange Zeit hinweg statt. So nennt ein Schüler beispielsweise die Auswahl der konkreten Attentäter, die Organisation von Ausweisdokumenten sowie Waffen und die Planung der Route ins Zielgebiet des Anschlages als Aspekte des planerischen Handelns von Terrororganisationen.

*„Und dann denke ich, dass vielleicht irgendwo Camps sind, wo die Terroristen ausgebildet werden. [...] Und ich denke einfach, dann wird entschieden, je nachdem, ob jetzt die EM zum Beispiel stattfindet oder die WM oder wo ein großes Event, sage ich einmal, stattfindet, ob da dann die Leute hingeschickt werden und dass halt auch mit falschen Pässen gehandelt wird oder vielleicht auch Leute bestochen werden, damit die Leute über die Grenze kommen. So stelle ich mir das halt vor. Weil am Flughafen oder an der Grenze herrschen ja auch strikte Kontrollen und irgendwie müssen die Bomben oder die Sachen ja nach Deutschland kommen oder dort auch vielleicht angefertigt werden.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.134-141)*

Was die Planung im Voraus betrifft, so gehen Schüler davon aus, dass diese ausführlich vorgenommen wird, ohne dass Sicherheitsbehörden davon etwas mitbekommen.

*„Dass die schon seit Jahren vielleicht schon// schon vielleicht// schon seit vielleicht ein paar Monaten, einem ganzen Jahr, vielleicht an einem Terroranschlag sitzen, damit sie nicht wissen, dass er zum IS gehört und so.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.213f)*

Auch verknüpft ein Schüler diese Planung im Verborgenen mit der Schwierigkeit einer Bekämpfung des Terrorismus, da gemäß seiner Vorstellung erst dann bekannt wird, dass ein Anschlag geplant wird, wenn dieser bereits stattfindet. Eine Vorstellung von verdeckten Ermittlern oder anderen Möglichkeiten des Aufdeckens radikalisierte Personen oder Gruppierungen ist anhand der Schüleräußerungen der befragten Jugendlichen nicht ersichtlich und wird auch nicht als Lösungsmöglichkeit gedacht.

*„Das ist einfach schrecklich für mich, finde ich, am meisten, weil man die in der Tat nicht exakt stoppen kann. Man kann so versuchen, den Plan zu// irgendwie ändern, (.) aber da kann man wirklich nichts darüber so// die wollen etwas angreifen, aber man weiß nichts davon, bis sie angegriffen haben. Und da kann man wirklich nichts dagegen tun. Wie in Paris, (.) da konnte die Polizei erst kommen, als sie herausgefunden hat "Oh, da sind Terroristen!".“ (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.39-42)*

Ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe spricht zudem von den Mitteln, welche Terroristen nutzen, um die Anschläge auszuüben. Dabei spricht er davon, dass diese immer „raffinierter“ werden und es eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Durchführung eines Anschlages gibt.

*„Also, ich würde sagen, dass die Mittel im Terrorismus vielleicht verschieden sind. Also gut, vielleicht am Anfang hatte ich das angesprochen, hier bei dem Anschlag in Paris oder Berlin, wie die das im Endeffekt gemacht haben. Die werden ja mittlerweile auch raffinierter. Also, (..) was auffällt ist beispielsweise, dass die Angst vor Koffern, also alleinstehenden Koffern an Bahnhöfen, sehr groß ist. Oder an Flughäfen oder generell halt auf öffentlichen Plätzen, dass da die Angst groß ist, weil man davon ausgeht, dass da Sprengstoff drin ist. Aber wie gesagt, man kann sich auch **jetzt** schon nicht mehr sicher sein, ob nicht vielleicht ein LKW im Endeffekt ein Mittel ist für einen Anschlag oder (.) der Mann links von einem, der mit der dicksten Jacke rumläuft, weil er vielleicht eine Waffe unter sich trägt. Also die Angst vor der nächsten Person, die in der Nähe von einem ist, ist, denke ich, auch groß. [...] Weil die halt auch von den Mitteln her immer raffinierter werden. Oder beispielsweise in Amerika hatten sie die Flugzeuge gekapert, um das World Trade Center zu zerstören. Also die werden auch immer raffinierter.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.168-179)*

### Mechanismen zur weltweiten Vernetzung von Mitgliedern einer Terrororganisation

Die räumliche Vernetzung wird von einigen Schülern anhand bestimmter Konzepte erläutert. So gehen die Jugendlichen beispielsweise auf die Bedeutung des Internets oder des Telefons für Terrororganisationen ein, indem sie sich an Medienberichte erinnern, wonach häufig telefonische Absprachen kurz vor den Anschlägen stattgefunden haben.

*„Also wie gesagt, ich habe in den Medien, in, ich weiß nicht mehr, aber ich glaube in den Nachrichten, gesehen (.) beziehungsweise gehört, dass immer oder oft vor so einem Attentat noch ein Gespräch stattgefunden hat. Ob es über ein Telefon war oder über eine Webcam, also es war irgendwie immer noch einmal so eine Absprache, bevor dieses Attentat begangen wurde. Und deshalb bin ich halt der Meinung, dass es schon immer noch einmal so eine Absprache zwischen (.) Leuten gab, bevor das Attentat stattgefunden hat.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.295-299)*

Auch beziehen sich Schüler aus Ludwigshafen hierbei auf einen Jungen ihres Alters, der in der Schule davon erzählt habe, mit welchen SIM-Karten man günstig ins Ausland telefonieren könne. Dabei geht ein Schüler darauf ein, dass er zum damaligen Zeitpunkt nach eigener Aussage davon ausging, dass der Junge dies nur zum Spaß gesagt habe, er verknüpft diese Situation jedoch während des Interviews mit

der Planung des Anschlages auf den Weihnachtsmarkt in Ludwigshafen sowie mit einem entsprechenden taktischen Vorgehen.

*„Einmal kam er auch und hat gesagt, wo man günstig Sim-Karten holen [kaufen] kann, damit man ins Ausland telefonieren kann. Wir dachten, dass das nur Spaß ist und dass er Freunde damit finden will.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.15f)*

Was das Kontakthalten während der Mitgliedschaft betrifft, so gehen die Schüler auch hier davon aus, dass das Internet eine wesentliche Rolle in der Kommunikation zwischen Mitgliedern einer Terrororganisation spielt.

*„Und dass sie sich halt auch anschließen vielleicht auch so über// (.) dass sie sich vielleicht so in Deutschland stationieren vielleicht und dann von da aus Kontakt über das Internet haben, vielleicht auch privat. Und ja, dass sie so über [große Distanzen] vielleicht kommunizieren.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.30-33)*

Im Gegensatz dazu wird von keinem der befragten Jugendlichen das Darknet als Plattform der Akteure des Terrors angesprochen.

#### Fortbewegungsmechanismen von Terroristen auf globaler Maßstabsebene

Auch was die Fortbewegung von Terroristen betrifft, so entwickeln Jugendliche diesbezüglich Vorstellungen. Dabei wird deutlich, dass sich Jugendliche Terrorismus stets als globales Phänomen vorstellen, was in Kapitel 6.2.3.2 näher erläutert wird. Hierbei wird oftmals eine Parallele zur Fluchtmigration gezogen, indem sich einzelne Schüler vorstellen, dass sich Terroristen „undercover“ (vgl. IP22\_m\_XII\_Lu; Z.51) unter Geflüchtete mischen und „mitgeschleust“ (vgl. IP25\_m\_VII\_Lu; Z.96ff) oder „eingeschleust“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.8) werden, um so Anschläge in Deutschland oder in einem anderen von ihnen gewählten Zielland ausüben zu können. Dabei wird diese Methode des Grenzübertritts zwar zum einen als „perfekte“ Methode bezeichnet, zum anderen betonen einzelne Jugendliche aber auch, dass auf diesem Weg Probleme entstehen könnten.

*„Also, es war ja so gewesen, dass, als der Syrienkrieg begonnen hat und der IS dann angefangen hat auch im Iran und in Syrien Gebiete zu erobern, war es so gewesen, dass die ganzen Leute nach Deutschland geflüchtet sind. Und// also in die westlichen Länder, Frankreich, Deutschland oder hoch nach Schweden. Und die hatten hier dann alle diese Route genommen über den Balkan. Und (.) die// also es gab vereinzelt Terroristen, die diesen Weg gesucht haben, um nach Deutschland und Frankreich reinzukommen und auch gerade die Anschläge von Paris, das waren Flüchtlinge gewesen, also die bei den Flüchtlingsströmen mitgewandert sind. Und (.) diese Flüchtlingsströme sind ja auch quasi für die das perfekte Mittel, um da reinzukommen und nicht auch noch (.) ähm (.) durch Kontrollen irgendwie abgefangen zu werden. Also, das ist meiner Meinung nach auch der*

*gefährlichste Weg oder war der gefährlichste Weg für die (..) zu kommen.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.95-103*

Dem widersprechen jedoch Konzepte anderer Schüler, die vielmehr eine Verknüpfung mit Fluchtmigration negieren und denken, dass eine solche Route zu gefährlich und nicht umsetzbar für Terroristen sei. So zeigt das Zitat einer Schülerin der 6. Klasse (Interviewpartnerin 11) die vorgenommene Unterscheidung der Themenbereiche „Fluchtmigration“ und „Terrorismus“, indem die Schülerin gänzlich verschiedene Fortbewegungsmöglichkeiten mit den beiden Gruppen assoziiert. In ihrer Vorstellung nutzen Geflüchtete stets Boote, während Terroristen vielmehr auf den Flugverkehr zurückgreifen.

*„Also, ich würde sagen mit dem Flugzeug, weil, (..) na ja, von Syrien würde ich jetzt nicht hierherlaufen wollen. Oder na ja, die Flüchtlinge kommen ja mit dem Boot. (..) Ähm, es könnte vielleicht auch sein, dass ein Terrorist auf dem Boot ist von Flüchtlingen, aber ich glaube, hauptsächlich kommen die mit dem Flugzeug oder so. (..) Also das wäre so meine Theorie.“ (IP11\_w\_VI\_Mz; Z.95-98)*

Zudem entwickeln die Schüler die Vorstellung eines gut geplanten Vorgehens, indem sie davon ausgehen, dass Bestechung oder gefälschte Ausweisdokumente der Fortbewegung einzelner Akteure des Terrors dienen und dass dadurch die Möglichkeit der Nutzung von Flugzeugen gewährleistet wird, wie es der folgende Auszug aus einem Interview mit einem Schüler der 12. Jahrgangsstufe zeigt:

*„Und ich denke einfach, dann wird entschieden, je nachdem, ob jetzt die EM zum Beispiel stattfindet oder die WM oder wo ein großes Event, sage ich einmal, stattfindet, ob da dann die Leute hingeschickt werden und dass halt auch mit falschen Pässen gehandelt wird oder vielleicht auch Leute bestochen werden, damit die Leute über die Grenze kommen. So stelle ich mir das halt vor. Weil am Flughafen oder an der Grenze herrschen ja auch strikte Kontrollen und irgendwie müssen die Bomben oder die Sachen ja nach Deutschland kommen oder dort auch vielleicht angefertigt werden. Und ich denke auch, dass jetzt in Deutschland schon einige Terroristen vielleicht einen Sitz oder ein Hauptquartier sozusagen haben, damit sie das halt besser planen können.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.136-143)*

### Mechanismen zum Schutz der Stützpunkte

Ein weiteres Konzept zum taktischen Vorgehen terroristischer Gruppierungen bezieht sich auf das geplante Handeln zum Schutz eigener Gebiete und Stützpunkte. So geht beispielsweise ein Schüler der 7. Klasse darauf ein, dass Terrororganisationen weltweit vernetzt sind, wodurch ihre Ideologie stets weiterverbreitet werden kann, auch wenn möglicherweise bestimmte Gebiete angegriffen werden. Zudem stellt er sich vor, dass Hauptquartiere der Organisation dadurch geschützt werden, dass dort Geiseln festgehalten werden, wodurch keine Bombenanschläge auf diese Orte verübt werden.

*„Ja, und das Problem ist, man kann die nicht ganz ausschalten, aus dem einen Grund, weil die ja überall sozusagen Leute auf der Welt haben und die ja auch meistens irgendwo// (..) haben die*

*Geiseln. Zum Beispiel wenn die irgendwo ein Hauptquartier haben, damit niemand dort so eine große Bombe machen kann, dann haben die dort immer Geiseln.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.135-138)*

Ein weiterer Schüler geht darüber hinaus davon aus, dass die Terrororganisation nicht nur an einem Ort vorzufinden ist, sondern neben einem Hauptsitz viele kleinere Stützpunkte innehat, wodurch eine Bekämpfung der Gruppierung erschwert wird.

*„Also, ich denke, auf jeden Fall wird jetzt nicht alles an einem Ort irgendwie sein. Also Syrien ist die Hauptstadt Damaskus, ist das richtig? Ich denke nicht, dass alles zum Beispiel jetzt in Damaskus [ist], dass dort der Hauptsitz ist, sondern dass das alles, wenn ich jetzt vielleicht solche Punkte hier hineinzeichne, dass alles so aufgespalten ist, dass das alles wie so verzettelt ist. Dass man vielleicht, wenn man einen Sitz von dem IS vielleicht stürmt, nicht alles in der Hand hat sozusagen, weil das halt alles verteilt ist. [...] Und ich denke auch, dass jetzt in Deutschland schon einige Terroristen vielleicht einen Sitz oder ein Hauptquartier sozusagen haben, damit sie das halt besser planen können.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.129-143)*

#### Mechanismen zum Erreichen der eigenen Ziele – Terroranschläge als Mittel zum Zweck

Ein weiterer Mechanismus des Terrors bezieht sich auf Terroranschläge selbst. So erklären einige Schüler, dass das Erregen von Aufmerksamkeit sowie die Verbreitung von Angst durch Terroranschläge Mittel zum Erreichen bestimmter Ziele darstellen. Dabei werden bestimmte Länder ausgewählt, die in der Vorstellungswelt der Schüler als besonders „bekannt“ gelten, damit die Angst verstärkt verbreitet wird und somit auch die Ziele besser durchgesetzt werden können, wie die folgende Aussage einer Schülerin der 12. Klasse zeigt:

*„Also ich denke, dass Deutschland und Frankreich oder generell Mitteleuropa, sind ja ziemlich zivilisiert, also sind ja eigentlich gute Länder im Vergleich jetzt zum Osten, wenn ich das jetzt so sagen kann. Also gute Arbeitsbedingungen und alles. Und ich kann mir vorstellen, dass die dann halt (.) Angst verbreiten wollen. Also, wenn ich mich in die Lage versetze, ich will jetzt einen Terroranschlag verüben, dann würde ich es schon dort machen, wo es die größte Wirkung hat, also dort, wo (.) die besten Länder oder (.) die Länder mit der meisten Aufmerksamkeit sind.“ (IP48\_w\_XII\_Da; Z.74-79)*

*„Ja, ich denke, zum einen (.) werden die bekannter, also, wenn das in bekannten Ländern passiert, dann steigt ja dort die Angst und es verbreitet sich und die, die das gemacht haben, werden bekannt, also die Gruppe oder was auch immer dahintersteckt. Und (..) ja, ich denke, dass die dann dadurch auch mehr Leute erreichen und mehr Angst verbreiten können.“ (IP48\_w\_XII\_Da; Z.88-91)*

Auch ein Auszug eines anderen Interviews verdeutlicht dieses Vorstellungselement, indem eine Schülerin der 6. Klasse erklärt, dass Terroranschläge in ihrer Vorstellung Aufsehen erregen und medial diskutiert werden sollen, damit möglichst viele Menschen über die Ziele und Ideologien nachdenken und sich den Akteuren des Terrors möglicherweise anschließen.



*„Also, er will wahrscheinlich Aufsehen erwecken und dass auch die Menschen darüber nachdenken oder mitmachen oder (...) er will halt etwas erreichen. Und wenn// Er denkt wahrscheinlich, wenn er jetzt irgendetwas Kleines macht, dass es dann nicht so viel Aufsehen erregt, aber wenn es dann etwas Schlimmes ist, dann kommt es auch in die Nachrichten, dann kriegen es auch die Menschen mit und ja.“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z.70-73)*

Darüber hinaus gehen die Schüler davon aus, dass das Verbreiten von Angst durch das Ausüben von Anschlägen ebenfalls einen Mechanismus zum Erreichen der eigenen Ziele darstellt. So nehmen diese Schüler an, dass die so verbreitete Angst dabei hilft, die eigene Macht zu stärken und dadurch die Intention der Machterweiterung unterstützt, wie es ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe auf folgende Weise erklärt:

*„Die Ungläubigen müssen wir einschüchtern und (.) die sollen halt Angst bekommen und ich denke, dass das besonders von den Machthabern da kommt. Die wollen einfach diese Macht nutzen, die wollen die Leute einschüchtern, um sozusagen dann// ich meine, wenn die Feinde Angst bekommen, kriegt man selbst mehr Macht und mehr Freiraum. Das ist, glaub ich, genau, was sie erreichen wollen.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.110-113)*

Dieser Mechanismus wird von einem Schüler als charakteristisches Merkmal von Terrorismus benannt, der diese Art der Gewaltausübung von Krieg unterscheidet:

*„(.) Ich denke, dass ein (.) Großteil von den Ländern, die in dem Bereich sind, halt vom Islam geprägt sind und ich (...) denke, dass sie in der Umgebung ihre Ausbreitung durch Krieg, jetzt momentan durch Krieg (.) den Islam verbreiten wollen und in den anderen Ländern (..) werden dann halt durch Terroranschläge oder so halt Angst verbreitet. (..) Es gibt vielleicht zwei Formen, einmal die Terroranschläge, um Angst zu verbreiten, um dann weiter vorzudringen und halt direkt Krieg führen.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.133-137)*

Anhand der Einschüchterung soll so eine territoriale Ausbreitung erreicht werden (vgl. IP38\_m\_XII\_Da; Z.125f) oder auch ein Zugewinn an neuen Mitgliedern erfolgen (vgl. IP26\_m\_VII\_Lu; Z.63-71; IP39\_w\_XII\_Da; Z.142-145). Die beiden möglichen Wirkmechanismen der Angst werden anhand zweier Aussagen verdeutlicht:

*„Sie schüchtern sie ein und durch die Einschüchterung können sie meiner Meinung nach immer weiter vorrücken und ihren Islamischen Staat halt ausbreiten.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.125f)*

*„Die gehen vielleicht nicht mehr vor die Tür und trauen sich halt nichts mehr. Und die Leute fragen sich dann, welche Möglichkeit gibt es? Also wenn das jetzt wirklich so extrem wäre. Und dass sie dann vielleicht damit das bezwecken wollen, dass die Leute denken, okay, wenn ich mich da anschließen würde, dann kann mir nichts mehr passieren oder dann bin ich vielleicht sicherer.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.142-145)*

### 6.2.2 Intentionen des Terrors

Bei der Analyse der empirischen Daten fällt auf, dass eine immer wiederkehrende Aussage der Schüler ist, dass sie die Intentionen der Akteure des Terrors nicht nachvollziehen können. So stellen sie sich die Frage, warum Menschen Terroranschläge verüben und welche persönlichen Motivationen oder aber auch gruppenbezogenen ideologischen Intentionen dahinterstecken könnten. Auch wenn die individuellen Erklärungsbausteine verschieden sind, so besteht grundsätzlich Einstimmigkeit darin, dass ein Terroranschlag nicht grundlos verübt wird, sondern dass immer bestimmte Einflussfaktoren, Motivationen sowie Intentionen dahinterstecken.

#### 6.2.2.1 *Individuelle Motivationen und Intentionen*

Was Einzeltäter, die ohne terroristische Vereinigung agieren, sowie einzelne Mitglieder einer Terrorgruppe betrifft, so gehen die Schüler von einer personenbezogenen Motivation aus, die anhand einzelner Merkmale der Persönlichkeit sowie anhand der individuellen Lebensumstände ebendieser Personen begründet werden kann.

#### Gewaltverherrlichung und Aggressivität als Basismotiv der Akteure des Terrors

Nur wenige Schüler gehen davon aus, dass Terroristen „von Grund auf böse“ sind und aufgrund einer erhöhten Aggressivität und Gewaltbereitschaft Anschläge verüben. Dabei kann jedoch festgestellt werden, dass gerade Schüler aus Ludwigshafen, welche einen direkten räumlichen Bezug zu dem kurz vor den Interviews stattgefundenen Anschlagsversuch durch einen zwölfjährigen Jungen haben, ebendiesem Jungen einen aggressiven sowie gewaltbereiten Charakter zusprechen und seine Motivation für die Bombenlegung aus seiner Persönlichkeit heraus erklären. So beschreiben Schüler ihn als „Rebell, der immer nur dumme Sachen gemacht hat“ (vgl. IP18\_w\_V\_Lu; Z.52f) sowie als Jungen, der in der Schule durch seine Aggressivität aufgefallen ist und Spaß an Gewalt hatte. Im Vergleich dazu gehen ältere Schüler aus Ludwigshafen in Bezug auf diesen Jungen nicht davon aus, dass persönliche Motive hinter dem Anschlagsversuch stecken, sondern dass vielmehr eine Beeinflussung durch Erwachsene stattgefunden haben muss und der Mechanismus der „Erziehung zum Terroristen“ angewandt wurde (vgl. Kap. 6.2.1.2).

Die folgende Aussage eines Schülers der 7. Jahrgangsstufe verdeutlicht seine Vorstellung von einem gewaltverherrlichenden Charakter als grundlegende Motivation zum Verüben von Anschlägen:

*„Ich glaube das auch, weil schon in der Grundschule irgendwie// ich weiß nicht warum, aber, egal was war, der hat einfach// der hat irgendwie// der hatte irgendwie Spaß daran, wenn er jemanden geschlagen hat und wenn jemand geweint hat, hat er// Der hatte halt irgendwie Spaß daran. (..) Wenn jemand traurig war, hat der darüber gelacht. Wenn von jemandem irgendwie zum Beispiel*

*die Eltern gestorben sind, hat er darüber gelacht. Also nicht Eltern, aber zum Beispiel Opa, Oma, gestorben sind, hat er darüber immer gelacht.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.97-102)*

Andere Schüler gehen darüber hinaus auch auf die Bedeutung der Glaubensrichtung des Jungen ein, indem sie sein Verhalten sowohl anhand seines Charakters als auch anhand seines Glaubens erklären. So zeigt sich, dass hier bereits mehrere Erklärungsbausteine miteinander verknüpft werden und erst die Kombination der unterschiedlichen Aspekte eine für die Schüler sinnvolle Erklärung darstellt.

*„Und der war halt (..) jetzt nicht vom Charakter her sehr gut, er hat halt viele Prügeleien gehabt, hat sich halt mit vielen Leuten angelegt und// Aber er hat immer gemeint, dass er Muslim sei und dass er halt alles für Gott machen würde und dass er halt keinen Kontakt mit Mädchen will.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.106ff)*

*„Also ich glaube, er war auch Muslim so. (.) Er hat auch so einen Eindruck gemacht, dass er so ein bisschen aggressiver ist und (.) deswegen habe ich auch so ein bisschen vermieden mit ihm Kontakt zu haben, weil er auch sehr aggressiv war und auch sehr viel Blödsinn hier auf der Schule gemacht hat.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.18ff)*

Unabhängig von diesem spezifischen Jungen begründen nur wenige Schüler die Motivation einzelner Attentäter aus der Befriedigung persönlicher Motive heraus, indem sie sich vorstellen, dass diese Spaß am Töten oder ihre Aggressivität nicht im Griff haben. Dabei fällt auf, dass auch hier vorwiegend Schüler der unteren Jahrgangsstufen von einer erhöhten Aggressivität und Gewaltbereitschaft als Motiv des Terrorismus ausgehen. Die folgenden beiden Beispielaussagen von zwei Schülerinnen der 5. und 6. Klassenstufe verdeutlichen die Zuspriechung bestimmter Charakterzüge, zeigen jedoch zugleich, dass die Schülerinnen eine solch erhöhte Gewaltbereitschaft persönlich nicht nachvollziehen können und somit diese Motivation zur Ausübung von Gewalttaten nicht verstehen.

*„Oder halt einfach aus Bosheit oder einfach, weil sie nicht wissen, was sie tun und denen das **Spaß** macht, Leute umzubringen. Es gibt ja auch Leute, denen das **Spaß** macht, aber das verstehe ich überhaupt nicht, wieso es Leuten Spaß macht, jemanden umzubringen.“ (IP27\_w\_V\_Lu; Z.61ff)*

*„Und dass ich mir gedacht habe, warum tun Menschen so etwas? Warum sind die so aggressiv und so böse?“ (IP52\_w\_VI\_Da; Z.41f)*

Ein muslimischer Schüler der 12. Jahrgangsstufe geht zudem auf Hassprediger ein, welche gezielt bestimmte Textstellen aus dem Koran nutzen, um Menschen zu radikalisieren. Dabei geht er davon aus, dass ebendiese Prediger „gewaltverherrlichend“ sein müssen, um so auf ihre Art und Weise predigen zu können (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.291f).

Die Vorstellung der charakterbasierten Erklärung von Motivationen einzelner Attentäter wird jedoch stets als eines von verschiedenen Konzepten genannt und nicht als alleinige Vorstellung der Motivation zur Radikalisierung bzw. zur Ausübung von Terroranschlägen dargelegt.

## Defizitorientierte Erklärungsansätze

Eine oftmals wiederkehrende Erklärung der Motivation von Terroristen geht einem defizitorientierten Ansatz nach. So assoziieren Jugendliche – wie bereits in Kapitel 6.1.3 dargelegt – Terroristen oftmals mit benachteiligten Personen, die aufgrund von Armut, mangelnder Bildung oder Problemen mit ihrem Umfeld leicht radikale Ansichten übernehmen können, wie es das folgende Zitat eines Schülers der 6. Klasse zeigt:

*„Arme Leute, die keinen Abschluss haben oder noch nie in der Schule waren. (..) Und (..) Leute, die nicht richtig mit der Welt klarkommen oder so. (...) Ja. (12s) Und (17s) ja Leute halt, die (.) nicht mit sich selbst klarkommen.“ (IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.12f)*

Das dominierende Konzept zur Erklärung der Motivation eines Terroristen orientiert sich daher an ebendiesen Defiziten, indem sich die Schüler vorstellen, dass bestimmte Probleme einerseits zu Erstreben und Hoffnung – erreichbar durch das Ausüben von Terroranschlägen – oder andererseits zu Handlungen aus Rache, Frust oder Hass führen. Oftmals wird mit ebendiesen Lebensumständen der bereits dargelegte Mechanismus der „Manipulation“ verknüpft, indem diesen Menschen eine leichte Beeinflussbarkeit zugesprochen wird. Als individuelles Merkmal wird radikalisierten Personen im Verständnis des defizitorientierten Ansatzes eine hohe Frustration, entstanden durch eine Vielzahl an Misserfolgen im bisherigen Leben, zugesprochen. So stellen sich die Schüler vor, dass diese Personen einen Ausweg aus ihrer Misere suchen und diesen in Form von terroristischen Gruppierungen suchen und finden. Durch die Gruppenzugehörigkeit erhält ihr Leben einen neuen Sinn und sie können ihrer Verzweiflung sowie ihren persönlichen Problemen entgegenwirken. Das folgende Zitat eines Schülers der 12. Jahrgangsstufe verdeutlicht die Vorstellung einer zugrundeliegenden Aussichtslosigkeit, die den Radikalisierungsprozess in Gang setzt.

*„Also, in den Medien wird es ja immer so gesagt, dass es irgendein Versager ist, der in seinem Leben nichts erreicht hat und dann frustriert ist und sich dann irgendwelche anderen Wege sucht, um irgendeine Lösung für seine Probleme zu finden. Und sich dann irgendwie in irgendwelchen, was sagt man dann eigentlich, das ist ja nicht rechts, in irgendwelchen islamistischen Szenen befindet oder Eintritt gewährt, weil er irgendwie so verzweifelt ist oder so wenige Auswege findet, dass er dann, (.) ja, radikalisiert wird. (.) Ich denke, der Gedanke ist schon richtig, also ich kann mir nicht vorstellen, dass jemand mit einem, (...) normalen Leben, was heißt normal, jetzt muss man sich fragen, wo fängt normal an, aber mit einem halbwegs vertretbaren Leben, irgendwie auf die Idee kommen könnte, sich in der Art zu radikalisieren. [...] Also, ist, denke ich, die einfachste Erklärung, die am leichtesten anzunehmende Erklärung für mich wirklich, dass der einfach scheinbar ein scheiß Leben gehabt haben muss und (.) irgendwie nach irgendwelchen Antworten gesucht hat [lachend].“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.142-156)*

Zudem wird diesen so charakterisierten Menschen zugesprochen, dass sie bestimmte vergangene Ereignisse nicht verkraften konnten und deshalb zur Gewalt greifen (vgl. IP27\_w\_V\_Lu; Z.39f), dass sie somit aus „Verzweiflung zum IS gegangen sind“ (vgl. IP23\_m\_XII\_Lu; Z.90-93) oder dass ihnen aufgrund ihrer misslichen Lage „sowieso alles egal“ ist (vgl. IP22\_m\_XII\_Lu; Z.116-119). Die Terroristen suchen diesem Konzept zufolge nach einem neuen Sinn für ihr Leben und denken, dass ihnen der Anschluss an eine Terrororganisation wie dem IS eine „Lebensaufgabe“ geben könnte (vgl. IP5\_w\_XII\_Mz; Z.107-111). Die folgende Aussage einer Schülerin fasst diesen Gedanken zusammen:

*„Ich glaube, das ist auch der Grund, warum so viele dann in den IS gehen, also dafür kämpfen, weil die vielleicht nichts zu tun haben in ihrem Leben, also so sinnlos die// sich anfühlt und dadurch kriegt das halt einen Sinn, die denken, sie werden gebraucht.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.66ff)*

Ein Schüler spricht darüber hinaus auch davon, dass Terroristen in seiner Vorstellung eine „traurige Geschichte“ haben und durch die Radikalisierung Hilfe und Halt suchen. So gewinnt man den Eindruck, dass der Schüler versucht, sich in die Situation des Attentäters zu versetzen, um eine Erklärung für dessen Gewaltbereitschaft zu finden. Anhand seiner Erklärungsstrategie versucht er den einzelnen Menschen, welcher für einen Terroranschlag verantwortlich ist, schon fast in Schutz zu nehmen, indem er ihm nachvollziehbare Gefühle der Traurigkeit, der Frustration oder der Verzweiflung zuspricht, die sein gewaltvolles Verhalten erklären sollen.

*„Menschen mit irgendeinem Problem mit sich selbst, die irgendwie (.) ja Hilfe und Halt suchen bei irgendetwas und sich dann halt radikalieren meistens. (.) Also die meisten, ja, haben eine traurige Geschichte. Die meisten Menschen von denen, denke ich einmal, eine irgendwie, ja, was weiß ich, schwere Kindheit, ungerecht behandelt oder so etwas, die sich dann halt (..) irgendwie so Organisationen anschließen, ja und da denken, dass sie da noch irgendwie einen Sinn in ihrem Leben finden und so etwas. (..) Ja (..). Ich glaube, alles Menschen mit einer sehr traurigen Geschichte irgendwo. Vielen Problemen. Das heißt, das entschuldigt die natürlich nicht, aber (..) ja (4s)“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.70-75)*

### „Hoffnung“ als Motivation einzelner Akteure des Terrors

Eng verknüpft mit diesen Vorstellungen ist auch das Konzept der Hoffnung bzw. des Erstrebens, welches als Erklärung der persönlichen Motive der Terroristen genutzt wird. Dabei spielt oft der persönliche Glaube eine Rolle, indem die Schüler davon ausgehen, dass Terroristen durch ihre Taten danach streben, „im Himmel mit ihrem Gott zusammen [zu] sein“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.191-194).

*„Ich denke, also, ich denke, dass da der Glaube eine große Rolle spielt. Dass man, wenn man dort beitrifft und dort seine Tat für Allah oder Gott bringt und dann danach ein besseres Leben hat, also ich glaube, dass das eine große Rolle spielt.“ (IP41\_w\_XII\_Da; Z.75ff)*

*„Genauso wie die Leute, die sich in diesen Ländern den Terroristen anschließen, sind das, denke ich einmal, Menschen, die mit sich und der Welt ein riesiges Problem haben und (...) irgendeine Lösung suchen. Und wenn sie die hier nicht finden, versuchen sie halt, sich solchen Menschen anzuschließen oder (...) suchen dann im Jenseits irgendwie die Erlösung, was weiß ich.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.120-123)*

Dieses Konzept ist dabei eng verknüpft mit dem bereits erläuterten Konzept der Manipulation (vgl. Kap. 6.2.1.2), wonach einzelnen Personen ein besseres Leben im Diesseits oder ein gutes Leben im Jenseits versprochen wird, um sie so von der Ausübung eines Terroranschlags zu überzeugen. So verstärken die Versprechungen im Zuge der Beeinflussung einzelner Mitglieder deren Hoffnungen auf eine Verbesserung der individuellen Lebensumstände, wie es die folgende Aussage zeigt:

*„[...] die sagen, der IS ist gut, dem IS (...) kannst du vertrauen, da wirst du ein gutes Leben führen. Du kriegst Geld und kriegst ein glückliches Leben.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.107ff)*

In der Vorstellung dieser Schüler funktioniert der Mechanismus der Manipulation nur dadurch, dass die Einzelperson bestimmte Erstrebungen hat, die erfüllt werden sollen.

#### Frustration und Rachedgedanken als Motivation einzelner Akteure des Terrors

Während der vorhergehende Erklärungsbaustein eine Besserung der Lebensumstände als Motivation der Einzelperson darlegt, so geht es im folgenden Konzept um das gegenteilige Prinzip. Die Schüler stellen sich hierbei vor, dass Terroristen aufgrund ihrer Lebensumstände frustriert sind und mangels Hoffnung auf Besserung Rachepläne schmieden oder ihren Hass zeigen möchten – nach dem Motto „Wie du mir, so ich dir!“. So zeigt die Aussage einer Schülerin der 5. Klassenstufe, dass sie sich in die Person hineinversetzt und denkt, dass die negativen Gefühle Anderen gegenüber eine Motivation zur Ausübung von Attentaten darstellen.

*„Ich weiß nicht, vielleicht übt man einen Hass auf jemanden aus oder dann, sage ich mal, ich spreche jetzt die Person "Ah, ich bin jetzt böse auf die oder so und irgendwie gefällt mir das sowieso nicht so ein Weihnachtsmarkt oder so etwas. Dann kann ich das ja mal machen, passiert ja nichts.““ (IP18\_w\_V\_Lu; Z.60ff)*

In dieser Vorstellung geben die Terroristen anderen Menschen Schuld an ihren Lebensumständen, was sie dazu bewegt, anderen Personen zu schaden, damit sie so ihre „Wut rauslassen“ (vgl. IP31\_w\_XII\_Lu; Z.147) können. Auch geht ein Schüler der 6. Jahrgangsstufe darauf ein, dass die Benachteiligung zu Gefühlen wie Neid und Eifersucht führen kann, welche in seiner Vorstellung Auslöser für Gewalttaten darstellen können (IP55\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.47-51).

Eine Schülerin bezieht das Konzept der Frustration mit sich anschließenden Rachege Gedanken auf Geflüchtete, indem sie in ihrer Vorstellung davon ausgeht, dass ebendiese aufgrund von schlechten Erfahrungen im Zielland sowie einer dort erfahrenen Frustration – auch durch eine negative Berichterstattung sowie Pauschalisierung von Geflüchteten – zu Gewalt greifen.

*„Ja, also die vielleicht auch geflüchtet sind oder was weiß ich, wegen dem IS und dann keine Ahnung, sich irgendwie rächen wollen, weil sie kein Asyl bekommen haben in Deutschland oder in irgendeinem anderen Land. Oder weil sie einfach frustriert sind und ihren Frust einfach rauslassen wollen. [...] Weil manchmal ist es einfach so, dass sie so brutal berichten und dann hat wieder der das gemacht und der dies und es war wieder dieser Flüchtling. "Ja, komm!" (...) denken sich die Flüchtlinge vielleicht, nicht alle, aber manche, die vielleicht richtig am Boden zerstört sind und auch nichts mehr haben, was sie vielleicht ein bisschen aufrechterhalten kann.“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.10ff; 67-70)*

#### Mangelndes Moralverständnis als Erklärung der Motive von Terroristen

Ein weiteres Konzept, welches der Erklärung der individuellen Beweggründe für die Ausübung terroristischer Gewalt dient, geht auf ein mangelndes Moralverständnis der Akteure des Terrors ein, das ihnen von den Schülern zugesprochen wird. So stellen sich die Jugendlichen vor, dass Terroristen sich selbst nicht als solche wahrnehmen und sich vielmehr als „Freiheitskämpfer“ sehen, indem sie ihre Tat als eine gute Tat betrachten und stolz auf sich selbst sind.

*„Ich denke, die glauben auf jeden Fall daran, dass das halt, dass das richtig ist. [...] vielleicht denken [sie], dass das jetzt ihre Bestimmung ist, das Richtige und dass es richtig ist und sie befreit und sie damit etwas Gutes tun.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.114; 118ff)*

Oftmals wird bei der Äußerung dieser Vorstellung direkt die subjektive Wertung der Schüler deutlich, indem diese darauf eingehen, dass sie die Annahme der Terroristen nicht teilen und vielmehr die Anschläge für etwas Schlechtes halten, wodurch anderen Menschen geschadet wird (vgl. IP25\_m\_VII\_Lu; 118f). Der folgende Auszug aus einem Gespräch mit einer Schülerin der 7. Jahrgangsstufe verdeutlicht die Vorstellung des falschen Moralverständnisses von Terroristen.

*„(..) Vielleicht fühlt der Täter sich dann halt vielleicht gut und der denkt halt vielleicht, dass er halt etwas Gutes erreicht hat und (..) dass er dann halt sagt// dann ist er vielleicht stolz auf sich, (..) obwohl es eigentlich nicht so sein sollte.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.74ff)*

Eine andere Schülerin geht überdies davon aus, dass Akteure des Terrors „nicht mehr unterscheiden können, wer Gut und wer Böse ist“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.72f).

Eng mit diesem Konzept verknüpft ist die Vorstellung, dass die Terroristen den Schülern zufolge davon ausgehen, das zu tun, was ihnen ihr Glaube vorschreibt und dass die Akteure des Terrors so aus ihrer

individuellen Perspektive heraus eine gute Tat für ihren Gott vollbringen und auch in Bezug auf ihren ideologisch geprägten Glauben ein richtiges Verhalten aufzeigen. So gehen die Schüler davon aus, dass Terroristen ihre Religion verteidigen wollen und deshalb Anschläge verüben.

*„Vielleicht wollen sie ja Leute töten, die einfach nicht an den Koran glauben und halt nicht beten und so. Weil sie denken, sie machen dann halt etwas Gutes für Gott, obwohl es eigentlich nur noch schlechter ist.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.58ff)*

*„Ich kann mich irgendwie nicht in solche Leute hineinversetzen, aber (6s) für mich ist das meistens jemand, der zumindest erst einmal denkt, dass sein Glaube ihm das gebietet.“ (IP14\_m\_VI\_Mz; Z.112f)*

Eine Schülerin der 7. Klasse aus Ludwigshafen bezieht diese Vorstellung beispielsweise auch auf den zwölfjährigen Jungen, der in der Stadt einen Anschlag geplant hatte.

*„Aber er hat immer gemeint, dass er Muslim sei und dass er halt alles für Gott machen würde [...] Und dann hat er halt vielleicht auch gedacht, das ist halt gut, dass man das dann halt macht, weil er das ja auch für seinen// für seine Religion macht.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.107f; 110f)*

Bei vielen Aussagen wird außerdem deutlich, dass die Jugendlichen die Glaubensrichtung nicht von der ideologischen Ausrichtung des Glaubens der Terrorgruppe abgrenzen und so beispielsweise Islam mit Islamismus gleichsetzen.

#### *6.2.2.2 Überindividuelle und gruppenbezogene Motivationen und Intentionen*

Neben den bisher dargelegten Konzepten zu Motivationen und Intentionen einzelner Personen, die Auswirkungen auf deren persönliches Leben haben, existieren auch vielfältige Konzepte zu Intentionen, welche über das Leben einer Einzelperson hinausreichen und daher als „gruppenbezogen“ bezeichnet werden können. Dazu zählt das Verüben von Terroranschlägen im Sinne eines „Glaubenskrieges“ bzw. der Verbreitung einer Ideologie, eines „Machtkampfes“, einer „politischen Einflussnahme“, als „Reaktion auf bestimmte Ereignisse aus der Vergangenheit“ sowie einer Art „Kampf der Kulturen“.

#### Terrorismus als Form eines Glaubenskrieges? Die Verbreitung einer Ideologie als Intention des Terrors

In diesem Konzept gehen die Schüler davon aus, dass Terroranschläge verübt werden, um den eigenen Glauben bzw. die eigene Ideologie zu verbreiten. So sollen „Ungläubige“ dazu motiviert werden, sich der eigenen Gruppierung anzuschließen – oder bei einem fehlenden Willen zum Glaubenswechsel getötet werden. So betrachtet beispielsweise eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe den Globalen Terrorismus als „Konflikt zwischen den zwei großen Religionen“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.54), wo „zwei Religionen so starke Fronten bilden“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.62). Ein Schüler spezifiziert diese Vorstellung, indem er



Terrorismus explizit als „Glaubenskrieg [...] gegen die westlichen Länder“ bezeichnet und so als kämpferische Handlung im globalen Kontext betrachtet.

*„Das ist, glaube ich, eher so der Glaubenskrieg für die gegen die westlichen Länder. (...) Also das ist für die Terroristen alles aus Glaube, denke ich.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.36f)*

In diesem Element der Vorstellung kann zudem festgestellt werden, dass ein Schüler Terrorismus mit Kreuzzügen vergleicht, indem er sich vorstellt, dass eine Ähnlichkeit dadurch besteht, dass in beiden Vorgehensweisen Menschen aufgrund eines anderen Glaubens getötet werden.

*„Also ich glaube, dass sie, (..) für ihren Glauben kämpfen. Dass sie glauben, alle die nicht dasselbe, ich nenne es jetzt einmal vergöttern, oder an dasselbe glauben wie sie, dass sie halt bekehrt werden müssen. (..) Wir haben das auch so ein bisschen in den Vergleich gezogen mit den Kreuzzügen damals, wo ja wir Christen so etwas Ähnliches hatten, da haben wir auch so ein bisschen für unseren Glauben Menschen umgebracht.“ (IP22\_m\_XII\_Lu; Z.95-98)*

Der Bezug zu einer konkreten Religion wird außerdem bei einem Schüler der 5. Klassenstufe deutlich, der von „Religionsgesetzen“ spricht, die seiner Vorstellung nach vorgeben, was die Terroristen machen müssen und in denen beispielsweise vermerkt ist, dass der Glaube „verteidigt“ werden soll.

*„Also ich glaube, die greifen// also die machen so Terroranschläge, weil in ihren Religionsgesetzen da steht, dass (.) sie ihre Religion verteidigen sollen. Aber dann denken die halt bestimmt verteidigen und dann sehen die es anders und greifen damit andere Länder an oder so.“ (IP17\_m\_V\_Lu; Z.6ff)*

Er expliziert im weiteren Verlauf des Interviews, dass europäische Länder angegriffen werden, weil es dort „nicht so viele von (.) der Religion [...] gibt“ (IP17\_m\_V\_Lu; Z.51).

Die Schüler gehen davon aus, dass das übergeordnete Ziel der Terroranschläge ist, den Glauben zu verbreiten, sodass die dahinterstehende Intention das Schaffen einer „Welt, wo nur Muslime sind“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.130ff), das „Heimzahlen“ gegenüber der „Sünder“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.160-163) oder das „Aufzwingen“ des Glaubens (IP51\_m\_XII\_Da; Z.68-72) ist. Auch der Begriff der „Islamisierung“ wird von einem Schüler genannt und er geht dabei darauf ein, dass der IS einen Islamischen Staat aufbauen und ausbreiten möchte.

*„Beim IS denke ich halt eher, es ist eher// ihr Hauptziel ist, denke ich, die Islamisierung, dass es einen Islamischen Staat geben wird// gibt. Und den wollen sie meiner Meinung nach einfach ausbreiten, so weit wie es geht.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.92ff)*

Andere Schüler nutzen zur Darlegung ihrer Vorstellung kriegs- bzw. kampfbefugtes Vokabular, indem sie sagen, dass Menschen anderer Religionen „eliminiert“ werden müssen, dass für den Glauben „gekämpft“ wird oder dass bestimmte „Rassen“ ihre Stärke beweisen müssen. Dabei gehen auch einzelne

Schüler auf die Unterschiede zwischen Muslimen und Islamisten sowie dem Islam als Religion und dem radikalen Islamismus als Ideologie ein.

*„Ich weiß halt, dass für den IS zum Beispiel nur eine Religion zählt und alle anderen sind sozusagen Feindbilder und wenn sie diesen Regeln der Religion nicht angehören beziehungsweise diese Regeln nicht befolgen, dann werden die anderen Leute der anderen Religionen, würde ich mal sagen, getötet beziehungsweise eliminiert. Und ja, es soll nur eine Religion auf der Welt geben und die ist halt// (.) die wird halt irgendwie sehr strikt vertreten von den Leuten, sehr streng auch gehalten. Ich meine, es gibt ja verschiedene Ansichtsweisen dieser Religion, vom Islam. Aber die sind halt sehr radikal in diesen Zügen und das woll// genau das vertreten sie auch. Genau diese Denkweise spiegeln sie auch wider, indem sie einfach Leute umbringen.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z:179-186)*

Eine Schülerin geht dabei explizit auf die Unterschiede ein und verdeutlicht, dass es sich bei dem zu verbreitenden Glauben um eine spezifische Ideologie handelt.

*„Also, (.) meiner Meinung nach und so wie ich das jetzt verstanden habe, ist das ja so, dass die Islamisten (.) praktisch wollen, dass irgendwann eigentlich die ganze Welt nach ihrem Glauben lebt. [...] Und deshalb denke ich einfach, dass gerade in Ländern, in denen der Islam nicht vermehrt vorkommt, dass sie halt da versuchen, das umzustellen, weil das ja das Ziel ist irgendwann, dass der Islam// aber halt eben nicht der Islam als Religion von einem Muslim, sondern von einem Islamisten und das ist ja wirklich eine ganz andere Denkweise, weil im Koran steht ja nicht das, was die Islamisten verüben.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.137-145)*

Ein anderer Schüler geht in seiner Vorstellung zudem darauf ein, dass es bei der Verbreitung der eigenen Ideologie nicht nur um die Ausbreitung des Glaubens, sondern auch um eine Art „Machtkampf“ zwischen verschiedenen Religionen geht. Dabei bezieht er sich auf das Vokabular der „Rasse“ sowie des „Rassenkampfes“, was die Vorstellung eines Krieges verdeutlicht:

*„Ich denke, das ist halt einfach (.) auf der einen Seite vielleicht wegen der unterschiedlichen Religionsvorstellungen, dass sie vielleicht denken, wir sind jetzt die Herrenrasse oder wir sind jetzt die stärkere Rasse oder wir müssen unseren Glauben durchsetzen, alles andere ist falsch, das könnte ich mir vorstellen. [...] Aber ich finde es einfach unnötig, weil, warum muss man Leute töten, nur damit man durchsetzen kann, dass der Glaube, den man verkörpert, richtig ist. Das ist, finde ich, falsch.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.23-30)*

Er geht neben einer Erläuterung direkt in eine subjektive Wertung über, um so sein eigenes Moralverständnis von dem der Terroristen explizit abzugrenzen. Zudem deutet der von ihm genutzte Begriff der „Herrenrasse“ auf mögliches Vorwissen aus dem Geschichtsunterricht hin, welches er nun in seiner Vorstellung mit den Intentionen der Akteure des Terrorismus verknüpft.

## Terror als „Verteidigungs- und Abwehrmechanismus“ in der Vorstellungswelt von Jugendlichen

Ein weiterer Erklärungsbaustein geht von der Denkfigur aus, dass jede Aktion auch eine bestimmte Reaktion hervorruft. Dabei unterscheidet sich die Ausprägung des Konzeptes je nach individueller Vorstellung, der Grundgedanke dahinter ist jedoch stets ähnlicher Natur. So gehen die Schüler beispielsweise davon aus, dass aktuelle Terroranschläge als Reaktion auf Unterdrückung oder kriegerische Auseinandersetzungen infolge der Terroranschläge vom 11. September 2001 verübt werden, was die folgende Aussage eines Schülers der 12. Klasse verdeutlicht:

*„Ich denke, dass diese Terroristen gerade auch abzielen auf Länder// die Länder anzugreifen, die verstärkt versuchen, die Terroristen zu unterdrücken. Also, als das World Trade Center zerstört wurde, hat ja Bush angefangen, in Afghanistan einen großen Krieg anzuzetteln und hat dann dort versucht die al-Qaida zu zermürben. Und ich denke einmal, wenn wir uns dort einmischen, werden wir auch immer weiter Rückschläge bekommen.“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.73-77)*

Auch ein anderer Schüler (Interviewpartner 37) sieht die USA als Mitverursacher des aktuellen Terrorismus, indem er sich vorstellt, dass Menschen in Ländern des Nahen Ostens ungerecht behandelt wurden und daher Rache verüben wollen. Diese Vorstellung geht eng einher mit den Assoziationen der Schüler zu einzelnen Terroristen als individuell benachteiligte Personen, die ihren Frust durch die Anschläge verdeutlichen wollen.

*„Aber ich denke auch, dass da vielleicht ganz am Anfang, wo sich auch der Hass oder die ganze Organisation aufgebaut hat, dass die USA irgendwie die Leute in Syrien oder im Iran oder in Saudi-Arabien vielleicht ungerecht behandelt haben oder vielleicht auch Leute getötet haben und dass dadurch irgendwie (.) Menschen (.) getötet wurden. Oder dass die dann sagen, auch mit dem Glauben, das ist dann auch noch eine Überzeugung, dass sie dadurch halt sagen "Wir wollen jetzt ein Ausrufezeichen setzen!".“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.178-183)*

Nicht nur Schüler der 12. Klassenstufe, sondern auch jüngere Schüler, stellen sich vor, dass Terroranschläge als Reaktion auf bestimmte weltpolitische oder militärische Ereignisse stattfinden. So erklärt beispielsweise ein Schüler der 7. Klasse, dass der IS Frankreich und die Türkei angreift, um so zu verhindern, selbst von den beiden Ländern angegriffen zu werden.

*„Also die Türkei und ich glaube auch Frankreich, die kämpfen ja auch gegen den IS, wahrscheinlich sind die// haben die da auch extra// (.) Also Deutschland kämpft, glaube ich, jetzt nicht so stark gegen den IS, aber halt Frankreich und die Türkei sehr stark und deswegen hat man ja auch im Fernsehen und in den Nachrichten gehört, dass da sehr große Anschläge waren mit vielen Toten und Verletzten. Dass auch vielleicht der IS gezielt diese Länder angreift, (.) zum Beispiel Frankreich und die Türkei und versucht denen so Angst einzujagen, so dass sie ihn nicht mehr angreifen sollen oder so weiter.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.76-81)*

Weiterhin führt dieser Schüler aus, dass auch Deutschland Gefahr läuft, verstärkt Ziel von terroristischen Anschlägen zu werden, wenn das Land dabei hilft, den IS zu bekämpfen.

*„Oder Deutschland unterstützt bereits vielleicht auch noch den Kampf gegen den IS, dass sie halt auch gezielt dann gegen Deutschland Terroranschläge machen.“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.85f)*

Auch in Bezug auf konkrete Anschläge stellen sich die Schüler vereinzelt vor, dass diese eine Reaktion darstellen, beispielsweise in Bezug auf den Terroranschlag auf die französische Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“, den sich ein Schüler durch eine Reaktion auf zuvor erschienene Artikel erklärt.

*„In Frankreich war das, denke ich, so, die haben in einer Zeitung// Also, dass die französische Zeitung, da haben die über Allah irgendetwas geschrieben, was sie nicht so gut fanden und deswegen haben die dann, glaube ich, in Frankreich angegriffen.“ (IP10\_m\_VI\_Mz; Z.48ff)*

### Die Bekämpfung anderer Lebensweisen als Intention des Terrors

In einem weiteren Erklärungsbaustein gehen die Schüler davon aus, dass Terroranschläge das Missbilligen einer bestimmten Lebensweise darlegen sollen. So sprechen Schüler den Anschlag auf den Berliner Weihnachtsmarkt an und stellen sich diesbezüglich vor, dass der Anschlag stattgefunden hat, weil dort Alkohol konsumiert wurde.

*„Und Terroranschläge glaube ich eher, die sind ja eigentlich bloß dahingegangen, wo die Leute Spaß hatten und Alkohol getrunken haben und ich glaube, das haben sie dann falsch verstanden, also nicht falsch verstanden, sondern damit wollten sie dann sagen, dass ihre Religion irgendwie die beste sein soll, weil es da keinen Alkohol gibt und da niemand wirklich zu Schaden kommen kann. Aber damit haben sie ja viel mehr Menschen geschadet, als wenn sie das einfach nicht getan hätten.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.56-60)*

Das Konzept dominiert die Vorstellung des zitierten Jungen und er verknüpft so beispielsweise auch den Amoklauf in München vom 22. Juli 2016 mit einem Missfallen gegenüber der westlichen Kultur. So stellt sich der Schüler vor, dass der Anschlag dort stattgefunden hat, weil der Attentäter „Leuten schaden wollte, weil sie etwas gekauft haben, das er halt nicht wollte, dass sie das kaufen“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.71-74). Er verallgemeinert seine Vorstellung schließlich, indem er von „Religionsregeln“ spricht, die von Terroristen durchgesetzt werden sollen.

*„Zum Beispiel, dass man keinen Alkohol trinkt, dass, ich glaube, die vom Islam, die sind doch so, ich sage jetzt mal, verschleiert (..) und dass sie ihre Regeln durchsetzen wollen. Kein Spaß haben war, glaube ich, auch eine Regel. Ich glaube, man darf nur zuhause irgendwie Spaß haben und nicht woanders. Man darf keinen Alkohol trinken. (18s) Mehr Regeln weiß ich jetzt gar nicht, vielleicht haben sie ja auch gute Regeln, die vielleicht uns auch einmal nicht schaden würden, aber dann*

*braucht man ja nicht direkt Anschläge zu machen und Leute zu töten, nur weil sie halt Spaß haben und einmal zum Beispiel etwas trinken.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.88-93)*

Auch andere Schüler erwähnen dieses Konzept, indem sie sagen, dass ein Attentäter „irgendwas terrorisiert, was ihm nicht so gefällt“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z.8ff), dass andere „auch nach ihren Regeln, ihren Vorstellungen leben“ sollen (IP55\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.21ff) oder weil sie wollen, „dass man betet, statt irgendwie Freizeit zu haben“ (IP11\_w\_VI\_Mz; Z.74ff). Auch hier wird wie bereits bei einigen anderen Konzepten deutlich, dass das Konzept des Durchsetzens einer bestimmten Lebensweise lediglich bei jüngeren Schülern vorzufinden ist.

Eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe geht in ihrer Vorstellung auf einen ähnlichen Aspekt ein, bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf lebensweltliche Handlungen, sondern auf gesamte Kulturen, die in ihrer Vorstellung aufeinanderprallen und die ihrer Vorstellung nach Ursache für die Konflikte und Anschläge sind. So kann hier ein grundlegender Konflikt zwischen der „westlichen“ und der „östlichen“ Welt als Erklärungsbaustein der Schülerin herausgearbeitet werden.

*„Ja [gleichzeitig], also ich glaube in der Türkei ist halt sehr// so ein Brennpunkt, weil es auch so dazwischen liegt zwischen westlicher und mittel// also östlicher Welt. Also diese Welten sind auch// prallen aufeinander. Dann ist// sind die halt auch sehr gegen das Westliche. Also die, die Anschläge machen sind dann so, ähm// Also Frankreich ist halt noch mehr// behauptet ja auch, so ein Staat, der Staat und Kirche nicht trennt und dann ist das, denke ich, so eine (...) feindliche Präsenz. Also da ist mehr so das, was die bekämpfen wollen, dieses Westliche.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.133-137)*

### Machterweiterung als Intention der Akteure des Terrors

Ein weiteres häufig zur Erklärung der Intentionen des Terrors genutztes Vorstellungselement bezieht sich auf das Streben nach Macht. So gehen die Schüler in ihrer Vorstellung von der Denkfigur aus, dass jedem Menschen das Bedürfnis, über etwas herrschen zu können, zugrunde liegt und die Terroranschläge dieses Bedürfnis befriedigen sollen, wie es die folgende Aussage einer Schülerin aus Ludwigs-hafen verdeutlicht:

*„Also ich sehe das halt immer so, dass der Mensch, jeder Mensch, irgendwie nach Macht strebt. Das ist so ein bisschen (.) etwas, wo ich sage, das hat jeder Mensch und manche Menschen wollen halt einfach an diese Macht kommen, egal was ist und auch diese religiösen Hintergründe und so etwas, dass//“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.45ff)*

Auch ein anderer Schüler erklärt, dass Macht für ihn seiner Meinung nach „immer ein Auslöser für so etwas“ sei, weshalb er den Globalen Terrorismus mit „Machtkämpfen“ gleichsetzt und erklärt, dass dieser nicht nur der Verbreitung eines Glaubens, sondern darüber hinaus der Stärkung der Macht dienen soll (vgl. IP22\_m\_XII\_Lu; Z.106-111). So gehen die Schüler, die diese Erklärungsstrategie nutzen,

davon aus, dass der Glaube lediglich als Vorwand genutzt wird und dass ihrer Vorstellung nach vielmehr Macht oder auch Geld eine Intention des Terrors ist (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.103-114). Zudem gehen die Schüler auf wirtschaftliche Interessen ein, die den Intentionen des Terrors gemäß ihrer Vorstellung zugrunde liegen.

*„Die haben, denke ich, hauptsächlich wirtschaftliche Interessen. Also wenn man jetzt den Islamischen Staat nimmt oder so etwas. Die wollen Land und Einfluss und natürlich auch Geld, denke ich. Und klar argumentieren die immer mit ihrem Glauben, aber ich glaube, das ist den führenden Mitgliedern// da ist das nicht so wichtig wie Macht.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.77-80)*

Diese gruppenbezogene Intention wird von einem Jugendlichen als grundlegender Baustein seiner Vorstellung genutzt, indem er an mehreren Stellen des Interviews auf die Bedeutung von „Macht“ eingeht. So stellt er sich die Terrororganisation als hierarchisch strukturierte Gemeinschaft vor, bei der insbesondere die Menschen, die in der Hierarchie an oberster Stelle stehen, Einfluss und Macht gewinnen möchten. Die folgende Aussage des Jugendlichen verdeutlicht seine dominierende Erklärungsstrategie der Machterweiterung als grundlegende Intention des Terrors:

*„Ich denke, das schlussendliche Ziel ist einfach, dass die die Macht haben wollen. Also, weil ich nicht denke, dass diese Leute, die dort so zuständig sind, die (...) Befehlshaber, sage ich jetzt einmal, weil mir kein anderes Wort einfällt [leise gesprochen], dass die wissen, was sie tun und dass sie gezielt predigen, also diesen Hass in die Menschen reinsetzen, weil sie halt immer mehr Macht haben wollen. Und (...) wie vorhin schon erwähnt, ich denke, dass man am meisten Macht hat, wenn der Feind einfach Angst hat und wenn er ein ganz verzerrtes Bild hat. Ich meine, es gibt wie viele Muslime auf der Welt? Ich glaube zwei Milliarden oder so. Und dann, wenn man vor jedem Angst haben müsste, dann müsste man// also wenn man wirklich Angst vor Muslimen hätte und die Muslime das ausnutzen wollten, dann hätten wir eine Übermacht. Weil jeder Angst vor uns hat und dann//“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.162-169)*

Das Konzept ist bei Schülern aller Jahrgangsstufen vorzufinden, sodass auch bereits jüngere Schüler davon ausgehen, dass Terroristen ihren Einfluss vergrößern möchten. Dabei spielt das Wort „herrschen“ eine große Rolle, indem die Schüler erklären, dass die Terroristen „Herrscher über die Welt“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.159f) sein möchten, die „Weltherrschaft“ erlangen möchten (IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.27f) oder dass das Hauptziel eines jeden Menschen ist, über andere Menschen oder Länder zu „herrschen“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.48-51; IP12\_w\_VI\_Mz; Z.47f)). Zudem ergänzen einige Schüler die Vorstellung einer Machterweiterung mit dem Gedanken des „Aufzwingens“ bestimmter Denk- und Lebensweisen.

*„Also, ich denke, die wollen halt die Herrschaft, die wollen die Leute kontrollieren können. Die möchten denen etwas aufzwingen, die möchten ihnen ihren Glauben aufzwingen und möchten uns eben*

*auch durch diese Anschläge zeigen, dass sie die Macht über uns haben und ja, möchten das halt so verbreiten.“ (IP41\_w\_XII\_Da; Z.53ff)*

Auch in dieser Erklärungsstrategie nutzen einige Schüler den Begriff der „Rasse“, indem sie erklären, dass Menschen Macht erhalten wollen, indem sie andere „Rassen“ bekämpfen oder „ausrotten“, wie es die beiden folgenden Aussagen verdeutlichen:

*„Ja, keine Ahnung, wie gesagt, Menschen, die vielleicht an die Macht wollen. Die irgendwelche anderen Rassen ausrotten wollen. Die so von ihrer Rasse beziehungsweise Religion überzeugt sind, dass sie einfach mit den anderen Menschen nicht klarkommen und diese ausrotten wollen und so etwas vielleicht.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.124ff)*

*„[...] dass sie vielleicht denken, wir sind jetzt die Herrenrasse oder wir sind jetzt die stärkere Rasse oder wir müssen unseren Glauben durchsetzen, alles andere ist falsch, das könnte ich mir vorstellen.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Zf.24f)*

Deutlich wird die Vorstellung einer angestrebten Machterweiterung auch bei der Assoziation einiger Schüler zu dem Namen der Terrororganisation „Islamischer Staat“, indem sie davon ausgehen, dass es ebendieser Gruppierung um den Aufbau eines eigenen Staates und somit um das Erlangen von Macht geht.

*„[...] beispielsweise der IS versucht, seinen (.) wie hieß es, seinen Islamischen Staat aufzubauen, streng gläubig, also im Iran versuchen die ja auch und in Syrien, ein Stück Türkei, versuchen die sich ja da auszubreiten [...]“ (IP6\_m\_XII\_Mz; Z.30f)*

### Politische Motivation als Erklärung von Terrorismus

Die politische Motivation als Gegenform des religiös bzw. ideologisch motivierten Terrorismus wird nur von zwei Schülern der 12. Jahrgangsstufe angesprochen und in Bezug auf vorangegangenen schulischen Unterricht memoriert. So erklärt ein Schüler diesbezüglich, dass Terroranschläge verübt werden, wenn sich eine Bevölkerungsgruppe unterdrückt fühlt und ihre Unabhängigkeit erkämpfen möchte.

*„Zum Beispiel irgendeine Bevölkerungsgruppe fühlt sich unterdrückt und möchte (.) ihre Unabhängigkeit erkämpfen, aber ist nicht in der Lage irgendwie Bürgerkrieg zu führen und möchte das irgendwie erzwingen. Oder wir hatten auch in Deutschland, RAF-Tourismus oder// Tourismus [lacht] Terrorismus, Terrorismus. Ja, (.) einfach anarchistische Gedanken [...]“ (IP1\_m\_XII\_Mz; Z.69-72)*

Der andere Schüler dieser Klasse geht davon aus, dass politisch motivierte Gewalttaten gegen die Regierung gerichtet sind und zum Ziel haben, das System zu „stürzen“. Dabei grenzt der Schüler politisch motivierten Terrorismus von islamistischem Terrorismus ab.

*„Ja, also ich denke, jetzt wie damals die RAF in Deutschland oder jetzt NSU, die richten sich eher gegen die Regierung, weil die irgendwie das System stürzen oder so, ja was weiß ich, halt gegen das System immer. Und die, äh, anderen, die man jetzt in Westafrika oder im Nahen Osten hat, die Terrororganisationen, die wollen, also die haben jetzt nicht speziell etwas gegen eine Regierung, jetzt zum Beispiel gegen die syrische Regierung oder so etwas. Sondern die wollen einfach Land und Einfluss und (.) das ist jetzt kein// nicht so eine Revolution wie es (.) jetzt (..) bei anderen Terrororganisationen ist.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.88-93).*

Insgesamt fällt auf, dass diese Form des Terrorismus kaum präsent in der Vorstellungswelt der Schüler ist und auch die Konzepte zur Erklärung der politisch motivierten Anschläge wenig ausgereift sind.

### 6.2.3 Geographien des Terrors

Neben Konzepten zur Erklärung der Organisation sowie der Motivation des Terrors können auch Vorstellungen zu den Geographien des Terrors herausgearbeitet werden. Hier muss jedoch festgehalten werden, dass viele Schüleräußerungen lediglich Assoziationen darstellen, welche bereits in Kapitel 6.1.8 dargelegt wurden. Neben der assoziativen räumlichen Verortung gehen einzelne Schüler jedoch auch auf erklärende Vorstellungselemente ein. Dabei kann unterschieden werden zwischen der Vorstellung einer nationalstaatlich begrenzten und einer internationalen Form des Terrorismus.

#### 6.2.3.1 Nationalstaatlich begrenzte Form des Terrorismus

Die Form des nationalen Terrorismus, bei dem Ziel und Aktivität in einem Land liegen, ist in der Vorstellungswelt nur weniger Jugendlicher präsent. So bezieht ein Schüler diese Form auf die Terrorgruppen RAF und NSU, indem er erklärt, dass ebendiese aufgrund von politischen Interessen nationalstaatlich zu verorten seien.

*„Ja, also ich denke, jetzt wie damals die RAF in Deutschland oder jetzt NSU, die richten sich eher gegen die Regierung, weil die irgendwie das System stürzen oder so, ja was weiß ich, halt gegen das System immer.“ (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.88f)*

Auch in Bezug auf Boko Haram liegt die Vorstellung vor, dass die Gruppe geographisch betrachtet in einem eingrenzbaeren Gebiet verortet werden kann, da diese Terrorgruppe auf nationaler bzw. in der Vorstellung einzelner Schüler auch auf regionaler Ebene agiert, um bestimmte territoriale Ansprüche für sich geltend zu machen. Dabei erklärt ein Schüler neben den von ihm imaginierten Absichten auch, dass die wirtschaftliche Lage in den afrikanischen Ländern, die er mit Boko Haram assoziiert, maßgeblich zum Erstarken der Terrorgruppe beiträgt. So bezeichnet er die Länder Niger, Mali sowie Burkina Faso als „Freiraum für Terrororganisation“, wo sich Terrorgruppen wie Boko Haram ausbreiten können (vgl. IP30\_m\_XII\_Lu; Z.297-306).



### 6.2.3.2 Internationaler Terrorismus

Die große Mehrzahl der Schüler bezieht die Erklärung der Geographien des Terrors auf die Terrororganisation IS, welche zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung stark medial präsent war und so in die Vorstellungswelten der Jugendlichen Einzug gehalten hat. So gehen die Schüler davon aus, dass der IS zwar in bestimmten Ländern verortet werden kann, der Operationsbereich jedoch international ist, sodass in den Vorstellungswelten der befragten Jugendlichen der internationale bzw. transnationale Terrorismus, also Formen des Terrorismus auf globaler Ebene, erkennbar ist. Ein Beispiel hierfür ist die Aussage eines Schülers, dass in Syrien sowie in umliegenden Ländern gegen den IS gekämpft wird (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.90f), dass der IS vorwiegend in Syrien sowie im Irak Angst verbreitet (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.16f) und dass in Syrien, im Iran sowie in Afghanistan die „Quelle“ bzw. der „Hauptsitz“ des IS vorzufinden ist (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.209-213). Zudem wird beispielsweise bei der Aussage eines Schülers deutlich, dass er den IS und so auch die Planung von Anschlägen zwar in Syrien verortet, das Verüben von Anschlägen jedoch auch auf andere Länder, insbesondere auf Deutschland, bezieht, wie es das folgende Zitat zeigt.

*„Und ich finde es halt auch einfach krass, ich meine, dass der IS aus seinem Land solche Drähte, sage ich einmal, oder Fäden ziehen kann, damit jetzt wir in Europa, sage ich jetzt einmal, Angst davor haben müssen, dass wir irgendwie sterben können oder dass wir in einem Anschlag zu Opfern werden.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.43-46)*

So werden in seiner Vorstellung gezielt Personen zur Planung und Durchführung von Anschlägen nach Europa geschickt, die Befehle gehen jedoch stets von Syrien aus. Der Schüler geht also in seiner Vorstellung auf eine Organisation ein, die er in Syrien verortet und die auch in anderen Ländern Anschläge verübt.

*„Sozusagen, dass vielleicht Leute nach Deutschland geschickt werden und dass die dann einen Anschlag auf Befehl vom IS, von ihrem Land, planen.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.55f)*

Ein Schüler der 6.Klasse verbindet Terrorismus mit Ländern des Nahen Ostens, indem er sich vorstellt, dass dort „Trainingsbereiche“ vorzufinden sind, wo Terroristen ausgebildet werden (vgl. IP13\_m\_VI\_Mz; Z.111-114). Auch andere Schüler sprechen von den festen Staatsgebieten des IS, wobei sie ihr Vorwissen zumeist mit Informationen aus der medialen Darstellung belegen. Dabei ist interessant, dass deutsche Islamisten, die zum „Kern des IS wandern“ (vgl. IP5\_w\_XII\_Mz; Z.282-286) stets als benachteiligte Personen bezeichnet werden, die bei der Terrororganisation eine Verbesserung des bisherigen Lebens erhoffen. Vorherrschende Erklärungsstrategie der befragten Jugendlichen ist dabei eine Bewegung von Deutschland aus nach Syrien zur Ausbildung als Mitglied der Terrororganisation und anschließend wieder eine Rückkehr nach Deutschland zum Verüben eines konkreten Anschlages.

Alternativen hierzu, beispielsweise die Radikalisierung, Planung und Ausführung eines Anschlages innerhalb eines europäischen Landes im Sinne des „*homegrown terrorism*“ werden von den Schülern nicht erwähnt.

*„Und aber zum Beispiel bei uns, man hört ja immer wieder, dass auch Deutsche in unserem Alter, also in meinem Alter, dorthin gereist sind, um sich denen anzuschließen. Und ich denke, da sind es oft Sachen, dass die zuhause vielleicht nicht verstanden werden oder sich benachteiligt fühlen und vielleicht nicht richtig darüber aufgeklärt sind. Und dann sich solche Videos von denen im Internet anschauen und sich dann davon überreden lassen und denken, das befreit sie oder das hilft ihnen.“*  
(IP39\_w\_XII\_Da; Z.77-81)

*„Ich glaube, das ist halt überall auf der Welt, also die werden ja von überall angeworben. Puh, das kann// also, (.) also auch in Europa ganz normale Deutsche sein. Die müssen ja nicht immer arabisch sein. Die werden halt einfach so rekrutiert und so überredet, dass sie denken, dass es ja das Richtige ist und, ähm, das habe ich auch oft gehört, dass einfach Jugendliche, die eigentlich deutsch sind, eigentlich gar nicht diesen Glauben haben, aber dann wurden die halt so beeinflusst oder überredet, dass sie dann, ähm, davon überzeugt wurden und dann da hingeflogen sind.“* (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.77-82)

Der Operationsbereich des IS wird – wie bereits dargelegt – stets auf internationaler Ebene verortet, wobei hier die Bedrohungslage in verschiedenen Regionen unterschiedlich hoch eingeschätzt wird. Dabei ist den Schülern – auch wenn sie keine konkreten Anschläge benennen können – bewusst, dass in Ländern der arabischen Halbinsel vermehrt Terroranschläge stattfinden, jedoch erklären sich die Schüler eine Verschiebung der Bedrohungslage in Richtung Europa und erklären sich diese Veränderung mithilfe der Fluchtmigration, indem sie davon ausgehen, dass Terrorismus wie eine Ware „importiert“ werden kann. So geht eine Schülerin in der folgenden Aussage darauf ein, dass die Geflüchteten vor Krieg und Terror aus ihrer Heimat fliehen und verknüpft dabei die steigende Anzahl an Terroranschlägen mit der steigenden Anzahl an Asylsuchenden in Deutschland. Dabei ist auffällig, dass sie zwar eine direkte Verknüpfung herstellt, diese jedoch nicht auf kausaler Ebene erklären kann.

*„Vor dem Krieg. (.) Vor dem Terror, denn die sind auch die, die am meisten betroffen davon sind. Sie kennen diese Situation, die haben (.) meistens einen Schock des Lebens, dass ihr Zuhause zerstört wird, sie hoffen auf ein besseres Leben. Und da gibt es auch einige, die sagen, die beim IS sind und ihr Haus zerstört wurde vom IS und die wollen einfach flüchten und bringen sozusagen auch den Terror zu uns nach Deutschland. Seit der Flüchtlingskrise gibt es mehr Terroranschläge in Deutschland und in Europa als jemals zuvor eigentlich. (6s) [...] Flüchtlinge und Terrorismus ist eigentlich im selben Themenfeld kann man so sagen. Flüchtlinge flüchten vor Terror, wobei sie den Terror zu uns bringen, also der Krieg kommt langsam zu uns. Wenn man etwas// nichts dagegen tut, mit dieser Flüchtlingskrise einfach weitermacht, wie es Merkel macht, gibt es keine richtige Zukunft.“*  
(IP25\_m\_VII\_Lu; Z.138-146)

Schließlich sprechen einige Jugendliche eine weitere Vorstellung an, in der sie davon ausgehen, dass Terrororganisationen transnational organisiert sind und so ein weltweit agierendes Netzwerk darstellen. So nennen diese Schüler zwar zumeist konkrete Länder als Assoziationen im Sinne von Stützpunkten oder Hauptquartieren, dennoch wird deutlich, dass das dominierende Konzept eine weltweite Verbreitung der Ideologie und somit eine weltweite Verortung von einzelnen Terroristen, also Mitgliedern einer Terrororganisation, ist.

*„Ach so, ja, und um auf die nächste Frage zu kommen, wo die Leute herkommen, ich glaube, die sind auf der ganzen Welt irgendwie vertreten. Ich meine, es gibt ja auch wenige deutsche Anhänger terroristischer Organisationen.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.66ff)*

*„Ich weiß nur nicht, es ist so ein bisschen für mich momentan wie so ein Fass ohne Boden. Ab und zu höre ich auch, dass ein paar Leute verhaftet werden, aber letztendlich weiß man nie, wo die Kerle überall sind. Wie gesagt, überall auf der Welt gibt es wahrscheinlich so Untergruppen davon und wann sich das ändert, keine Ahnung, ganz ehrlich.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.188-191)*

Ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach einer möglichen Reaktion auf den Globalen Terrorismus, welcher auch in seiner Vorstellung durch nicht lokalisierbare Mitglieder gekennzeichnet ist, und geht von einem „Krieg“ bestimmter Länder gegen den Islamischen Staat aus, der zu einer Senkung der Mitgliederzahlen führen soll. In seiner Vorstellung führt eine Minderung der Mitgliederzahlen auch zu einer Minderung der Effizienz der Propaganda.

*„Die kann man, glaube ich, nicht lokalisieren. Das sieht man ja auch immer wieder in den Nachrichten, dass gesagt wird, da und da wurde jemand festgenommen, der einen Terroranschlag geplant hat oder so. Das heißt, ich denke, Personen vom Islamischen Staat sind auf der ganzen Welt verbreitet, also es gibt wahrscheinlich kein Land, in dem nicht jemand ist, der dem angehört.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.197ff)*

*„Aber trotzdem denke ich, dass es das Sinnvollste wäre, wenn sich halt alle großen Länder, wie jetzt Russland, Amerika, Deutschland gehört dazu, denke ich, Frankreich, (.) zusammenschließen würden und einen Krieg gegen den Islamischen Staat führen würden. Dann wären zwar nicht alle Mitglieder [ausgeschaltet], weil ich ja vorhin schon gesagt habe, dass die auf der ganzen Welt, denke ich, verstreut sind. Es wären zwar nicht alle Mitglieder dann ausgelöscht sozusagen, aber ich denke, der Großteil. Und wenn der Großteil ausgelöscht ist und die ganze Propaganda nicht mehr so funktioniert, dann wird sich das auch alles auflösen.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.227-233)*

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Schüler sich eine Radikalisierung in jeglichen Ländern vorstellen können, was eine Schülerin der 6. Klasse beispielsweise plakativ wie folgt erklärt:

*„Ja, man kann ja nicht sagen, die Deutschen machen so etwas nicht. Es gibt ja immer irgendwie Doofe. In jedem Land gibt es das. Und ich könnte mir von jedem Land vorstellen, dass da irgendjemand hingehet.“ (IP12\_w\_VI\_Mz; Z.124ff)*

### 6.3 Aufarbeitungsstrategien in Bezug auf Globalen Terrorismus – Die Emotion im Fokus

Der Globale Terrorismus hat – wie die bisherigen Ergebnisse gezeigt haben – Einzug in die Lebens- und Vorstellungswelten von Jugendlichen gehalten. Neben den bereits dargelegten kognitiven Vorstellungselementen, die sich in Form von Schlagworten, gedanklichen Verknüpfungen und Erklärungsstrategien äußern, können jedoch auch weitere Elemente der Denkwelt ausgemacht werden, welche aufzeigen, wie die Schüler die Auswirkungen des Terrorismus auf ihre individuelle Lebenswelten kognitiv und emotional aufarbeiten. Dabei zeigt sich, dass durch die subjektiven Theorien Einstellungen in Bezug auf bestimmte Personengruppen geprägt werden, imaginäre Geographien zu Orten und Räumen entstehen und unterschiedliche Verhaltensmuster im Umgang mit der terroristischen Bedrohung entwickelt werden.

#### 6.3.1 Emotionale Aufarbeitung des Terrorismus

Die befragten Schüler reagieren mit unterschiedlichen Gefühlsassoziationen auf das Phänomen „Globaler Terrorismus“ und arbeiten die aktuellen Geschehnisse in ihrer Lebenswelt auf verschiedene Arten emotional auf. So wirken die Gefühle der Betroffenheit, der Trauer, der Wut sowie der Angst auf die Schüler ein, wodurch diese Strategien entwickeln müssen, um mit ihren Gefühlen entsprechend umzugehen. Dabei wird deutlich, dass oftmals eine Durchmischung der Gefühlsausprägungen vorzufinden ist. Im Folgenden werden die einzelnen Gefühlskomponenten dargelegt, um zu zeigen, wie Jugendliche emotional auf das Thema „Globaler Terrorismus“ reagieren.

Zunächst kann bei der Analyse der Interviews festgestellt werden, dass das Thema grundsätzlich Betroffenheit und Bestürzung bei den Schülern auslöst, indem sie die Terroranschläge als schlimme und schreckliche Ereignisse wahrnehmen (vgl. Kap. 6.1.2). Die Bestürzung wird insbesondere dann deutlich, wenn einzelne Schüler darüber nachdenken, welche Auswirkungen ein Terroranschlag auf ihr eigenes Leben hätte oder wenn Familienmitglieder von ihnen gestorben wären. Eine Schülerin drückt beispielsweise ihre Gefühle aus und entwickelt als Reaktion darauf eine fragende Haltung zu möglichen Intentionen. So kann sie nicht nachvollziehen, warum Attentäter sich dazu entschließen, einen Anschlag zu verüben und äußert diesbezüglich ihre Fassungslosigkeit.

*„Schrecklich. (.) Einfach nur schrecklich. (..) Ich habe auch// ich bin auch ab und zu auf Youtube gegangen und habe mir das Video, was auch von Passanten aufgenommen wurde, so oft angeschaut und, (.) es ist einfach nur schlimm. Also wirklich, mir fehlen eigentlich die Worte, weil ich es gar nicht nachvollziehen kann. Und auch immer dieser Gedanke "Was wäre, wenn ich da gewesen wäre? Was wäre, wenn meine Familie da gewesen wäre? "Irgendjemand, den ich kenne?". Klar, denkt man dann an sich selbst und an sein Umfeld, aber auch einfach, wenn ich mir dann überlege, was mit den ganzen Menschen ist, die dort gestorben sind, was mit deren Familien ist. Wie sollen*

*die weiterleben? Wie kann dieser Mensch, der in diesem LKW saß, so etwas anrichten? Also, (.) das, (.) als ich das mitbekommen habe, ist mir die Luft im Hals steckengeblieben.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; 216-223)*

Die Aussage der Schülerin verdeutlicht, dass das Gefühl der Betroffenheit zu vielen Fragen führt, was auch bei anderen Schülern beobachtet werden kann. Auch zeigt sich, dass Schüler aller untersuchten Klassenstufen diese Gefühle äußern und ähnlich reagieren, indem sie ihre Fassungslosigkeit anhand von für sie nicht beantwortbaren Fragen ausdrücken. Dabei kann sich das so geäußerte Gefühl nicht nur auf die konkreten Attentäter, sondern auf die gesamte weltpolitische Lage beziehen, wie es beispielsweise in der folgenden Aussage deutlich wird. So kann sich der Schüler nicht erklären, wie es zu Terroranschlägen kommen kann und fragt sich, was „schiefgegangen“ sei, damit es zu der Anwendung einer solchen Gewaltstrategie kommt.

*„Das macht mich einfach so wütend, dass Leute einfach so Leute angreifen und umbringen. Das// Ich// Mein, (.) mein Gehirn denkt einfach// (.) Also ich denke wirklich nur, dass alles mit unserer Welt schief ist, wenn so etwas im Fernsehen läuft. So, was ist mit der Welt falsch, was ist falsch, was ist schiefgegangen, dass so etwas passieren kann?“ (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.204-207)*

Einige Jugendliche äußern auch das Gefühl der Traurigkeit und dadurch ausgelösten Kummer bei ihren Gedanken an Terrorismus. Der Kummer der Schüler wird zum einen auf konkrete Anschläge projiziert und mit dem Leid der Opfer sowie der Familien ebendieser verknüpft. So spricht beispielsweise ein Schüler der 12. Jahrgangsstufe davon, dass ihn Informationen über Terroranschläge traurig und fassungslos machen (vgl. IP30\_m\_XII\_Lu; Z.26-29). Zum anderen wird dieses Gefühl auch auf die aktuelle Situation in Ländern, wie beispielsweise Syrien, projiziert, indem nicht nur einzelne Anschläge verarbeitet werden, sondern die gesamte Situation hinsichtlich Krieges und Terrors von den Schülern aufgearbeitet wird. So spricht beispielsweise eine Schülerin von den Gefühlen, die sie beim Betrachten einer Dokumentation über Syrien erlebt hat und an die sie sich in der Interviewsituation zurückerinnert. Dabei geht sie auf die Intensität der Gewalteinwirkung ein, welche sie betroffen und traurig macht.

*„Also die ganze Zeit mit Syrien ist ja sowieso schon lange ein großes Thema und das ist halt auch, was mich sehr schockiert, wo ich mir auch mit meinem Vater einmal so eine Reportage über Syrien angeschaut habe und das war auch echt so, dass mir zwischendurch sogar wirklich die Tränen gekommen sind, weil ich das einfach so schlimm finde, was da passiert, was tagtäglich da passiert. Das ist ja wirklich nicht so, wie es jetzt bei uns einmal war, da ist einmal was und da ist einmal was, sondern es ist ja wirklich der Alltag dort. Mit Krieg, mit Anschlägen.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.59-64)*

Aus diesem Gefühl der Traurigkeit heraus versuchen einzelne Schüler das Thema zu meiden, um nicht mit ungewollten negativen Gefühlen konfrontiert zu werden, wie es beispielsweise ein Schüler der 12. Klasse beschreibt.

*„[...] genau kann ich das jetzt auch nicht sagen, weil ich mich manchmal damit gar nicht beschäftigen will, weil es mich einfach ehrlich gesagt traurig macht, so etwas zu sehen. Und dann will ich lieber ab und zu einmal weggucken davon. Es ist halt einfach, ja, es ist halt traurig.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.190ff)*

Auch andere Schüler äußern Traurigkeit und Kummer in Bezug auf Terroranschläge und reagieren mit einer abwehrenden Haltung, indem sie versuchen, die Augen vor dem Phänomen Terrorismus zu verschließen. So sagt beispielsweise eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe (Interviewpartnerin 5), dass sie sich nicht mit dem Thema belasten möchte, da sie sich die Ereignisse „sehr zu Herzen“ nimmt und sie das Gefühl hat, dass dies negative Auswirkungen auf ihr persönliches Lebensgefühl hat. Die Schülerin gibt dabei an, dass ihr bei der persönlichen Aufarbeitung des Themas das Relativieren und das richtige Einordnen der Informationen Schwierigkeiten bereiten und sie mit der Informationsfülle insbesondere in Bezug auf negative Ereignisse nur schwer umgehen kann. Die folgende Aussage verdeutlicht die Gefühle der Schülerin und zeigt auf, wie sie mit ebendiesen umgeht:

*„Und damit will ich mich nicht belasten, weil ich denke, weil ich// ich bin da halt schon empathisch und ich nehme mir das sehr zu Herzen, wenn das// wenn ich das alles mitkriege. Ja, und ich denke, das bewirkt in mir nichts Gutes, wenn ich das alles weiß. Einerseits denke ich, ja, ich muss über gewisse Sachen schon informiert sein. Das will ich auch. Aber wenn diese ganzen schlimmen Sachen da so auf mich einprasseln von irgendeiner Moderatorin, die das halt alles so runterleiert, diese// jeden Tag zehn Mal sagt, da denke ich irgendwie, ja, mich nimmt das dann// mich nimmt das dann einfach so mit, und das bewirkt nichts Gutes in mir. Da kriege ich dann schlechte Laune und ich denke// und bin den ganzen Tag gematscht und so [lacht]. Und außerdem ruft das in mir auch so eine Hoffnungslosigkeit hervor, weil eben so wie das aufgeputscht wird, kommt das dann auch bei mir an. Und ich bin auch schlecht darin, das dann so zu relativieren, und das dann ruhig wahrzunehmen. Und deswegen, ja, kann ich mir das irgendwie nicht geben [lachend], diese Informationsfülle an nur Negativem.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.141-151)*

Auch eine Schülerin der 6. Klasse spricht in ähnlicher Weise von ihrer Aufarbeitungsstrategie, indem sie darauf eingeht, dass sie bestimmte Informationen nicht hören oder – falls sie sie doch gehört hat – schnell wieder vergessen möchte, um so negative Gefühle zu vermeiden (vgl. IP11\_w\_VI\_Mz; Z.9-12).

So kann festgestellt werden, dass sowohl jüngere als auch ältere Schüler Probleme bei der Einordnung von Terroranschlägen und den Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft haben und aus diesem Grund zu einer Vermeidungsstrategie greifen, mit der sie die negativen Gefühle unterdrücken wollen.

Außerdem zeigt die Analyse der Interviews, dass das Gefühl der Traurigkeit nicht nur als Reaktion auf die konkrete Gewalteinwirkung geäußert wird, sondern auch auf die verspürten Auswirkungen von Terrorismus auf die Gesellschaft. Gerade muslimische Schüler geben an, dass sie nicht nur aufgrund

der Verletzten und der Todesopfer ein Gefühl der Traurigkeit verspüren, sondern auch aufgrund ihrer Religion, die durch die Terroranschläge auf negative Art und Weise imaginiert wird.

*„Ähm ja, also ich bin halt erst einmal sehr traurig, weil das halt wieder so ein// also wieder sind viele Leute gestorben und jetzt gibt es wieder kein anderes Thema mehr als, ja, ähm, Terrorismus und dann wird auch immer der Islam mit reingebracht. Das finde ich halt auch nicht gut, weil ich ja auch, ähm, Moslem bin und ich finde, das hat eigentlich gar nichts damit zu tun. Da wird dann eine Religion abgestuft und das ist// macht mich halt traurig.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.150-154)*

Einige Schüler äußern zudem das Gefühl der Wut, indem sie davon sprechen, dass Terroristen aufgrund persönlicher Überzeugungen eine Glaubensgemeinschaft negativ beeinflussen, weshalb sie wütend auf die Akteure des Terrors sind (vgl. z.B. IP4).

*„Dann bin ich halt auch sauer, weil diese Leute ja dann wissen, was die der// dieser Religion antun. Also die denken halt eigentlich auch nur an sich und (.) denken// also tun das aus, ähm, Überzeugung, die einfach keinen Sinn ergibt.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.154ff)*

Eng verknüpft mit Gefühlen der Traurigkeit und der Wut in Bezug auf die Stigmatisierung des Islams ist auch eine entsprechende Verhaltensweise, indem die Schüler über die Stereotypisierung des Islams nachdenken und davon sprechen, dass sie das Bild der Religion wiederherstellen müssen, wie es im folgenden Interviewauszug deutlich wird.

*„Es macht mich traurig, um ehrlich zu sein. Besonders, weil für mich als Moslem, dass meine Religion so beschmutzt wird. Auch etwas Hass auf die Menschen, die so etwas verüben, weil ich mich dann dafür rechtfertigen muss im Nachhinein. Beziehungsweise nicht muss, aber will, weil ich will, dass die Menschen ein gutes Bild haben beziehungsweise ein gerechtfertigtes Bild. Und allgemein die Menschen, die darunter leiden müssen, die tun mir einfach schrecklich leid, besonders dann auch die Angehörigen der Familien. Sich so etwas vorzustellen ist einfach nur traurig.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.131-136)*

Neben den bisher dargelegten Gefühlen wird auch das Gefühl der Angst von vielen der befragten Schüler geäußert, unabhängig von Geschlecht, Wohnort oder Altersklasse. Die individuelle Ausprägung ist jedoch unterschiedlich stark und geht mit einem Gefühl der Verunsicherung bis hin zu körperlichen Reaktionen wie Gänsehaut einher. Eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe betont dabei, dass das Gefühl der Angst oder der Verunsicherung insbesondere durch die rasche Abfolge einzelner Terroranschläge weiter ansteigt.

*„[...] es ist ja so ist, dass momentan diese Anschläge wirklich Schlag auf Schlag kommen und man weiß wirklich gar nicht mehr, gerade ich als Jugendliche, ich meine, ich bin zwar schon 18 und ich weiß auch, wie ich mich zu verteidigen habe, aber ich traue mich abends einfach selbst hier in Ludwigshafen nicht mehr alleine auf die Straße, weil wirklich jedes Mal, wenn man irgendwie so etwas hört, da steigt einfach die Angst nach irgendwelchen Anschlägen.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.5-9)*

Gerade was das Gefühl der Angst betrifft, so spielt hier der Aspekt der räumlichen Nähe vergangener Ereignisse eine besondere Rolle, da dieser einen direkten Einfluss auf die Intensität des Angstgefühls hat, wie es die folgenden beiden kontrastierenden Aussagen verdeutlichen:

*„Also (...) ein bisschen. (...) Es ist jetzt halt nicht so wahrscheinlich, dass es ausgerechnet dann auch einmal hier einen Anschlag gibt, aber es ist halt, wenn es noch einen gibt, muss es ja irgendwo einen geben, und wenn es hier wäre, dann (..) hätte ich Angst.“ (IP14\_m\_VI\_Mz; Z.82ff)*

*„Und ja, (5s) ja ich war halt so ein bisschen schockiert halt, dass das auch hier passiert ist, weil man eigentlich eher glaubt, dass es eher in größeren Städten passiert, (..) wie Hauptstädten oder so, aber ja//“ (IP26\_m\_VII\_Lu; Z.13ff)*

Zudem geht eine Schülerin der 12. Jahrgangsstufe darauf ein, dass ihr nicht die Terroranschläge mit den direkten Auswirkungen auf die Sicherheit Sorgen bereiten, sondern dass sie vielmehr die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen durch das Einführen geänderter Gesetze und Sicherheitsvorkehrungen als Problem betrachtet (vgl. IP5\_w\_XII\_Mz; Z.33-40).

Das Gefühl der Angst wird von den Schülern oftmals auf die persönliche Lebenssituation übertragen, wodurch ein generelles Unwohlsein entstehen kann. Eine Schülerin der 5. Klassenstufe äußert so beispielsweise ihre Gefühle mit einer starken Verunsicherung in Bezug auf mögliche Auswirkungen des Terrorismus auf ihr eigenes Leben.

*„Und ja, diese Terroranschläge, die sind, oh [seufzt], da kriegt man Gänsehaut, weil// Da kriegt man Angst! In seinem eigenen Zuhause kriegt man Angst, dass da irgendwo noch etwas passiert oder so. Und dann fühlt man sich in seiner eigenen Haut nicht mehr wohl und das (..) finde ich nicht gut.“ (IP18\_w\_V\_Lu; Z.13-16)*

Im Folgenden wird dargelegt, inwieweit die Gefühle die Denkwelt der Jugendlichen prägen und welche Strategien sie entwickeln, um mit den durch Terrorismus ausgelösten Emotionen in ihrer individuellen Lebenswelt umzugehen.

### 6.3.2 Stereotypisierung als Strategie der emotionalen Aufarbeitung – „Schuld sind immer die Anderen“?

In Verbindung mit den durch Terrorismus hervorgerufenen Gefühlen wird deutlich, dass die Schüler Zuschreibungen gegenüber bestimmten Personengruppen und Räumen vornehmen. So beeinflusst die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ die Einstellungen der Jugendlichen in Bezug auf bestimmte Personengruppen, Räume, Orte oder Länder. Dabei liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass eine Einstellung stets eine kognitive, eine affektive und eine behaviorale Komponente aufweist.



Eine erste Stigmatisierung im Sinne einer negativ konnotierten Einstellung kann in Bezug auf den Islam festgestellt werden, der mit negativen Assoziationen verknüpft und anhand von Vorurteilen betrachtet wird. Dabei fällt auf, dass die stereotypisierte Vorstellung des Islams damit einhergeht, dass die Mechanismen sowie die Intentionen des Terrors mit dem Glauben erklärt werden und innerhalb der kognitiven Aufarbeitung zumeist keine Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus vorgenommen wird. So assoziieren diese Jugendlichen den muslimischen Glauben im Allgemeinen mit Terrorismus und betrachten somit muslimische Glaubensanhänger als potenzielle Terroristen. So macht beispielsweise ein Schüler der 6. Klasse deutlich, dass er zwar der Meinung ist, dass jeder seinen Glauben leben darf, erklärt aber zugleich, dass er den Islam mit dem IS und dadurch auch generell mit Terrorismus verbindet. Eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher ideologischer Strömungen nimmt er nicht vor.

*„Also, mit Terror verbinde ich oft (.) Islam. Also nichts gegen den Islam, jeder darf seinen Glauben leben, aber ich verbinde es eben oft mit dem, weil auch IS und so, (.) ja. Mit dem verbinde ich es halt oft.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.45ff)*

Auch ein Junge aus Ludwigshafen bezieht seine Vorurteile auf Muslime, indem er erklärt, dass er vermummte Personen als „kritisch“ bezeichnet und darüber spricht, dass er sich „Gedanken macht“, wenn er eine verschleierte Frau auf der Straße sieht. So wird auch hier deutlich, dass er der Gruppe der Muslime eine potenzielle Gefährderrolle zuspricht und diese zum Teil als „kritisch“ betrachtet.

*„Also ich stelle mir das auch immer so ein bisschen mit Vorurteilen vor, dass wenn man dann so eine Person sieht, dass man da irgendwie, das merke ich auch selbst, dass man sich öfter einmal ein bisschen mehr Gedanken macht, so "Oh". (..) Gerade in Ludwigshafen gibt es da ja schon ein paar, die ziemlich kritisch herumlaufen. Ich meine, nie, dass ich einem etwas unterstellen würde, aber man ist irgendwie// man macht sich mehr Sorgen. Das war vorher nicht so. [...] Diese Personen. Das ist jetzt schwer zu definieren. Also, wenn ich jetzt halt über die Straße laufe und ich sehe zum Beispiel so eine Frau, die komplett vermummt ist// (..) das ist ja jetzt auch nicht so, als ob ich der jetzt irgendetwas unterstellen wollte, aber da denkt man halt schon einmal, hm, ja.“ (IP22\_m\_XII\_Lu; Z.38-47)*

Darüber hinaus äußert sich diese Art der Aufarbeitung in Form einer Stigmatisierung und einer damit einhergehenden Schuldzuweisung an die Gruppe der Geflüchteten. So werden diese oftmals negativ wahrgenommen, indem sie als „Ursache“ oder „Mitschuldige“ der Terroranschläge betrachtet und dadurch als Bedrohung für die eigene Sicherheit wahrgenommen werden. Bereits bei der Darstellung der kognitiven Aufarbeitung im Zuge der Erklärungsstrategien von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ wird deutlich, dass die Schüler das Thema Fluchtmigration als eine mögliche Ursache für die gestiegene Anzahl an Terroranschlägen sehen (vgl. z.B. IP34\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.34-37; IP34\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.184ff)). So assoziieren sie Geflüchtete mit einer steigenden Gefahr, die von ebendiesen ausgeht und fordern erhöhte Sicherheitsmaßnahmen, um zu verhindern, dass Geflüchtete ohne Kontrolle nach

Deutschland kommen. Die stereotypen Zuschreibungen gegenüber Geflüchteten machen deutlich, dass nicht immer eine erhöhte Terrorgefahr Ursache für die Vorurteile sind, sondern dass auch Ängste und Vorurteile in Bezug auf junge Männer, die insbesondere von Mädchen als Gefahr wahrgenommen werden, zu ebendiesen negativen Zuschreibungen führen. Auch wenn die gedanklichen Verknüpfungen nicht immer in Bezug auf das Thema „Terrorismus“ vorgenommen werden, so ist dennoch deutlich zu sehen, dass die Themenfelder Flucht und Terror verknüpft sind und dass eine erhöhte Angst und Furcht im Sinne des etymologischen Ursprungs des Wortes Terror („*terreur*“ = Angst) in Bezug auf ebendiese Personengruppe festzustellen ist.

*„Also, ich merke das seit die vielen Flüchtlinge bei uns in Dahn sind. Also es sind jetzt natürlich nicht so viele, aber (.) hm, [räuspert sich], da hat mein Papa auch gesagt, dass ich nachts, wenn ich irgendwie weg bin oder so, nicht alleine heimlaufen soll. Also der hat da auf jeden Fall auch Angst, dass etwas passiert. Und, also ich habe jetzt// die Angst bei mir ist eigentlich nicht so groß, dass jetzt jemand so einen großen Terrorakt bei uns verübt wie zum Beispiel in Berlin oder in Paris oder so. Aber (..) meine Angst ist eher vor den Männern, weil halt so viele Männer da sind. Das hat jetzt vielleicht nicht so etwas mit Terror zu tun, aber (.) ist halt meine Angst. [...](..) Wenn ich alleine durch Dahn laufe und dann kommen mir (.) 10 südländisch aussehende [lachend] Männer entgegen zum Beispiel, dann wechsele ich halt die Straßenseite [lacht].“ (IP48\_w\_XII\_Da; Z.115-123)*

Das Beispiel der Schülerin macht deutlich, dass sie selbst nicht erklären kann, inwiefern sie die beiden Themenfelder miteinander verbindet, jedoch wird ihre gedankliche Verknüpfung „junge ausländische Männer – Flucht – Angst – Terror“ deutlich. Sie überträgt die Angst vor Terror auf jegliche Ängste in Bezug auf Gewalteinwirkung durch Mitglieder einer für sie fremden und dadurch gefährlich wirkenden Gruppe.

Die Stereotypisierung geht zuweilen auch auf das Herkunftsland der Geflüchteten, in diesem Falle Syrien, zurück, welches mit Krieg, Gewalt und Angst assoziiert wird. So spricht beispielsweise ein Junge der 6. Klassenstufe davon, dass er Abstand von Geflüchteten nimmt, da er befürchtet, dass diese durch ihre Erlebnisse im Krieg gewaltbereit sind und dieses Verhalten auch entsprechend in Deutschland zeigen. In dieser Argumentation wird die Gewalt als eine Art „Importware“ betrachtet, die mit den Geflüchteten nach Europa kommt. Die Schüler versuchen so ihre Vorurteile zu legitimieren und durch Argumente kognitiv zu untermauern.

*„Und halt, (.) ich will jetzt nicht sagen, dass die Flüchtlinge schlimm sind, aber von denen halte ich mich auch ein bisschen fern, weil da sind halt auch ganz Nette dabei// es gibt halt auch Flüchtlinge, ich will jetzt nicht mehr Flüchtlinge sagen// es gibt halt auch welche, mit denen verstehe ich mich sehr gut und es gibt auch die halt, die etwas// die halt das weitermachen, was sie in ihrem alten Land gesehen haben. Weil die sind ja dann weggegangen, weil da Krieg war und vielleicht waren da auch jüngere Kinder dabei, die das dann gesehen haben und wenn die halt älter werden, meinen*

*die dann, dass sie so weitermachen müssen und deswegen halte ich mich von solchen Leuten ein bisschen fern.“ (IP49\_m\_VI\_Da; Z.156-163)*

Auch führen Informationen zu konkreten Attentätern, welche auf einen möglichen Asylbewerberstatus überprüft wurden, zu einer Stereotypisierung, indem vom Einzelfall auf die gesamte Gruppe geschlossen wird. So erklärt ein Schüler der 6. Klasse seine Angst vor Geflüchteten bzw. vor der Fluchtmigration dadurch, dass er die steigende Anzahl an Asylsuchenden mit einer steigenden Anzahl an Terroristen verknüpft.

*„[...] also, (.) zum Beispiel auch diese Flüchtlingswelle, da hatte ich auch Angst, dass da viele kommen oder auch sich einschleusen lassen. Dass die vielleicht gar nicht merken, dass das Terroristen sind oder so. Und ja. Ich bin auch, also es soll jetzt nicht rassistisch klingen, aber ich bin immer eher vorsichtig. (.) Also ich bin jetzt eher nicht gleich so, dass ich sage, (.), dass ich jetzt sage so, wir werden jetzt die besten Freunde. Ich bin eher immer so ein bisschen misstrauisch, wenn ich solche Leute im ersten Moment sehe. Wenn man sie besser kennt, dann ja, aber im ersten Moment denkt man halt immer erst an so etwas und dann bin ich immer erst vorsichtig.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.100-106)*

Während der Schüler sein Misstrauen konkret äußert, geht eine Schülerin der 12. Klasse darauf ein, dass sie zwar ebenfalls eine negative Einstellung gegenüber Geflüchteten entwickelt hat und dies mit dem Themenfeld „Terrorismus“ assoziiert, jedoch spricht sie davon, dass es sich hierbei vorwiegend um Vorurteile handelt, die sie zwar reflektieren, jedoch nicht von sich weisen könne.

*„Es ist halt so, man hört viel, es ist auch teilweise, sind auch teilweise Sachen passiert, und da spielen auch ganz viel diese Vorurteile mit, die ich, wenn ich ehrlich bin, nicht alle komplett von mir wegweisen kann. Dass ich da auch betroffen bin und da auch gewisse Vorurteile gegenüber diesen Leuten habe. Natürlich bemüht man sich, die nicht anzunehmen, es ist allerdings wirklich schwierig, wenn man dann hört, was passiert ist. Es gehen natürlich auch immer viele Gerüchte um, was passiert ist, auch bei uns in der Umgebung. Und dann, ja, behandelt man solche Sachen halt immer mit Vorsicht.“ (IP41\_w\_XII\_Da; Z.121-126)*

Sie erklärt diese Übernahme bestimmter Sichtweisen durch eine automatisch vorgenommene „Verbindung“ der beiden Themenfelder, welche sie durch die polizeiliche Überprüfung der Attentäter im Hinblick auf Nationalität, ideologische Ausrichtung oder Gruppenzugehörigkeit zu Asylsuchenden erklärt.

*„Ich denke, das ist so ein Zusammenspiel. Also natürlich ist es nicht nur, dass die einen Anschlag bei uns verüben, sondern halt auch andere Dinge, weiß nicht, Diebstahl oder solche Sachen, wobei das ja eigentlich in eine andere Richtung geht, aber, ja, man verbindet automatisch irgendwie Terror auch sofort damit, was natürlich nicht gewollt ist, was aber eben teilweise ja gleich passiert, weil es wird ja auch bei einem Terroranschlag sofort geprüft, war da ein Flüchtling beteiligt, war da*

*jemand, der nicht deutscher Staatsbürger ist, beteiligt, war der IS beteiligt. Das sind so diese Sachen, die man sofort in Verbindung bringt und ich denke, deshalb kommt das dann auch bei mir, dass man da halt, ja, sofort daran denkt und das in Verbindung bringt.“ (IP41\_w\_XII\_Da; Z.131-137)*

Die kognitiven und emotionalen Zuschreibungen zu Muslimen, Geflüchteten, bei einigen Schülern auch zu Ausländern im Allgemeinen, kann sich zudem in einer Verhaltensänderung bemerkbar machen. So geht ein Schüler darauf ein, dass ihm zwar bewusst ist, dass es sich bei den Zuschreibungen gegenüber Geflüchteten um Vorurteile handelt, er gibt jedoch zu, dass er dennoch bei sich selbst bestimmte Handlungsmuster im Umgang mit ihnen beobachtet, indem er beispielsweise einer Gruppe von Geflüchteten aus dem Weg geht und den Kontakt zu ihnen zuweilen meidet.

*„Ich meine, man sieht es ja an den Flüchtlingen jetzt. Jeder hat auf einmal Angst vor den Flüchtlingen bekommen. Ich denke, zum Teil ist es auch// gibt es natürlich von den Flüchtlingen Leute, die sehr angsteinflößend sind. Das sage ich selbst. Manchmal auf den Straßen sieht man dann eine Gruppe, da denkt man, ja, "Ich laufe lieber weiter rechts!". Aber das ist, glaube ich, halt ein großes Vorurteil, besonders wie man bei uns auf der Schule sieht, da sind Flüchtlingskinder, die vollkommen okay sind. (.) Ich denke, die haben ihr Ziel einfach erreicht, indem sie solche Länder angegriffen haben wie Deutschland.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.113-119)*

Auch eine andere Schülerin geht auf die von ihr geänderten Verhaltensweisen ein, indem sie darüber spricht, dass sie abends bestimmte Sicherheitsvorkehrungen trifft, um sich in eventuell eintretenden Gefahrensituationen schützen zu können. So nimmt sie auch die Übergriffe auf Frauen in der Silvesternacht 2015/2016 als eine Art von Terror wahr, sodass die von ihr resultierende Handlungsweise als Reaktion auf Terrorismus betrachtet werden kann.

*„Aber generell, seit diese Zeit so angefangen hat mit den Anschlägen, bin ich wirklich so, dass ich einfach abends, wenn es dunkel ist, ohne meinen Freund, der schon ein bisschen älter ist als ich und der auch auf mich aufpassen kann, wenn jetzt irgendjemand auf mich losgehen würde, gehe ich einfach abends nicht mehr aus dem Haus, wenn es dunkel ist. Und ich muss auch ehrlich sagen, ich habe mir ein Pfefferspray zugelegt, weil ich gerade als junges Mädchen mich abends einfach nicht mehr alleine aus dem Haus traue und gerade auch diese, diese Nummer an Silvester vorletztes Jahr, dass da ein Haufen Frauen am Kölner Hauptbahnhof vergewaltigt wurden, ähm, ja so etwas zählt für mich zum Beispiel auch zu einem Anschlag. Und (.) ja, ich finde, man hört so etwas einfach immer öfter.“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.170-178)*

Zudem äußert ein Schüler (Interviewpartner 25) in Bezug auf Geflüchtete, dass diese im Allgemeinen besser „untersucht“ werden sollten, was darauf hindeutet, dass auch er eine Verallgemeinerung der Bedrohung durch einzelne Personen auf eine gesamte Gruppe vornimmt und staatlich geregelte Handlungen im Umgang mit ebendiesen Personengruppen einfordert. So wird in dem nachfolgenden Zitat zwar deutlich, dass der Schüler nicht alle Geflüchtete als eine homogene Gruppe betrachtet, dennoch

verknüpft er bestimmte negative Assoziationen mit einigen Mitgliedern dieser Fremdgruppe und fordert – ausgehend von diesen einzelnen Personen – Maßnahmen, welche für alle Geflüchtete ergriffen werden sollten.

*„Man sollte die (.) die Flüchtlinge auch untersuchen. Einige sagen, die sind sehr arm und dann verbirgt sich etwas darunter. Man sollte nicht so viele Flüchtlinge in ein Land reinlassen, denn in Deutschland gibt es ja viele Möglichkeiten, denn da gibt es// (.) Nach Merkels Gesetzen gibt es auch// (.) müssen Flüchtlinge auch respektiert werden. Ich will jetzt nicht alle in eine Schublade legen, es gibt auch viele gute Flüchtlinge, die einfach nur flüchten wollen, ein besseres Leben wollen, aber die meisten davon sind einfach// (.) sind nicht gerade die Besten.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.148-152)*

### 6.3.3 Die Wahrnehmung von Gefahrenräumen als Reaktion auf Terroranschläge

Neben der Stereotypisierung von Personengruppen werden auch bestimmte Räume stereotypisiert wahrgenommen. So führt die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Globaler Terrorismus“ dazu, dass der öffentliche Raum zunehmend als „Gefahrenraum“ betrachtet wird. Zudem haben die kognitiven Erklärungsmuster der Jugendlichen Einfluss auf die imaginären Geographien bestimmter Länder, insbesondere der Länder des arabischen Raumes.

Zunächst wird deutlich, dass die gedankliche Ausrichtung auf das eigene Leben einen starken Einfluss auf die Einschätzung der Gefahrenlage hat. So werden zwar Anschläge und Gewalteinwirkungen im globalen Maßstab verurteilt, eine akute Bedrohung nehmen die Jugendlichen jedoch lediglich in Bezug auf aktuelle Ereignisse in der näheren Umgebung wahr, wie es die folgende Aussage einer Schülerin der 12. Klasse verdeutlicht:

*„Also ich finde// eigentlich macht es ja keinen Unterschied, ob es jetzt Frankreich ist oder Deutschland oder irgendein Land auf der ganzen Welt, wo so etwas passiert. Aber es fühlt sich halt schon einfach näher an und gruseliger, wenn es jetzt so// wenn es in Deutschland passiert. Und auch gerade wenn man halt Menschen kennt, die in Berlin wohnen.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.8-11)*

Aus dieser Vorstellung heraus entstehen Unsicherheiten, die sich in Form einer Imagination des öffentlichen Raumes als „gefährlicher Raum“ äußern. So gehen die Jugendlichen darauf ein, dass sie Bedenken haben, das Haus zu verlassen, wie es die folgende Schülerin darlegt:

*„Dass es nicht mehr so bedenkenlos ist wie vorher und man hat ein Stück weit dann auch immer so im Bauch das Gefühl, hm, hoffentlich passiert jetzt nichts, und ich denke, das war für die schon ein Erfolg, ein Stück weit.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.204ff)*

Diese Unsicherheiten sind stark verknüpft mit dem Gefühl der Angst, welches maßgeblich zur veränderten Raumwahrnehmung beiträgt. So geht eine Schülerin darauf ein, dass sie sich in Deutschland

seit einigen Jahren weniger sicher fühlt und verknüpft dies mit der gestiegenen Anzahl an Terroranschlägen.

*„Also früher hat man sich sehr viel, **viel** wohler gefühlt. Man hat auch gewusst, dass in diesem Land irgendwie kaum etwas passieren kann, weil man sich halt wohlgeföhlt hat. Es war alles ganz normal, aber seitdem// irgendwie so vor 3 Jahren hat es angefangen, ja mit diesen Terroranschlägen. Und dann auch noch in Deutschland. Und man bekommt ja auch schon Angst, wenn man das aus einem anderen Land hört, dann malt man sich irgendetwas aus, dass die auch hierherkommen. Und so ist es auch geschehen, dass auch Terroranschläge in Berlin// Und (.) ja. Also viel wohler hat man sich früher geföhlt. Also man war sicherer. Nicht nur man war, man hat sich auch sicherer// viel sicherer geföhlt.“ (IP18\_w\_V\_Lu; Z.130-136)*

Die Unsicherheiten im öffentlichen Raum drücken sich auf unterschiedliche Art und Weise aus. So gehen einzelne Schüler darauf ein, dass sie häufiger darüber nachdenken, wo sie hingehen, wie viele Menschen dort anwesend sein könnten und ob die Veranstaltungen – beispielsweise Konzerte oder aber Straßenumzüge im Rahmen des Karnevals – ein eventuelles Risiko der eigenen Sicherheit darstellen könnten (vgl. IP5\_w\_XII\_Mz; Z.71ff). Auch geht eine Schülerin auf diese Unsicherheiten ein, indem sie sagt, dass sie zwar weiterhin auf öffentliche Plätze geht und auch beispielsweise den Weihnachtsmarkt besucht, sie jedoch dabei ein „ungutes Gefühl“ habe und in einem Zwiespalt zwischen dem Genießen dieser Veranstaltungen und dem Gefühl der Unsicherheit steckt.

*„Also, wenn man dann irgendwo hingeht, dann hat man schon ein ungutes Gefühl, aber (.), ich meine, man muss ja auch einmal// Es kann ja immer einmal passieren. Wenn man jetzt zum Beispiel irgendwie (...) ich weiß nicht, wenn man jetzt ganz normal, wie zum Beispiel jetzt auf dem Weihnachtsmarkt ist, dann// (.) Man muss auch mal rausgehen, weil man ja auch sein Leben genießen möchte, sage ich jetzt einmal, und wenn man halt immer Angst hat, dann kann man es einfach auch nicht mehr genießen.“ (IP50\_w\_VI\_Da; Z.104-108)*

Auch andere Schüler gehen darauf ein, dass sie zwar weiterhin zu Veranstaltungen, wo viele Menschen zusammenkommen, gehen, jedoch immer den Aspekt der Sicherheit im Hinterkopf haben (vgl. IP39\_w\_XII\_Da; Z.209-215; IP31\_w\_XII\_Lu; Z.11-15; IP37\_m\_XII\_Da; Z.248-253).

*„Also, ich bin zwar nicht der Freund davon, dass man jetzt Angst haben muss rauszugehen, irgendwohin zu gehen, wo Leute sind, wo viele Menschen sind, das finde ich, ist eigentlich keine Lösung. Aber so wie der Mensch halt ist, spielt man trotzdem immer mit dem Gedanken "Wenn ich jetzt da hingeh, passiert da etwas, ist da etwas? Wenn da viele Leute sind, passiert da etwas? Wie ist es jetzt auch hier in der Nähe?"“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.11-15)*

*„Man hat Angst rauszugehen, nachdem man das alles gehört hat. Die Eltern haben halt Angst um ihre Kinder, versuchen sie halt nicht so oft rausgehen zu lassen. Weil ich persönlich habe jetzt auch ein bisschen Angst, also jetzt zum Beispiel nachts rauszugehen zum Weihnachtsmarkt oder so, weil es ja auch sehr gefährlich ist. Und das hat schon etwas verändert in Deutschland, weil man halt*

*schon auch mit ein bisschen Angst leben muss, um rauszugehen vor die Tür.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.86-90)*

Die konkreten Ängste, die auf den öffentlichen Raum projiziert werden, äußern sich zumeist in Form von spezifischen Vorstellungen von Terroranschlägen, die von Schülern mit Bomben oder stehengelassenen Gepäckstücken assoziiert werden. So konkretisiert ein Schüler diese Wahrnehmung der Unsicherheit, indem er seine Angst vor Bombenanschlägen ausspricht.

*„Ja, denn viele Leute fürchten sich ja, wenn irgendetwas passiert. Eine Bombe irgendwo explodiert oder es mehrere Tote gibt. Dass man selbst befürchtet, wenn man jetzt gerade rausgeht, dass einem das selbst zustoßen kann. (.) Dann bleiben die Leute auch meistens zuhause und wissen nicht, was sie tun sollen. Wenn sie rausgehen, besteht immer das Risiko, dass irgendetwas passiert. In den letzten Jahren war es ja auch immer so, wenn man rausging, kann man überfallen werden und so, (.) aber jetzt steigt die Angst, weil es mehr Leute gibt, die es machen, durch Bomben. [...] Ich fürchte mich auch immer, wenn ich irgendwo an öffentliche Plätze gehe, dass da jede Sekunde irgendetwas passieren kann. Wenn irgendjemand eine Tasche liegen lässt, dann (.) sofort weggehen. Wenn irgendetwas, (.) irgendetwas Komisches passiert, irgendetwas Auffälliges passiert, dass man dann irgendwo anders weggehen sollte, damit einem selbst nichts passiert. Meistens sollte man auch jemand anderem Bescheid sagen oder der Polizei auch sagen, dass da irgendetwas Komisches vor sich geht.“ (IP25\_m\_VII\_Lu; Z.161-173)*

Einzelne Schüler geben auch an, dass sie aufgrund ihrer Vorstellung von bestimmten Gefahrenräumen ihre Freizeitaktivitäten auf eine geänderte Art und Weise gestalten oder auf bestimmte Aktivitäten gänzlich verzichten. So geht beispielsweise ein Schüler explizit auf die Meidung bestimmter Orte und Veranstaltungen ein, wie beispielsweise das Meiden eines Fußballstadions in Frankreich oder einer Videospielemesse in Köln.

*„Ich wollte mit meiner Familie auch nach Frankreich ins Stadion gehen, weil Frankreich ist ja jetzt nicht so weit weg von Deutschland, um ein Fußballspiel anzuschauen, aber uns war es einfach zu riskant. Oder jedes Jahr gehen wir auf die Gamescom, ich weiß nicht, ob Ihnen das ein Begriff ist, das ist eine Videospielemesse in Köln. Und da gehen auch über eine Million Menschen hin und dieses Jahr war das erste Jahr seit 7 Jahren, in dem wir nicht hingefahren sind, weil wir einfach Angst hatten, dass da irgendwie ein Anschlag sein könnte. Vor allem, es laufen ja auch viele Leute mit Kostümen, mit Pistolen herum und da dann irgendwie zu entscheiden, ob das jetzt eine echte Pistole ist oder eine falsche, da ist halt das Risiko einfach zu groß. Das finde ich einfach schon schlimm, dass man seinen Interessen als Familie, sage ich einmal, nicht nachgehen kann, nur weil man Angst hat und spekulieren muss, dass es vielleicht zu einem Anschlag kommen kann.“ (IP37\_m\_XII\_Da; Z.109-118)*

Insbesondere was Urlaubsreisen angeht kann festgestellt werden, dass die Schüler bestimmte Gebiete meiden, was darauf hindeutet, dass sie ebendiese Länder mit negativen Gefühlen und einer schlechten

Sicherheitslage verknüpfen. So werden bestimmte Imaginationen auf Städte oder Länder projiziert, welche in entsprechenden imaginären Geographien resultieren. So spricht eine Schülerin an, dass sie sich durch die vergangenen Terroranschläge eingeschränkt fühlt, da sie nun keine Reisen mehr nach Paris, nach Berlin oder in die Türkei machen könne und grundsätzlich Bedenken bezüglich der Sicherheit habe. Der ländliche Raum hingegen, in dem sie selbst aufgewachsen ist und der bislang von Terroranschlägen – im Gegensatz zum städtischen Raum – in ihrer Vorstellung gänzlich unberührt blieb, stellt für die Schülerin einen sicheren Ort dar.

*„Also dadurch, dass ich ziemlich ländlich wohne, fühlt sich das doch immer noch ein bisschen weiter weg an, als wenn man jetzt in der Stadt wohnt. [...] Und auch so, wenn man, ja dadurch, dass jetzt auch so viel in Deutschland passiert ist, überlegt man sich schon// (.) macht man sich so seine Gedanken "Wo fahre ich hin?". Ich wollte eigentlich gerne noch einmal nach Paris oder nach Berlin, in die Hauptstädte halt, sie anschauen, da Urlaub machen, wo man sich dann auch überlegt "Okay, es ist schon ein Risiko da, da hinzufahren. Soll man das machen, bleibt man da lieber erst einmal auf Distanz und ja, bleibt sozusagen in seinem gewohnten Umfeld? Ja, wo fährt man hin in Urlaub? Will man noch einmal in die Türkei?" Also, man macht sich schon seine Gedanken und ja, fühlt sich dann teilweise natürlich auch ein bisschen eingeschränkt dadurch oder möchte sich auch selbst einschränken, damit man halt sicherer lebt.“ (IP41\_w\_XII\_Da; Z.106-118)*

Insgesamt kann festgestellt werden, dass gerade Länder wie die Türkei oder Ägypten nunmehr als „gefährliche“ Reiseziele imaginiert und dadurch von den Schülern gemieden werden.

*„[...] ich meine, jetzt in der Türkei zum Beispiel, das hat ja nicht nur mit dem IS zu tun, dass (.) dort niemand mehr hinreist, aber wenn man jetzt guckt, vor fünf Jahren, war das völlig normal, da hinzureisen, also auch für Deutsche. Ich selbst war auch dort schon mehrmals in Urlaub und jetzt wäre das völlig ausgeschlossen. Genauso wie in Ägypten zum Beispiel. Also da gibt es auch immer wieder einzelne Leute, die sagen, es ist ihnen egal, aber die Mehrheit traut sich halt nicht mehr.“ (IP39\_w\_XII\_Da; Z.193-197)*

Bei zwei Schülern der 6. Klasse wird deutlich, dass sie ihre Ängste sehr stark auf bestimmte Räume projizieren und insgesamt eine negative Einstellung gegenüber einer Vielzahl an Orten oder Ländern äußern. Dabei kann festgestellt werden, dass ihnen das in ihrer Vorstellung „Fremde“ Angst bereitet, indem sie beispielsweise lieber an Orten sind, die sie bereits kennen. So fügt ein Schüler (Interviewpartner 49) an, dass er sich in seinem Heimatdorf sicher fühlt, äußert jedoch bei einer Stadt in der näheren Umgebung des Heimgortes bereits Bedenken im Hinblick auf die dortige Sicherheit. Auch was Reisen betrifft, so äußert er seine Sorgen hinsichtlich eines bevorstehenden Skiurlaubes und befürchtet, dass auf größeren Pisten, auf denen viele Menschen anzutreffen sind, ein Anschlag verübt werden könnte. Dabei wird zudem deutlich, dass die Angst vor Terroranschlägen bei dem Jungen zu einem Misstrauen gegenüber fremden Menschen führt und er gerade junge Erwachsene als potenziell gefährliche Menschen wahrnimmt.



*„Also bei dem Thema Terrorismus geht es mir immer durch den Kopf, also dass halt auch in der Nähe von uns irgendwie etwas passiert oder wenn ich halt in größere Gebiete fahre, weil ich fahre jetzt halt bald in Skiurlaub, dort bin ich am Feldberg und da geht es mir halt dann durch den Kopf, ob da vielleicht auch etwas passieren kann und dass einfach nichts mehr passieren würde. Also das versuche ich mir dann halt manchmal einzureden, aber ich komme als nie so weit, dass ich wirklich glaube "Nein, da passiert nichts!". Ich meine dann immer noch, da könnte doch noch **da** etwas passieren und **da** etwas passieren. Wenn ich auf größeren Pisten bin, kann **da** etwas sein. Und das geht mir dann auch immer durch den Kopf. Auch wenn ich mit meiner Familie in// (.) Ich meine Pirmasens ist nicht so eine große Stadt, aber ich habe, ich wohne halt schon mein Leben lang in Dörfern und wenn ich in etwas Größeres komme, (.) werde ich halt immer ganz aufgeregt und gucke die ganze Zeit um mich herum, weil ich Angst habe, dass irgendetwas passiert. (..) Dahn geht jetzt noch, das ist nicht so groß, da kenne ich mich auch aus. Bei mir ist es so, wenn ich in irgendeiner Straße bin und nicht weiß wo, werde ich panisch. Weil bei uns im Dorf, wir sind 400 Einwohner, da weiß man, wo man ist, wenn man in irgendeiner Straße ist. Bloß in Pirmasens, (.) da halt nicht. Und wenn ich dann halt in einer Seitenstraße bin und (.) da dann irgendwie nicht so viele Leute sind und dann halt doch so ein paar Leute, dann versuche ich mich immer von denen weit fernzuhalten.“*  
(IP49\_m\_VI\_Da; Z.140-154)

Auch der zweite Schüler (Interviewpartner 51) äußert Bedenken im Hinblick auf viele verschiedene Orte, indem er beispielsweise nicht nach Frankreich reisen möchte aufgrund der dort zuvor stattgefundenen Terroranschläge oder aber in Bezug auf einen bevorstehenden Kroatienurlaub Bedenken hat, da er die Urlaubsregion noch nicht kennt und daher die dortige Sicherheitslage nicht einschätzen kann.

*„Also wir wollten auch nach Frankreich in Urlaub, da wollte ich aber halt nicht hin, weil Frankreich war ja jetzt auch in dem letzten Jahr oftmals so ein Anschlagziel und da wollte ich jetzt nicht gerade hin, obwohl ich auch wirklich gerne einmal nach Disneyland oder so fahren würde, aber im Moment eher nicht.“* (IP51\_m\_VI\_Da; Z.117ff)

*„Also, wir fahren jetzt zum Beispiel nach Kroatien, aber da habe ich auch immer so einen Bammel. (.) Ja, so ein komisches Gefühl, sage ich jetzt. Wir waren letztes Jahr schon einmal da, es war schön, wirklich, alles nett, super, aber jetzt gehen wir halt in eine andere Gegend und da kann es natürlich wieder ganz anders sein.“* (IP51\_m\_VI\_Da; Z.122ff)

Während die zuvor dargestellten Reaktionen von Jugendlichen die starke Beeinflussung ihres Alltagslebens zeigen, so gibt es auch einige Schüler, die keine Verhaltensänderung vornehmen möchten, um so nicht den Terroristen ein Gefühl des Erfolges zu vermitteln. Dabei kann festgestellt werden, dass gerade Schüler der 12. Jahrgangsstufe erklären, dass sie sich in ihrer Nutzung des öffentlichen Raumes nicht einschränken und gegen den Terrorismus auf diese Weise protestieren möchten (vgl.

IP1\_m\_XII\_Mz; Z.96-102). Auch einzelne Schüler der Klassenstufen 6 und 7 zeigen diese Art der Aufarbeitung. So gibt beispielsweise ein Schüler der 7. Klassenstufe an, dass er sich nicht einschüchtern lässt und Weihnachtsmärkte auch nach dem Anschlag von Berlin weiterhin besucht, um dadurch zu verdeutlichen, dass die Strategie der Terroristen auf ihn keine Wirkung hat.

*„Also ich gehe jetzt auch immer noch auf Weihnachtsmärkte, also ich habe jetzt// Also ich glaube, man sollte sich nicht so von denen einschüchtern lassen, weil das ja ihr Ziel ist. Und dass man halt sagt// dass man halt ein Zeichen setzt und sagt, ich habe jetzt **keine** Angst, ich gehe trotzdem auf diese Weihnachtsmärkte und (.) so, dass ich nicht auf eure Seite wechsele so ein bisschen.“*  
(IP26\_m\_VII\_Lu; Z.117-120)

Auch in Bezug auf Fußballspiele in Stadien gibt ein Schüler an, dass er sich durch die gefühlte Terrorbedrohung nicht von den Besuchen im Stadion abhalten lässt, um dem Ziel der Einschüchterung, welches die Terroristen erreichen möchten, nicht Einhalt zu gebieten (vgl. IP6\_m\_XII\_Mz; Z.117-121).

*„Ja klar, ich denke da auch ganz viel daran, dass so viel passiert ist und dass es immer passieren kann, aber letztendlich hätte das genauso auch vor zehn Jahren schon passieren können, so Anschläge auf große Menschenmengen. Und ich versuche da immer, dann trotzdem ganz normal mein Leben zu leben und denen nicht das zu geben, was die erreichen wollen. Also, (..) ich gehe jetzt trotzdem regelmäßig in die Stadt, ich (.) versuche jetzt nicht immer daran zu denken, wo jetzt etwas passieren könnte. (..)“* (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.146-150)

Zudem bezieht der Schüler diese Art des Umgangs mit Terrorismus auf Reisen in bestimmte Gebiete, indem er erklärt, dass er zwar das Kriegsgebiet in Syrien meiden würde, aber nicht pauschal auf Reisen in muslimische Länder verzichtet, da er diese als nicht risikoreicher einschätzt als andere Länder.

*„Ich würde jetzt auch nicht gerade Urlaub in der Südtürkei oder in Syrien machen, klar. Aber das hält mich jetzt nicht davon ab, in irgendeinem islamischen Land Urlaub zu machen oder so etwas, weil (.) passieren kann ja überall etwas. Also wenn Terroristen viele Menschen töten wollen, dann können sie das genauso// wenn man jetzt, ja, was weiß ich, in Westindien Urlaub macht, dann können sie einen da genauso töten wie hier in Mitteleuropa, also// [...] Ich versuche mir da nicht so viel Angst zu machen, und denen nicht das zu geben, was sie erreichen wollen.“* (IP3\_m\_XII\_Mz; Z.152-158)

Einzelne Schüler vergleichen zudem die Situation in Deutschland mit der in Ländern der arabischen Halbinsel und gehen darauf ein, dass sie aufgrund der geringen Bedrohungslage, die sie im Vergleich zu der dortigen Situation wahrnehmen, keine Ängste oder Sorgen verspüren und dadurch ihren Alltag weiterleben können wie bisher (vgl. z.B. IP30\_m\_XII\_Lu; Z.14-20). Auch wird deutlich, dass die Vorstellung einer Bedrohung besonders für Städte gilt, weswegen die befragten Schüler aus eher kleineren Städten oder aus dem ländlichen Raum kaum eine Verhaltensänderung für notwendig erachten.

*„Also, ich finde jetzt, dass, ähm, unsere Region noch nicht so richtig betroffen ist. Würde sich das ändern, (.) dann vielleicht, aber ich, ähm, habe jetzt, sagen wir einmal, nicht so viel Angst davor, weil ich es unwahrscheinlich finde, (.) weil ich gerade jetzt nicht so in einer großen Stadt wohne.“ (IP55\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.114ff)*

Auch äußern einzelne Jugendliche die Vorstellung, dass sie der Terrorgefahr nicht durch eine bestimmte Verhaltensänderung entkommen können, weshalb sie es ablehnen, entsprechend auf bestimmte Terroranschläge zu reagieren.

*„[...] wenn man mehr Angst hat vor solchen terroristischen Anschlägen, dann lässt es sich auch nicht mehr so gut leben meiner Meinung nach, weil wenn etwas passiert, wenn wir hier irgendwie in die Luft gehen sollen, dann gehen wir halt in die Luft, dagegen kann man nichts machen. Wenn die Leute das unbedingt wollen, wenn die Terroristen darauf abzielen, dann kann man nichts dagegen unternehmen, deswegen lässt mich auch alles relativ kalt, weil solange ich nicht selbst davon betroffen bin, kann ich auch nicht wirklich dieses Gefühl dafür entwickeln, wie es ist in so einer Angst zu leben.“ (IP2\_m\_XII\_Mz; Z.113-118)*

#### 6.3.4 Metareflexiver Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen

Eine gänzlich konträre Art des Umgangs mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ zeigt sich bei Schülern, die nicht ihre eigenen Stereotype gegenüber bestimmten Menschen oder Räumen äußern, sondern die Stereotype Anderer reflektieren und auf diese Weise Metastereotype darlegen.

So verurteilt eine Schülerin der 12. Klasse beispielsweise die Vorurteile, die andere Menschen gegenüber bestimmten Glaubensgemeinschaften sowie Personengruppen äußern. Sie selbst differenziert zwischen den eigentlichen Gruppen und radikalisierten Terroristen des IS und nimmt einzelne Fremdgruppen nicht als homogene und mit negativen Merkmalen besetzte Gruppen wahr.

*„Ja, allgemein halt noch mehr so diese, dass man Leuten nicht vertraut, dass man Angst hat (.) und Vorurteile gegen halt die andere Religion, gegen Me// also eine bestimmte Gruppe. Ja, also kann ich schon nachvollziehen, aber wenn man ein bisschen nachdenkt, müsste man eigentlich wissen, dass es eigen// also mit dieser Gruppe nichts zu tun hat, sondern das ist ja genau nur dieser IS, der das macht. Und da// dass die ganzen Flüchtlinge auch nichts dafür können.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.167-171)*

Ein zweites Beispiel macht deutlich, dass ein Schüler den Prozess der Stereotypisierung durchdrungen hat, indem er Angst als Ursache für spezielle Vorurteile betrachtet.

*„Gut, dann könnte man natürlich auch noch sagen mit den Flüchtlingen, dann wäre man aber wieder bei dem Thema, dass Leute verurteilt werden. [...] Und dann gibt es natürlich die Leute, die (.)*

*Pessimisten, sage ich einmal so [lachend], die dann denken, dass jeder Flüchtling irgendwie ein Terrorist wäre. (.) Dann kommt man wieder auf den Punkt mit der Angst zurück, dann kommt man wieder auf den Punkt mit der Sicherheit zurück, also das ist wie so ein Kreislauf finde ich.“*  
(IP2\_m\_XII\_Mz; Z.89-100)

Auch eine andere Schülerin, ebenfalls in der 12. Jahrgangsstufe, spricht sich gegen eine Pauschalisierung und Stigmatisierung von Geflüchteten aus und reflektiert den möglichen Entstehungsprozess der Vorurteile, indem sie erklärt, dass die starke Zunahme der Fluchtmigration zeitgleich zu vermehrten Terroranschlägen in Europa stattgefunden hat, wodurch die Schlussfolgerung gezogen werden könnte, dass sich die beiden Phänomene gegenseitig beeinflusst haben. Sie selbst lehnt eine solche Schlussfolgerung jedoch ab und legt dar, dass sie nicht pauschal sagen könne, „dass sich mit den Leuten [gemeint sind Geflüchtete; Anm. d. Verf.] der Terror verstärkt hat“.

*„Also, ich persönlich würde eigentlich nicht so pauschal sagen, dass ich jetzt denke, seit die da sind, ist es viel schlimmer geworden und mit dem IS und so. Ich denke, das war halt zeitgleich, aber ich glaube nicht, dass man jetzt die Flüchtlinge dafür verurteilen sollte. Weil, klar, die haben eine andere Lebensweise und denken vielleicht in vielen Sachen auch anders und dann denkt man schon oft, hm, weiß nicht, ob man denen jetzt trauen kann, aber andererseits sind es auch nur Menschen, die vielleicht einfach Halt gesucht haben und ein Zuhause, weil sie bei sich nicht mehr bleiben konnten. Also ich würde nicht pauschal sagen, dass sich mit den Leuten der Terror verstärkt hat. Also dass das definitiv zusammenhängt, würde ich nicht sagen.“* (IP39\_w\_XII\_Da; Z.229-235)

Auch in Bezug auf den Islam reflektieren einige Schüler die Vorurteile Anderer, indem sie die Voreingenommenheit beispielsweise als „Schwachsinn“ bezeichnen (vgl. IP38\_m\_XII\_Da; Z.254-258).

*„Vorurteile. (.) Sie kommen aus den Ländern, sie gehören dem und dem Glauben an. Das sind, meiner Meinung nach, Vorurteile und ich bin auch ein bisschen offener, was das angeht, meiner Meinung nach. Also, ich gehe da nicht so an die Sache ran, dass jeder, der zum Islam [gehört], also jeder Moslem, ein Terrorist ist. Es gibt Leute, die so etwas denken, was eigentlich völliger Schwachsinn ist. Man darf da nicht so voreingenommen rangehen meiner Meinung nach.“* (IP38\_m\_XII\_Da; Z.254-258)

Gerade von muslimischen Schülern wird die Stereotypisierung von Muslimen angesprochen. Dabei sprechen die Schüler das fehlende Bewusstsein über Unterschiede zwischen Muslimen und Islamisten an und fühlen eine Diskriminierung ihrer Glaubensgemeinschaft. Dabei kann die Schuldzuschreibung und Verurteilung von Muslimen sowohl bei Schülern der 6. als auch bei Schülern der 12. Jahrgangsstufe festgestellt werden. So betont eine Schülerin der 6. Klasse, dass durch die Terroristen ihr Leben als Muslimin erschwert wird, da oftmals die Religion durch andere Menschen stereotypisiert wahrgenommen wird.

*„Weil zwar wollen sie es vielleicht nicht schlechtmachen, aber sie machen es halt für die anderen Muslime schwer, weil manche Leute vielleicht denken "Ja, der ist Moslem, der gehört zum IS. Ende. Der ist böse."“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.83ff)*

Sie versucht sich die von ihr gedachten Metastereotype zu erklären, indem sie auf die Prozesse der Stereotypisierung, welche der Bildung eines Vorurteils zugrunde liegen, eingeht. Dabei spricht sie den „Fremdgruppenhomogenitätseffekt“ an, bei dem die Mitglieder einer Fremdgruppe als homogen bezeichnet werden, sodass im vorliegenden Fall bestimmte Personengruppen homogen als Mitglieder einer terroristischen Gruppierung betrachtet werden.

*„[...] wenn andere Leute etwas Schlechtes machen und dann manche Leute einfach denken "Ja gut, der ist Moslem, der behauptet, dass er Moslem ist, sagt, dass es im Koran steht, dass sie alle Leute umbringen sollen", obwohl es gar nicht stimmt und (.) dann sind einfach alle// wenn einer etwas macht, sind alle genau dasselbe. Wenn einer etwas Schlimmes macht, sind alle auch Verbrecher. Und das, das will man ja nicht. Das will man ja selbst auch nicht, egal ob man Moslem ist oder nicht. Es kann ja auch jemand komplett anderen treffen, dann heißt es wieder "Ja, der ist", (.) was weiß ich, "der ist Jude, der hat dies und das gemacht, die anderen Juden sind auch böse, weil sie dies und das gemacht haben", obwohl (...) nicht **jeder** Mensch so ist wie ein anderer. Wenn einer etwas macht, dann sind nicht alle so wie er, nur weil derjenige vielleicht behauptet so zu sein wie die [...].“ (IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.94-102)*

Darüber hinaus wird die Stereotypisierung verknüpft mit einer gewollten negativen Darstellung des Islams durch bestimmte Personengruppen, die gemäß einzelner Schüler Abneigungen gegenüber anderen Kulturen oder Religionen haben. So wird in den Augen eines Schülers (vgl. Interviewpartner 23) der Islam bewusst negativ dargestellt, da dieser eine andere Religion ist, die nicht akzeptiert werden soll.

*„Warum genau die das machen, weiß ich nicht. Vielleicht ist es auch zum Teil, weil die ein bisschen Angst haben, das kann ja auch sein. Dass die Medien Angst vor dem Islam haben und sich selbst nicht so wirklich damit so gut auskennen und denken, dass es wirklich so ist. Das ist nachvollziehbar, aber trotzdem schade. Ich finde, man müsste sich wirklich genau mit dem Buch auseinandersetzen und, ja, es gibt auch einige Menschen, ich will jetzt nicht die Medien als (.) hassende Leute bezeichnen, aber es gibt bestimmt auch Menschen, die einfach andere Kulturen, Religionen hassen und deswegen bestimmt auch solche Aussagen treffen und nichts anderes sagen wollen. Die wollen die Aussagen genau so haben, auch wenn sie falsch sind.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.75-81)*

Zudem erfolgt die Erklärung der Vorurteile gegenüber anderen Personengruppen durch eine Schülerin der 12. Klasse als Folge der Angst. So zieht sie die Schlussfolgerung, dass durch die Angst Menschen einer Fremdgruppe (beispielsweise abgegrenzt durch die Nationalität, das Aussehen oder die Religion) verurteilt werden.

*„Also, (...) was ich schlimm finde, aber das muss man auch irgendwo nachvollziehen, weil andere Menschen sich wenig damit auskennen, aber dass halt Muslime und Islamisten über einen Kamm geschoren werden. Dass jetzt, sobald man erfährt, derjenige ist Muslim, derjenige ist Muslim, ich habe das Gefühl (...) deutsche Menschen, Christen, die halten direkt Abstand von einem. Also die sind direkt so (...) "Okay, muss ich jetzt aufpassen?" Oder wie verhält man sich jetzt, da hat man halt einfach Angst. Die Menschen haben, glaube ich, einfach mittlerweile wirklich Angst. Aber dieses, dass jetzt jeder, der aussieht wie ein Ausländer, direkt als (...) "Der ist bestimmt böse, der macht bestimmt gleich irgendetwas" [abgestempelt wird]. Also ich finde, es hat wirklich sehr, sehr viel ausgelöst. [...] Also es hat auf jeden Fall eine sehr, sehr große [Welle] in Deutschland ausgelöst und wirklich ein falsches Menschenbild von muslimischen Menschen oder einfach Menschen, denen man ansieht, sie kommen aus einem anderen Land. [...] Was ich, wie gesagt, auf einer Seite verstehe, weil die Menschen halt Angst haben, aber man muss trotzdem immer daran denken, dass man nicht alle Menschen über einen Kamm scheren kann, nur weil sie jetzt eine andere Herkunft haben oder anders aussehen, eine andere Religion haben. Das muss man halt trotzdem, trotz der Angst, immer bedenken.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.256-271)*

Darüber hinaus verknüpfen Schüler die von ihnen wahrgenommene Stereotypisierung mit einer zunehmenden Verschlechterung der Stimmung innerhalb der Gesellschaft bis hin zu einer wahrgenommenen „Spaltung“ der Gesellschaft. Diese Auffassung einzelner Schüler ist insbesondere dahingehend spannend, als dass Terroranschläge des IS eine solche Spaltung hervorrufen sollen, um so neue Mitglieder zu generieren. So nehmen zwei muslimische Schüler ebendiese Verschlechterung der Stimmung innerhalb Deutschlands wahr, indem sie zum einen die Vorurteile gegenüber Geflüchteten als Grund für Meinungsverschiedenheiten betrachten (vgl. IP4\_w\_XII\_Mz; Z.159-162) und zum anderen die falsche Darstellung des Islams als Ursache für eine Teilung der Gesellschaft zwischen Muslimen und Nichtmuslimen wahrnehmen (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.20-23). Diese Reflexion einer möglichen Spaltung der Gesellschaft aufgrund von Vorurteilen wird von einem Schüler wie folgt umschrieben:

*„Ja, ich habe das Gefühl [...], der Rassismus nimmt total zu dadurch. Weil halt diese Terroranschläge nicht irgendwie mit einer// ich habe das Gefühl, dass das nicht unbedingt nur mit der Terrormiliz verbunden wird. Mit irgendwelchen Menschen, die überall so hätten vorkommen können. Son// Sondern, ähm, halt mit dem Islam. Und das finde ich halt total beängstigend, weil dann dadurch wird das alles so verschärft, denke ich. Dieser Konflikt zwischen den zwei großen Religionen. Und ich denke, das ist halt genau die falsche Richtung, in die wir uns damit bewegen, sondern ich denke, es sollten halt gerade diese Grenzen da mehr verschwimmen und diese Unterschiede.“ (IP5\_w\_XII\_Mz; Z.50-56)*

Ein Schüler, dessen Mutter Deutsche ist und dessen Vater aus dem Kamerun stammt, geht in der Interviewsituation überdies darauf ein, dass er die Vorurteile gegenüber Muslimen bzw. gegenüber Menschen anderer Nationalitäten selbst bereits erleben musste und beschreibt eine Situation, in der er von einem Mann als Terrorist bezeichnet wurde.

*„Was ich komisch finde, irgendwie die meisten Leute, die das machen, sind Muslime. Und da heißt es halt immer, dass Muslime so etwas halt// (.) dass die dafür bekannt sind, dass die das machen. Dass zum Beispiel, (.) so etwas habe ich einmal irgendwo gehört, so ein Klischee von einem alten Mann// Also ich saß neben dem im Bus und der hatte ein Handy und dann hat der so gesagt, dass jetzt jederzeit einfach// wenn dein bester Freund ein Muslime wäre, könnte der sich jederzeit in die Luft sprengen und solche Klischees. (.) Zum Beispiel// da hat der zum Beispiel zu dem Mann am Telefon gesagt// (.) keine Ahnung warum, also der dachte, dass ich Muslim bin und der dachte, dass ich die Sprache nicht verstehe, weil ich den Mann einfach die ganze Zeit ignoriert habe, weil er so (.) mit mir sprechen wollte. Der hat so gefragt "Was machst du hier?" und so, aber halt so mit einem komischen Ton, so als wollte der sagen, "Was machst du hier?", "Warum bist du in diesem Land?", sowas halt. Und ich habe den einfach die ganze Zeit ignoriert und dann dachte der, ich verstehe den nicht und dann hat der gesagt "Ja, neben mir sitzt einer von denen, locker sprengt der sich gleich in die Luft.". Ja. (...) Dann habe ich mich umgesetzt. (4s) Ich finde das halt irgendwie nicht so lustig, wenn Leute das machen.“ (IP15\_m\_VII\_Lu; Z.254-265)*

Auch was die imaginären Geographien in Bezug auf bestimmte Länder betrifft, so gehen einzelne Schüler darauf ein, dass sie eine unterschiedlich starke Wahrnehmung von Terrorismus bemerken und der Auffassung sind, dass die Länder des Nahen Ostens, welche stark unter dem wachsenden Einfluss der Terrororganisation IS leiden, vergessen werden und die dortige Situation nicht genug thematisiert wird (vgl. z.B. IP31\_w\_XII\_Lu; Z.64-69). In diesem Zusammenhang spricht eine Schülerin eine Aktion an, bei der in Folge des Terroranschlags auf die Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ Nutzer des sozialen Netzwerkes Facebook ihre Profilbilder geändert haben, indem sie diese durch den Spruch „Je suis Charlie“ ersetzt haben. Diese Aktion wurde auch für andere Terroranschläge, zumeist im europäischen Raum, durchgeführt. Die Schülerin geht dabei darauf ein, dass eine solche Aktion viele betroffene Länder und Regionen vollständig vernachlässigt und fordert vielmehr, dass solche Aktionen für alle Anschläge weltweit durchgeführt werden sollten.

*„Und wenn ich das für, für Paris mache, muss ich es für je// also so habe ich das gedacht, muss ich das für jeden Anschlag machen und ich finde, was in der Türkei passiert oder auch in Syrien direkt, ist ja auch sehr schlimm und nur weil es jetzt nicht vor meiner Haustür ist, ist es nicht weniger schlimm oder so. Deswegen mache ich das eigentlich nicht.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.217-220)*

Auch ein anderer Schüler (Interviewpartner 30) reflektiert die Auswirkungen des Terrors auf das Image bestimmter Länder und vergleicht die Situation im Nahen Osten mit der in Ländern Europas. Dabei geht er darauf ein, dass die räumliche Entfernung zu einem schwächeren Gefühl der Betroffenheit führt, obgleich ihm bewusst ist, dass diese Region viel stärker von Terrorismus betroffen ist als Europa.

*„Halt, das sind natürlich alles schreckliche Ereignisse, aber so jetzt, wenn man ein bisschen weiter weg davon ist, muss man ganz ehrlich sagen, ist man halt nicht so **ganz** davon, ich würde einmal sagen, betroffen und man denkt dann so "Ah, das ist weit weg!", also das ist so das typische Gefühl, was man so empfindet. Also dafür selbst kann man halt nichts, aber es ist natürlich schrecklich, was da passiert, keine Frage. Und wenn man dann halt so etwas sieht, also so, ich sage einmal jetzt keine Kleinigkeit natürlich, aber wenn man so etwas schon sieht, muss man sich dann halt vor Augen rufen, was denn dort hinten im Nahen Osten passiert. Also das ist ja sozusagen, für die wäre das eine Kleinigkeit.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.14-20)*

Auch spricht er an, dass die Unterscheidung zwischen Krieg und Terrorismus gerade in Bezug auf Länder der arabischen Halbinsel nur schwer erkennbar ist, wodurch eine klare Trennung zwischen „Gut“ und „Böse“ kaum möglich ist.

*„Also ich würde sagen, man hat hier jetzt in Deutschland eine gewisse Distanz zu dem arabischen Raum, weil dort halt jetzt in den Medien sehr viel darüber berichtet wird. (..) Und halt eher sehr negativ. Und es wird auch gar nicht von den unschuldigen Leuten berichtet, von Leuten, die dort halt betroffen sind und dafür nichts können, sondern es wird eher immer nur berichtet, da ist gerade etwas passiert, da wurde gerade// Da ist sehr viel von Krieg die Rede. Und dann denkt man, alle sind dort betroffen, also dass dort alle irgendwie am Krieg mitwirken.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.365-370)*

### 6.3.5 *Leben und leben lassen – die Hervorhebung der Heterogenität der Menschen als Reaktion auf den „Globalen Terrorismus“*

Eine weitere Aufarbeitungsstrategie wird umgesetzt, indem einige Schüler, ausgelöst durch den Globalen Terrorismus und die von ihnen bemerkten Änderungen in der Gesellschaft, die Bedeutung der Vielfalt und Heterogenität von Menschen hervorheben. So geht beispielsweise ein Junge der 12. Klassenstufe darauf ein, dass viele Menschen sehr voreingenommen seien und es dadurch leicht zu Stigmatisierungen komme. Er hebt hervor, dass die Heterogenität von Menschen als etwas Positives betrachtet werden sollte, um so den negativen Zuschreibungen zu Fremdgruppen entgegenzuwirken:

*„Also, es ist halt so, das Thema ist ein Thema, was eigentlich jeden von uns zu interessieren hat und auch jeder sich ein bisschen darüber informieren sollte, bevor jetzt jeder, jede Oma oder jeder Opa, der morgens in den Nachrichten hört, da und da war ein Anschlag und dann rausgeht und sagt, das sind alles Terroristen, vielleicht sollte man sich ein bisschen mehr darüber informieren. (..) Deutsche sind generell halt viel zu voreingenommen, bei allem, (..) meiner Meinung nach. Das liegt an (..) der*



*deutschen Mentalität, oder was weiß ich. [...] Ja, also viele Deutsche sind so, alles, was anders ist, ist halt// alles, was anders ist, ist Scheiße und bis man ihnen dann einmal zeigt, ja, das ist vielleicht gar nicht mal so schlecht, sollte man sich vielleicht einmal anschauen, könnte für uns auch nützlich sein oder so irgendetwas. Dann denken sie vielleicht darüber nach. Aber, ja. (...) Ich finde es nicht gut, dass die Deutschen so voreingenommen sind.“ (IP38\_m\_XII\_Da; Z.305-314)*

Auch eine andere Jugendliche (Interviewpartnerin 31) geht auf diesen Aspekt ein, indem sie hervorhebt, dass eine Welt ohne Vielfalt in ihrer Weltsicht nicht existieren kann und es daher auch nicht funktionieren wird, nur eine Ideologie durchzusetzen und andere Glaubensrichtungen auszuschalten. In ihrer Vorstellung haben Terroristen eine falsche Auffassung von Frieden und dementsprechend ein ihrer Meinung nach falsches Weltbild. So verdeutlicht die folgende Aussage, dass das Denken und Handeln des Mädchens geprägt ist von ihrer grundlegenden Überzeugung sowie ihrem Weltbild, welches sich auf sämtliche Lebensbereiche auswirkt.

*„Kranke Menschen. (.) Einfach nur kranke Menschen, die, (..) die einfach meiner Meinung nach gar keine Ahnung vom Leben haben, von Frieden. Die verstehen unter Frieden etwas ganz anderes. Die haben gar kein richtiges Weltbild, meiner Meinung nach. Also, (.) ja, die lassen den Menschen nicht Mensch sein. Die lassen den Menschen nicht frei sein, nicht machen, was er will. Ich meine, jeder Mensch kann glauben, was er will, kann machen, was er will, aber das sehen die halt ganz anders, die wollen ja, dass alle gleich sind. Alle sollen gleich denken, alle sollen gleich handeln, aber das wäre ja dann nicht die Welt. Die Welt// es gibt so viele verschiedene Länder, viele verschiedene Kulturen, viele verschiedene Mentalitäten, man kriegt das **niemals** unter einen Hut. **Niemals**. Und das soll ja auch nicht so sein. Weil, was wäre es, wenn jeder Mensch gleich wäre? Wenn jeder Mensch gleich denken würde? An dasselbe glauben würde? Das würde vielleicht dafür sorgen, dass keine Meinungsverschiedenheiten mehr vorkommen, aber es ist halt einfach total naiv und das wird einfach niemals funktionieren und deshalb verstehe ich auch nicht, wie die das eigentlich alles so schaffen wollen. Was ihr Ziel ist. Also, dass die wollen, dass jeder daran glaubt und// das verstehe ich ja schon, aber es wird einfach niemals funktionieren, vor allem nicht auf diesem Weg. Und das ist auch einfach nicht Sinn des Lebens meiner Meinung nach.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.198-211)*

*„Und einfach an die Menschheit, dass sie versucht, den Menschen Mensch sein zu lassen und nicht versucht, jetzt (.) Muslime, also den Islam als schlecht darzustellen. Also, dass wirklich// also, dass Islamisten und Muslime, dass das etwas komplett Verschiedenes ist. Weil ich glaube, dass es sonst zu **noch** mehr Stress kommt. Weil es gibt ja so viele Leute, die an den Islam glauben und ich glaube halt, dass es dann dadurch bei vielen Menschen zu Streit kommt oder zu so. Also wirklich, der Mensch ist Mensch. Islamisten sind ihre, ihre, was weiß ich, nicht Partei, aber ihre Gruppe. Und Muslime sind noch einmal etwas komplett anderes. Dass halt einfach die Menschen das nicht vergessen. Weil es sonst einfach auch niemals zu einer Lösung kommen kann. Aber wirklich das Wichtigste, dass man sich jetzt nicht ausruht, nicht denkt "Joa, jetzt passiert ja gerade nichts, jetzt muss*

*man nichts machen!", sondern wirklich da hintendran bleibt, dass es wirklich nicht noch größere Ausmaße annimmt.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.390-399)*

Diese Einstellung wird von einem Schüler überdies auf Gewalt und Krieg im Allgemeinen bezogen, indem er erläutert, dass er im Sinne des Prinzipes „leben und leben lassen“ Gewalt jeglicher Art ablehnt und so auch Terrorismus als Gewaltstrategie nicht nachvollziehen kann.

*„Das finde halt ich einfach dumm, dass Menschen sich so bekriegen, weil ich lebe nach dem Prinzip, leben und leben lassen. Wenn ich jetzt einen Menschen, wenn der jetzt etwas tut, dann, (.) vielleicht finde ich das nicht gut, aber ich lasse ihn so leben und lasse ihn das machen, weil ich meine, es ist seine Entscheidung. Aber auf der anderen Seite verlange ich auch von dem Menschen, dass er mich mein Leben leben lässt und dass er mich in Ruhe lässt. Das finde ich einfach eine wichtige Regel, die da auch verletzt wird, weil (.) die Leute in Westeuropa, die sind teilweise Christen, Evangelisten, und so weiter. Die leben ihren Glauben und jetzt in Syrien leben sie ihren Glauben. Ich finde es einfach dumm, dass man sagt// wenn man behauptet// das war genauso wie im Zweiten Weltkrieg, wo man gesagt hat "Wir sind die Herrenrasse!", das ist genauso vergleichbar, das ist eigentlich auch Schwachsinn. Man sollte einfach sagen "Wir sind als Mensch geboren, das haben wir als Gemeinsamkeit." Wir sind der Mensch und wir müssen irgendwie unsere Welt groß werden lassen, indem man zum Beispiel einen Weltfrieden herrschen lässt und wir uns einfach nicht mehr bekriegen, das finde ich sehr wichtig.“ (IP37m\_XII\_Da; Z.214-225)*

Auch geht eine Schülerin darauf ein, dass Gewalt in ihrer Vorstellung generell kein Mittel zum Erreichen von bestimmten Zielen darstellen sollte und dass sie nicht nachvollziehen kann, wieso der Gedanke an Macht manche Menschen zu bestimmten Taten treiben kann:

*„Kriege haben meiner Meinung nach einfach keinen Sinn. Klar, die Menschen, die Krieg führen, die wollen damit irgendetwas erreichen, aber das, was sie erreichen wollen, das verstehe ich einfach nicht. Ich meine, jeder hat sein Land, in dem er lebt und auch seine Rechte und seine Verpflichtungen und so etwas, aber was bringt das einem Menschen, wenn er die ganze Welt irgendwie zerrottet und überall Krieg auslöst und versucht, an die Weltherrschaft zu kommen, weil irgendwann, ich meine, irgendwann stirbt jeder und was bringt es der Person dann oder der Gruppe, dass sie dann die Weltherrschaft erlangt haben und (..) ja, das ist halt für mich irgendwie nicht so nachvollziehbar [...]“ (IP24\_w\_XII\_Lu; Z.62-68)*

Diese Art der Aufarbeitung wurde in der Gruppe der befragten Jugendlichen lediglich von älteren Schülern der Jahrgangsstufe 12 beschrieben. Sie steht dabei im starken Kontrast zu einer Stereotypisierung und Verurteilung bestimmter Personengruppen aufgrund von Terrorismus (vgl. Kap. 6.3.2).

### 6.3.6 Verteidigungsmechanismen zur Aufarbeitung der Metastereotype

Es kann festgestellt werden, dass einige Schüler im Kontext des Themenfeldes „Globaler Terrorismus“ eine Verteidigungshaltung für bestimmten Personengruppen einnehmen, insbesondere was den muslimischen Glauben und seine Glaubensanhänger betrifft. So betonen die Schüler, dass Terroristen keine Vertreter des muslimischen Glaubens seien und die Religion vielmehr als Vorwand genutzt wird, um Anhänger zu gewinnen (vgl. Kap. 6.2.1.2). In dieser Art des Umgangs mit den durch Terrorismus hervorgerufenen Vorurteilen werden die Akteure des Terrors, die sich selbst als Muslime darstellen, als Personen aufgefasst, die den Unterschied zwischen Islam und islamistischer Ideologie nicht verstanden haben.

*„[...] die ganzen Islamisten haben meiner Meinung nach ein komplett falsches Bild vom Islam. Also die nutzen diese Religion aus und verüben da irgendwelche Sachen, die mit dem eigentlichen Glauben gar nichts zu tun haben. Also wirklich gar nichts. Weil ein Muslim ist ja kein Islamist. Das ist ja ein kompletter Unterschied.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.95-98)*

Sowohl muslimische Schüler als auch Schüler anderer Glaubensrichtungen oder Schüler ohne Glaubenszugehörigkeit heben hierbei hervor, dass es sich bei Terroristen um „extreme Muslime“ (vgl. IP13\_m\_VI\_Mz; Z.53f) mit radikalen Überzeugungen handelt. Dabei wird die Unterscheidung auf unterschiedlich komplexe Art und Weise vorgenommen, indem ein Schüler der 5. Klasse beispielsweise zwischen „normalen“ Muslimen und den Mitgliedern des IS unterscheidet, hierbei jedoch nicht auf Fachtermini wie „Islamist“ oder „Radikalisierung“ eingeht (vgl. IP17\_m\_V\_Lu; Z.12-15) und ein anderer Schüler der 6. Klasse des Hochbegabtenzweiges die Unterscheidung durch begriffliche Abgrenzungen vornimmt:

*„Na ja, also, jetzt wenn man an die Nachrichten denkt, was da kommt, da ist es meistens der Islam, also ganz radikal. Und übertrieben streng ausgelebt, so wie es die meisten Menschen halt nicht wollen, weil sie modern leben wollen mit Gleichberechtigung und so dem, was man// was sich jetzt normalerweise durchsetzt. (..) Und nicht nach alten Regeln, die vor tausenden von Jahren festgelegt wurden, leben wollen. Oder nach Regeln, die sich andere Leute auch ausdenken.“ (IP55\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; Z.29-33)*

Die Schüler können nicht verstehen, warum sich Islamisten auf den Islam berufen, da sie Glauben mit etwas Friedlichem assoziieren und so eine Legitimation von Terrorismus anhand des Glaubens für sie unverständlich ist.

*„Also ich gehöre jetzt keiner Religion an, aber ich// Das hat mich halt auch interessiert, warum sich so viele Menschen dann, also so viele von diesen Terroristen, auf den Islam berufen, weil das ja eigentlich genauso wie das Christentum oder andere Religionen eine friedliche Religion ist und so etwas ablehnt und weil die dann// warum die dann denken, wenn sie viele Menschen töten, warum*

*sie dann in ihrer Religion Erlösung finden. Das ist halt so komplett unverständlich für mich.“*  
(IP3\_m\_XII\_Mz; Z.164-168)

Insbesondere zwei muslimische Schüler nehmen eine solche Aufarbeitung des Themas „Globaler Terrorismus“ intensiv vor. So geht einer der beiden Schüler auf die Vorurteile ein, die seiner Meinung nach gegenüber dem Islam geäußert werden und die ihn dazu veranlassen, dass er sich für seinen Glauben rechtfertigt. Dabei ist hervorzuheben, dass der Schüler drei Jahre vor der Interviewdurchführung zum Islam konvertiert ist und im Interview darauf eingeht, dass er sich vor seiner Entscheidung intensiv mit dem Glauben auseinandergesetzt hat.

*„Ich merke es selbst, dass völlige Vorurteile gegen die Religion gehegt werden und dass so viele einfach einen Hass gegen diese Muslime bekommen, wo ich mich frage// und auch mit Argumenten stützen, die aus den Medien kommen, die völlig sinnfrei sind, weil es nirgends so im Islam erwähnt wird. Also, und das ist halt, das finde ich einfach traurig, weil (.) man fühlt sich halt auch immer so ein bisschen, ich sage nicht ausgegrenzt, aber man muss sich halt immer rechtfertigen für alles, obwohl das einfach irgendwelche Menschen sind.“* (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.33-38)

*„Ja, man sagt ja, dass das irgendwie alles total// dass der Islam gewaltverherrlichend ist und so etwas, aber wenn man halt wirklich den ganzen Islam kennt, dann ist das einfach nicht so, weil, (..) ja, es gibt genug Stellen, die dagegen sprechen, aber man bezieht sich dann halt immer nur auf einzelne Stellen und so als würde man wollen, dass man einfach nur etwas findet, obwohl es da eigentlich, wenn man das wirklich alles genau betrachtet, dass es da halt einfach verboten ist, solche Sachen zu tun, wie leider die sich als Muslime ausgebenden Leute tun. Das ist nun einmal einfach so.“* (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.42-47)

Während in der ersten Aussage deutlich wird, warum der Schüler eine Verteidigungshaltung einnimmt, so zeigt er in der zweiten Aussage auf, inwiefern die Vorurteile seiner Meinung nach keinen Sinn ergeben und warum eine Stigmatisierung des Islams nicht zulässig ist.

Auch ein Mitschüler des zuvor zitierten Jungen, der ebenfalls Muslim ist, geht ausführlich darauf ein, warum der Islam nicht mit einer islamistischen Ideologie verwechselt werden sollte und spricht dabei vom Jihad im Sinne eines Heiligen Krieges ein, welcher jedoch nicht dem muslimischen Glauben der aktuellen Zeit entspricht.

*„Ich selber bin Muslim und ich würde sagen, wenn die da so wirklich überzeugte Muslime sind, also Vertreter des Islams sein sollen, dann sind sie wirklich dumm [lacht], weil das wäre wirklich ein totaler Widerspruch, was der Islam eigentlich wirklich ist. Weil der Islam bedeutet übersetzt Frieden. Und die ersten// also diese zehn Gebote, die sind in allen drei Weltreligionen vertreten. Sprich, man soll nicht töten, also vor allem nicht Unschuldige, weil bei uns heißt es, wenn man **einen** unschuldigen Menschen tötet, wäre das// würde man die Konsequenz tragen im Jenseits, dass man sozusagen die ganze Menschheit getötet hätte. Und das ist dann halt natürlich sehr fatal, also was*

*man, also man muss sich so etwas einmal vorstellen und (.) was ist das eigentlich für eine, ich sage einmal, dieses Jihad und so etwas, was die da, worüber sie halt die ganze Zeit reden. Das soll ja, Jihad soll ja Heiliger Krieg bedeuten und [räuspert sich] die meinen halt, dass jetzt gerade der Jihad läuft, dass man halt die ganzen, ja ich sage einmal, Ungläubigen, dazu bringen muss, Muslime zu werden, ansonsten müsste man sie töten. Und eigentlich ist der Jihad schon längst vorbei. [...] Das ist schon alles längst vorbei und ich finde das auch total dumm, was die da überhaupt machen, so jetzt im Allgemeinen und so. Das macht gar keinen Sinn, dass Leute hierherkommen, also die hier in Deutschland in Westeuropa leben und sich dann irgendwie von irgendwelchen Leuten **so** leicht manipulieren lassen, dass sie dann wirklich in den Nahen Osten fliegen, um da irgendwie in einem Heiligen Krieg in Anführungszeichen mitzuwirken. Das ist total dumm.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.33-53)*

Dabei geht der Schüler insbesondere darauf ein, dass lediglich eine kleine Minderheit der muslimischen Glaubensanhänger den Islam als „Vorwand nehmen“ und im Namen des Islams Terroranschläge verüben.

*„Und dass die, ich will jetzt auch gar nicht gut reden, dass irgendwie der Islam nichts damit zu tun haben soll. Er hat ja auch nichts damit zu tun, sondern einfach nur irgendwelche Leute, die die Religion als Vorwand nehmen und sich im Namen des Islams dann sozusagen dann irgendwelchen// mit irgendwelchen Terroranschlägen verbinden. Das gab es auch, aber es war wirklich nur eine Minderheit. Das muss man halt erwähnen.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.448-451)*

### 6.3.7 Aufarbeitungsstrategien zwischen kritischer Reflexion und Verschwörungstheorien

Drei der befragten Schüler nehmen im Zuge der Aufarbeitung des Themas „Globaler Terrorismus“ eine kritische Haltung gegenüber der Medien bzw. gegenüber der Informationen zu dem Thema im Allgemeinen ein und sprechen Theorien an, mit denen sie manche Ereignisse in Bezug auf Terrorismus in Zweifel stellen. So geht ein Schüler darauf ein, dass er anhand einer Dokumentation von angeblichen Videobeweisen im Sinne von Verschwörungstheorien gehört hat, die zeigen sollen, dass die Anschläge am 11. September 2001 so nicht stattgefunden haben. In diesem Zusammenhang geht er auch in seiner Erklärungsstrategie stark auf die Rolle der USA bei der Entwicklung des Terrorismus ein, indem er diesen als Reaktion auf bestimmte vergangene Ereignisse betrachtet (vgl. IP37\_m\_XII\_Da; Z.94-102).

Die beiden anderen Schüler gehen ebenfalls darauf ein, dass sie die Echtheit einiger Gegebenheiten anzweifeln, wie die folgende Aussage eines Schülers verdeutlicht:

*„Ich meine, es ist ja nicht das erste Mal, es gibt ja viele, es gab ja mehrere Anschläge und immer wieder wird ein Pass gefunden. Und ich finde das irgendwie, das macht für mich irgendwie keinen Sinn. Ich meine, alles explodiert, alles geht hoch und nur ein Pass bleibt übrig. Da muss man sich fragen, was für Pässe das sind, dass die so gut haltbar sind.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.16-19)*

Anhand seiner kritischen Reflexion der terroristischen Aktivitäten geht er auch auf die Rolle der Medien ein, welche seiner Meinung nach einen „einseitigen Blick auf das Geschehen“ zeigen und theoretisch „alles Mögliche“ erzählen könnten (vgl. IP23\_m\_XII\_Lu; Z.215-223). Aus diesem Grund ist er gegenüber der Medien misstrauisch und gibt an, dass diese seiner Meinung nach Lügen verbreiten (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.207-211). Der Schüler erläutert dies dahingehend, dass er in einigen Berichten bereits Ungenauigkeiten in Bezug auf einzelne Begrifflichkeiten bemerkt hat und Widersprüche in Bezug auf die Echtheit einzelner Anschläge durch die Nutzung unterschiedlicher Medien erkannt hat.

*„Ja, es fängt schon mit solchen Sachen an, dass, ähm (.) einfach Begriffe// mit Begriffen um sich geworfen wird, ohne darauf zu achten, besonders in Bezug auf den Islam, da werden Menschen als Salafisten dargestellt, obwohl die die richtige Bedeutung davon nicht einmal wissen. Da wird als// also als extremistischer Muslim wird man dadurch bezeichnet, und eigentlich heißt das, die eigentliche Bedeutung von Salaf ist eigentlich nur "ein Gelehrter". Und bei solchen Sachen fängt es an. Das sind erst einmal Ungenauigkeiten. Und dann allgemein, wie oft in den Medien sich selbst widersprochen wird oder auch wenn man betrachtet, dass damals beim World Trade Center, also bei dem Anschlag, dass da verschiedene Sachen erst einmal erzählt wurden und dann, wenn man genauer nachforscht, wurde selbst jetzt bewiesen, dass da scheinbar// dass das nicht durch den Flugzeugeinschlag passiert sein konnte, dass die Gebäude eingestürzt sind, sondern dass dann irgendwie ein Stahlträger// Das sind ganz komplizierte Sachen und die muss// kann man natürlich auch nicht unbedingt glauben, aber es lässt mich natürlich an der Glaubwürdigkeit zweifeln. Und ich frage mich auch, warum man den Medien alles glauben muss. Ich meine, es ist ja nicht so, dass die jetzt allwissend sind oder (..) Ich meine, man kennt die Leute, die hinter den Medien stecken, auch persönlich nicht. Das heißt, man weiß gar nicht, es kann ja natürlich sein, dass die uns vollkommen belügen wollen und wir gar nichts davon mitbekommen.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.226-239)*

So hat auch dieser Schüler möglicherweise Reportagen oder Berichte angeschaut, die in Form von Verschwörungstheorien auf das Thema Terrorismus eingehen, wodurch seine Mediennutzung beeinflusst wurde und er nun selbst kritisch gegenüber vermittelten Informationen ist.

Auch der dritte Schüler, der in dieser Art und Weise mit dem Thema Terrorismus umzugehen versucht, erklärt sich die Gewalteinwirkungen anhand von Verbindungen zu den USA oder zu Russland, die seiner Meinung nach bestimmte Interessen „vertuschen“ könnten (vgl. IP30\_m\_XII\_Lu; Z.84-89; Z.92-99). So stützt er sich auf eine Aussage des US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump, der in einer Rede Barack Obama und Hillary Clinton als Gründer des IS bezeichnet hat.

*„Ich habe einmal// Trump hat einmal in einem Interview gesagt, ich weiß nicht, ob es ein Interview war oder irgend so eine Pressekonferenz, da hat er einmal gesagt, dass Clinton und Obama ISIS gegründet haben. (..) Also wenn es einer sagt, der selbst mit Amerika jetzt viel zu tun hat, der jetzt dort Präsident ist, dann würde ich sagen, warum sollte er lügen? Warum sollte man über so eine// über das eigene Land so dermaßen lügen? Das ist so, als würde jetzt der zukünftige Bundeskanzler*

*sagen, dass Angela Merkel irgendwie etwas mit ISIS zu tun haben würde, das ist dann halt schon krass, da würden sich halt die deutschen Bürger schon fragen "Ey, da ist jemand vielleicht an der Macht, der mit Terroranschlägen zu tun hat!" und das ist dann halt schon irgendwie sehr krass, was man da so hört.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.102-109)*

Auch dieser Schüler geht kritisch auf bestimmte Informationen ein, indem er deren Glaubwürdigkeit in Frage stellt.

*„Und das ist dann, zum Beispiel gab es irgendwo einen Musiker oder einen Rapper, "Deso Dogg" oder so, wenn er Ihnen etwas sagt. Der soll da auch eingereist sein und ist irgendwie in den Medien fünf Mal aufgetaucht und fünf Mal angeblich gestorben. Er ist gestorben und wieder aufgetaucht, gestorben und wieder aufgetaucht. Und das fünf Mal hintereinander. Und das ist dann halt so eine Sache, ja, ist er tot oder ist er eben nicht tot. Und mit Osama Bin Laden halt eben genau das Gleiche. Wenn man irgendeine Leiche hat, (.) dann bestattet man sie doch. Angenommen, ich habe jetzt einen Erzfeind und, ähm, (.) ich, angenommen man kriegt ihn in die Hände und tötet ihn. Dann würde man ihm doch sozusagen, ja, (.) doch nicht mit Respekt begegnen, indem man so eine Seebestattung macht. So bei Osama Bin Laden. Angeblich war da dann halt der Grund, dass sie halt respektvoll mit der Leiche umgehen sollen, äh wollen, und den dann deshalb im Meer bestattet haben. Das macht doch keinen Sinn. Wenn man den jahrelang verfolgt und der angeblich (.) viele Menschen getötet haben soll und auch so einen krassen Anschlag in New York auf das World Trade Center verübt haben soll, dann geht man mit dem doch gar nicht respektvoll um. Und das ist dann halt so eine Frage, ja, gab es Osama Bin Laden? Ist er überhaupt tot oder lebt er noch? Ja, das ist dann immer so die Sache.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.204-216)*

### 6.3.8 Die Rolle der Schule bei der Aufarbeitung des Themas „Globaler Terrorismus“

Was den schulischen Unterricht betrifft, so wird dieser von den Jugendlichen nicht direkt als Möglichkeit der kognitiven und emotionalen Aufarbeitung des Themas „Globaler Terrorismus“ betrachtet. So äußern zwar einige Schüler konkrete Fragen, die sie sich im Zusammenhang mit dem Thema stellen und auf die sie in ihrer Denkwelt keine Antwort finden, sie fordern jedoch nicht direkt Antworten von Außenstehenden ein. Aus diesem Grund wurde in den Interviews direkt nachgefragt, inwieweit das Thema in der Schule angesprochen werden sollte, wodurch deutlich wurde, dass sich die Wünsche der Schüler stark voneinander unterscheiden – nicht nur jahrgangsübergreifend, sondern auch innerhalb eines Jahrganges oder einer Klasse. So gibt es zum einen Schüler – sowohl jüngere als auch ältere – die das Thema „Terrorismus“ explizit nicht im Unterricht behandeln möchten, wobei die Gründe hierfür heterogen und je nach Altersstufe verschieden sind. Die Schüler der Klassenstufen 5 bis 7 geben an, dass sie durch die Behandlung des Themas im Unterricht ein verstärktes Angstgefühl fürchten.

*„Nein, ich glaube nicht, weil manchen Kindern macht das irgendwie auch Angst, dass sie denken, zum Beispiel, dass direkt bei ihnen etwas passieren könnte.“ (IP10\_m\_VI\_Mz; Z.123f)*

So geht der zitierte Schüler (Interviewpartner 10) demnach davon aus, dass eine unterrichtliche Thematisierung die Angst vor einer potenziellen Bedrohung steigern könnte. Auch eine andere Schülerin glaubt nicht, dass ihr der Unterricht bei der Aufarbeitung helfen könnte, da sie davon ausgeht, das Thema auch nach einer unterrichtlichen Behandlung nicht vollständig durchdringen zu können.

*„Also, ich möchte darüber eigentlich nicht so gerne reden, weil das für mich ja auch sehr traurig ist, wenn wir dann darüber reden, wie viele Menschen da gestorben sind und warum die das gemacht haben, weil ich es einfach nicht verstehe. Und auch wenn mir das jetzt jemand erklärt, werde ich es wahrscheinlich nicht verstehen.“ (IP52\_w\_VI\_Da; Z.74ff)*

Schüler der 12. Jahrgangsstufe fürchten hingegen vielmehr, dass eine Thematisierung von „Terrorismus“ im Unterricht zu Spannungen in der Klasse führen könnte, da das Thema komplex ist und unterschiedlichste Meinungen dazu vorliegen.

*„Da gibt es halt auch tausend verschiedene Meinungen. Aber ich weiß nicht. Irgendwie, ich versuche mich// ich habe mich ja selbst versucht, mit dem Thema so ein bisschen auseinanderzusetzen, aber vielleicht// es ist einfach so ein schwieriges Thema, dass ich auch gar nicht weiß, ob man das wirklich als Unterrichtsthema behandeln kann. Gerade wenn vielleicht Ausländer in der Klasse sind, sich vielleicht angegriffen fühlen, wenn der Lehrer etwas falsch ausdrückt. Weil ja, wie gesagt, "Islamist", "Muslim", für viele ja (.) dasselbe ist, aber es ist ja im Grunde etwas komplett anderes. Und ich weiß halt auch nicht, da das so ein schwieriges und komplexes Thema ist, ob man das im Unterricht so einfach behandeln kann. Das ist auch dann wiederum die andere Frage. Das ist halt einfach kompliziert.“ (IP31\_w\_XII\_Lu; Z.363-370)*

Zudem gibt ein Schüler an, dass viele Lehrer nicht hinreichend kompetent wären, das Thema zu behandeln und dass er daher eine Stigmatisierung von Muslimen befürchte.

*„Wenn ich ehrlich bin (..) lieber nicht, weil es genug Lehrer gibt, die dann einfach die Informationen, die richtig oberflächlich sind, nutzen und dass dann dadurch genau die Schüler, die schon vorher einen schlechten Eindruck von// jetzt in Bezug auf den Islam hatten, sich dann weiter in ihrer Meinung vertiefen ohne einfach irgendetwas zu bekommen und dann sitze ich da meistens mit meinem Freund alleine, wir zwei Muslime, und dann müssen wir denen erklären, dass das// Weil die dann einfach mit Sachen um sich werfen, die gar nicht stimmen und dann sitzen wir da und sind am Verzweifeln, weil uns natürlich auch keiner glauben will. Weil die sagen "Ja, warum machen die das dann?". Wissen wir ja auch nicht, das fragen wir uns ja selbst.“ (IP23\_m\_XII\_Lu; Z.247-253)*

Der Schüler macht deutlich, dass sich Lehrer ausführlich in das Themengebiet einarbeiten müssten, um keine fehler- oder lückenhaften Aussagen zu treffen. Beide obengenannten Schüler fürchten durch eine unterrichtliche Behandlung des Themas, dass sich einige Schüler angegriffen fühlen könnten. Aus diesem Grund würden sie das Thema lieber nicht in der Schule ansprechen, um so eventuell auftretende Spannungen zu umgehen.



Zwei Schüler geben an, dass eine zu starke Thematisierung in der Schule zu einem Abstumpfen bzw. zu einer verzerrten Wahrnehmung von terroristischen Aktivitäten und Krieg in der Welt führen könnte. Andere Schüler möchten das Thema hingegen gerne im Unterricht behandeln und geben einzelne Fragen an, die sie im Hinblick auf Terrorismus interessieren. So möchten diese Schüler im Unterricht Informationen zu aktuellen Geschehnissen erhalten und diesen zum Meinungs austausch mit Mitschülern nutzen. Dabei wird deutlich, dass Schüler aller Altersstufen einen Bedarf an Austauschmöglichkeiten haben, da sie sich selbst bereits mit dem Thema in ihren jeweiligen Denkwelten auseinandergesetzt haben und weitere Vorstellungen sowie Einstellungen kennenlernen möchten.

*„Ja, weil das eigentlich schon ein interessantes Thema ist. Dass man dann halt auch so seine Meinung dazu sagen kann und dann die Meinung von anderen hören kann, wie die das finden, das wäre eigentlich schon (.) gut, wenn man das jetzt im Unterricht mit einbeziehen würde.“ (IP16\_w\_VII\_Lu; Z.147ff)*

Viele Schüler möchten überdies mehr über die Hintergründe des Terrorismus lernen und den Fragen der Intentionen, der Akteure sowie der Organisation des Terrors nachgehen. Sie äußern einen erhöhten Informationsbedarf zu Fragen, die sie sich selbst nicht beantworten können, wie es die folgende Aussage eines Schülers der 6. Klasse exemplarisch aufzeigt.

*„Dass wir mehr lernen, was eigentlich diese Terrorgruppe macht und wieso und was, (.) wie// Einfach darüber lernen und darüber untersuchen, was es ist und wo sie sind und was man weiß und was die Armeen dagegen machen [...].“ (IP13\_m\_VI\_Mz; Z.191ff)*

Außerdem geben einige Schüler an, dass sie im Unterricht gerne lernen würden, wie man sich vor Propaganda schützen kann und erhoffen sich vom Unterricht, dass dieser der Radikalisierung weiterer Jugendlicher vorbeugt.

*„Vielleicht nimmt das ein bisschen die Angst oder dann fühlt man sich einfach so informiert und weiß nicht, vielleicht werden auch manche aufgeklärt. Ich meine, das ist ja auch// ähm, viele werben ja auch Schüler an so vom IS und wenn man nicht so viel darüber weiß, dann denkt man am Ende, das ist ja voll die coole Sache, voll gut. Ich tue etwas Gutes mit, mit diesen Attentaten oder so. Dann// Wenn man in der Schule halt mehr darüber redet, dann würde so etwas gar nicht passieren an Schulen. Also, weil ich denke auch, Jugendliche sind auch so sehr gefährdet, weil die sind ja noch so, in so einer Zeit, wo die einfach nicht wissen, was man machen soll oder so. Und kann man// das macht viele auch sehr unsicher, sehr leicht beeinflussbar. Deswegen soll// wäre es schon wichtig, in der Schule mehr darüber zu reden, aufzuklären.“ (IP4\_w\_XII\_Mz; Z.235-243)*

Darüber hinaus geben einzelne Schüler konkrete Vorschläge, wie in der Schule auch außerhalb des Unterrichts Angebote geschaffen werden könnten, die zur Thematisierung von aktuellen weltpolitischen Geschehnissen dienen. Dabei schlagen diese Schüler beispielsweise die Einführung einer entsprechenden AG oder einer festgelegten Unterrichtsstunde außerhalb des regulären Fächerkanons

vor, in der aktuelle Ereignisse des Weltgeschehnisses thematisiert und im Klassen- oder auch Schulverband diskutiert werden können (vgl. IP30\_m\_XII\_Lu; Z.456-460; IP51\_m\_VI\_Da; Z.176-179; Z.208-213).

*„Ich wäre dafür, dass man es nicht in einem Fach aufklärt, sondern einfach nur sozusagen an irgendwelchen Nachmittagen sozusagen, einfach in der Mensa, dass irgendjemand, der sich damit beschäftigt hat und eventuell auch irgendeiner, der Sozialkunde studiert hat, dass man halt auch so dieses Soziale damit verbinden kann. Dass der halt einfach einmal in der Mensa oder in der Turnhalle so eine Stunde darüber redet, was eigentlich passiert und was Sache ist und worauf wir jüngeren Leute vor allem aufpassen müssen.“ (IP30\_m\_XII\_Lu; Z.456-460)*

*„Wir haben ja jetzt noch Klassenleiterstunde, dass man sagt, einmal in der Woche, freitags in der letzten [Stunde] haben wir sie jetzt. Einfach einmal sagen, so jetzt sprechen wir eine Stunde immer jede Woche darüber, was jetzt diese Woche zum Beispiel passiert ist. Wenn etwas passiert ist. Oder was wir davon halten, was passiert oder so.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.176-179)*

*„Ich würde mir wünschen, dass man sagt, man macht jetzt keine Politik-AG, sondern man macht (.) jetzt so, vielleicht für jede Altersstufe, dass man auch unter dem Alter ist, die// also in seiner Altersstufe ist. Dass man sagt, aus der Sechsten nimmt man die Schüler, die sich dafür interessieren und sagt: "Weißt du was, Mittwochnachmittag, von dann bis dann, treffen wir uns einmal, wenn wir Zeit haben und reden darüber." Wenn einer einmal nicht kann, kann man sich ja auch abmelden und so, aber dass man halt auch unter seinem Alter ist, sage ich jetzt.“ (IP51\_m\_VI\_Da; Z.208-213)*

So entwickelt der Schüler konkrete Ideen zu einem Projektunterricht, bei dem Schüler zunächst im Klassenverband aktuelle Ereignisse thematisieren und Ideen für den Umgang mit Problemen und Krisen entwickeln, welche monatlich in der Schulgemeinschaft präsentiert und diskutiert werden. Er bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf das Thema „Globaler Terrorismus“, sondern allgemein auf aktuelle weltpolitische Geschehnisse (vgl. IP51\_m\_VI\_Da; Z.272-285).

Die Wünsche der befragten Schüler machen deutlich, dass es grundsätzlich wichtig ist, das Thema im Unterricht zu behandeln, jedoch stets mit Vorsicht an das Thema herangetreten werden sollte. So machen sich auch jüngere Schüler bereits Gedanken zu dem Thema und entwickeln Vorstellungen sowie Denkweisen, welche in einzelnen Fällen zu einer erhöhten Angst führen. So muss das Spektrum terroristischer Aktivität aufgezeigt und einer Stereotypisierung bestimmter Personengruppen entgegengewirkt werden, um gerade muslimische Schüler – die in den Interviews entsprechende Befürchtungen geäußert haben – nicht zu diffamieren. Zudem ist es gerade bei jüngeren Schülern wichtig, das Thema in einer vertrauensvollen Atmosphäre zu behandeln, um ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie gegenüber der Lehrkraft Ängste äußern dürfen und ihre Sorgen nicht für sich behalten müssen.

## **7. Globaler Terrorismus in den Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen – Diskussion der Ergebnisse**

### **7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse anhand der theoretischen Perspektiven**

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass der „Globale Terrorismus“ in den Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen angekommen ist. So versuchen sie, Erklärungen auf die Fragen nach dem „Warum“ zu finden und entwickeln Vorstellungen zu wesentlichen Inhaltsbereichen des Themenkomplexes. Darüber hinaus wird deutlich, dass nicht nur kognitive Erklärungen Teil von Vorstellungen sind, sondern dass auch Gefühle, Einstellungen und weitere affektive sowie behaviorale Elemente durch die Auseinandersetzung mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ beeinflusst werden. Dabei werden die Schüleräußerungen in Form von Schlagworten und Assoziationen sowie in Form von subjektiven Erklärungsmustern genutzt, um einen Einblick in die kognitive Aufarbeitung des Themas zu erhalten. Die Äußerungen von Gefühlen und Auswirkungen auf den Alltag werden als Möglichkeit zur Einsicht in die emotionale Aufarbeitung der Denkwelt herangezogen. Die einzelnen Bestandteile der mentalen Modelle wurden überindividuell herausgearbeitet und in Kapitel 6 erläutert. Im Anschluss an eine kurze Zusammenfassung sollen diese Ergebnisse im Folgenden mit den in Kapitel 4 erläuterten theoretischen Perspektiven abgeglichen und diskutiert werden, wobei insbesondere die individuelle Verknüpfung der einzelnen Elemente im Fokus stehen soll.

Die Analyse der Schlagworte und Assoziationen macht deutlich, dass bestimmte gedankliche Verknüpfungen dominieren, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese durch die gesellschaftliche Prägung der Informationen hervorgerufen werden. Die Assoziationen geben zudem Einblick in grundlegende Merkmale von kausalen Netzen der Jugendlichen, indem beispielsweise die starke gedankliche Verknüpfung von dem Themenbereich „Globaler Terrorismus“ mit den Themenbereichen „Glaube/Religion“ sowie „Fluchtmigration“ aufgezeigt werden. Dadurch wird deutlich, dass die für Jugendliche zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung prägende Form des Terrorismus der islamistische Terrorismus ist. Auch zeigt die Schlagwortanalyse, welche sich auf der Begriffsebene der Vorstellungen bewegt und „Eigenschaftsbegriffen“ darstellt, dass eine emotionale sowie subjektiv wertende Verknüpfung stets bei Begriffsdefinitionen mitgedacht wird. Dies zeigt sich beispielsweise bei dem Begriff „Terrorismus“, welcher von den befragten Jugendlichen mit einer negativen Wertung dargelegt wird und zudem Gefühlsassoziationen wie Angst und Traurigkeit hervorruft. Auch die Analyse der Assoziationen des Begriffs „Terrorist“ zeigt auf, dass die Personen nicht nur auf sachliche Art und Weise beschrieben werden, sondern dass die Begriffsdefinition stets auch emotionale Komponenten beinhaltet. So wird anhand dieser Analyse bereits die Zerteilung von Vorstellungen in kognitive und emotionale Bestandteile deutlich.

Die Darstellung der Erklärungsstrategien zeigt auf, dass Jugendliche unterschiedliche Bausteine zur Erklärung des Phänomens „Globaler Terrorismus“ nutzen. Dabei gehen sie auf die Aspekte „Organisation des Terrors“, „Intentionen des Terrors“ sowie „Geographien des Terrors“ ein. Im Bereich der „Organisation des Terrors“ entwickeln Jugendliche Vorstellungen zur Struktur des Terrors, indem sie zum einen individuell handelnde Personen als Akteure des Terrors imaginieren und zum anderen Terrorgruppierungen im Sinne von ideologischen Verbindungen mit zum Teil hierarchischer Organisation zur Erklärung ihrer Vorstellungen nutzen. Zudem entwickeln Jugendliche Vorstellungen zu den Mechanismen des Terrors und erklären darüber die Prozesse der Anwerbung neuer Mitglieder und der Ausbildung von Attentätern sowie das taktische Vorgehen im Hinblick auf die Planung und Durchführung konkreter Anschläge. Insbesondere die Mechanismen des Zwangs bzw. der Bedrohung sowie Mechanismen der geistigen Manipulation dienen den Schülern als Konzepte zur Erklärung des Anwerbens neuer Mitglieder sowie zur Erklärung der Ausbildung einzelner Personen.

Darüber hinaus erklären sich Jugendliche die Motivationen und Intentionen der Akteure des Terrors anhand von einzelnen Konzepten. Hierbei kann festgestellt werden, dass die befragten Schüler zwischen personenbezogenen und gruppenbezogenen Motivationen und Intentionen unterscheiden. So begründen die Jugendlichen die Ausübung von Terroranschlägen in Bezug auf einzelne Personen aus deren Charaktereigenschaften heraus, indem sie Terroristen gewaltverherrlichende und aggressive Persönlichkeitsmerkmale zusprechen. Außerdem erklären Jugendliche die Motivation der Einzelpersonen mithilfe eines defizitorientierten Ansatzes, bei dem sie darauf eingehen, dass sich Personen aufgrund von schlechten Erfahrungen radikalieren. Diese Begründung der Radikalisierung ist eng verknüpft mit der Vorstellung, dass aus den negativen Lebensumständen zum einen Hoffnungen, zum anderen aber auch Rached Gedanken entstehen können, die die einzelnen Personen zu Terroranschlägen motivieren. Zuletzt erklären sich die Jugendlichen die Motivation anhand eines mangelnden Moralverständnisses, welches sie den Akteuren des Terrors zuschreiben. Die gruppenbezogenen Intentionen des Terrors gehen über die Einzelperson hinaus, indem sie keine direkten Bezüge zum Leben einer Einzelperson haben, sondern vielmehr mit ideologischem Gedankengut verknüpft sind. So stellen sich die Jugendlichen Terrorismus als einen „Glaubenskrieg“ vor, der der Durchsetzung eines bestimmten Glaubens im Sinne einer Ideologie dienen soll. Darüber hinaus nehmen die befragten Jugendlichen an, dass Terrorismus eine Gewaltstrategie ist, die als Reaktion auf bestimmte vergangene Ereignisse entstanden ist. Auch wird das Konzept der „Bekämpfung anderer Lebensweisen“ zur Erklärung der Beweggründe von Terroristen genutzt. Ein weiterer Erklärungsbaustein in Bezug auf gruppenbezogene Intentionen geht dem Aspekt der „Machterweiterung“ nach. Zuletzt gehen einzelne Schüler auf eine politische Motivation des Terrorismus ein, wobei diese Form des Terrorismus lediglich von einigen wenigen Schülern geäußert wird und die Erklärungsstrategien im Allgemeinen vielmehr den islamistischen Terrorismus fokussieren. Interessant ist, dass die Erklärung der Intentionen des islamistischen

Terrors stark den Erklärungen von Jugendlichen zum Thema „Rechtsextremismus“ ähneln, welche FISCHER (2011) untersucht hat (vgl. Kap. 2.2.2).

Schließlich können Erklärungsstrategien in Bezug auf die Geographien des Terrors dargelegt werden. So kann unterschieden werden zwischen Vorstellungen von nationalem Terrorismus, welche insbesondere im Hinblick auf die Terrorgruppen RAF, NSU sowie Boko Haram entwickelt werden und Vorstellungen von internationalem Terrorismus, welche im Hinblick auf den sogenannten „Islamischen Staat“ entwickelt werden. Im Zuge der Erklärung des nationalen Terrorismus gehen die Schüler davon aus, dass Ziel und Operationsbereich der Terrorgruppe in einem Land liegen, während der internationale Terrorismus durch eine weltweite Vernetzung geprägt ist. Dabei ist das Vorwissen zum IS prägend für die Vorstellungen der Jugendlichen, indem sie ebendiese Terrororganisation geographisch zwar verorten und hierbei auf die Gebietsansprüche des IS in Syrien und im Irak eingehen, den Operationsbereich jedoch stets auf globaler Maßstabsebene betrachten. Zudem gehen die Jugendlichen in Bezug auf den IS darauf ein, dass die Terrororganisation weltweit vernetzt ist und deren Mitglieder in vielen verschiedenen Ländern beheimatet sind.

Die folgende Abbildung zeigt die Konzepte bzw. Erklärungsbausteine, die in Bezug auf das Thema „Globaler Terrorismus“ herausgearbeitet wurden.



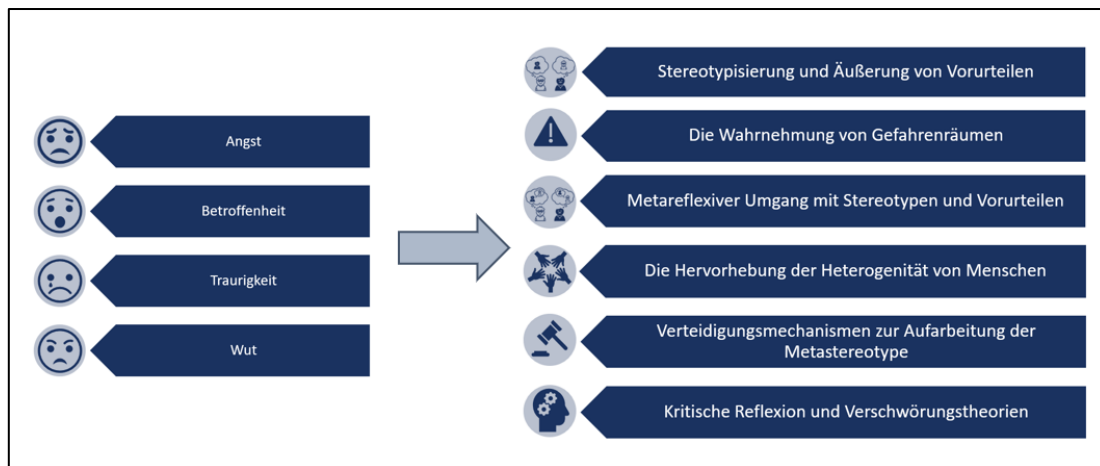
**Abb. 18: Konzepte von Jugendlichen im Alter von 10-19 Jahren zur Erklärung des Globalen Terrorismus (RUPPERT 2019)**

Darüber hinaus zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass das Thema „Globaler Terrorismus“ nicht nur auf kognitiver Ebene Einzug in die Denkwelt der Jugendlichen gehalten hat, sondern dass zudem auch bestimmte Einstellungen geprägt werden, die das Sprechen und Handeln der Jugendlichen in ihrer Lebenswelt beeinflussen. So konnten verschiedene Strategien zur Aufarbeitung des Themas herausgearbeitet werden, die sich in Form von Gefühlen, Einstellungen, Stereotypen, Vorurteilen sowie imaginären Geographien äußern. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ führt bei den Jugendlichen zu Gefühlen der Angst, der Betroffenheit, der Traurigkeit sowie der Wut. Dabei kann festgestellt werden, dass sich Ängste häufig durch eine Projektion ebendieser auf bestimmte Personengruppen und Räume äußern und auch Vorurteile oder negativ konnotierte Stereotypisierungen hervorrufen. Es zeigt sich, dass gerade Geflüchtete und Muslime, teilweise auch Ausländer im Allgemeinen, als potenziell gefährliche Personen wahrgenommen werden, was sich bei manchen Jugendlichen nicht nur in ihren sprachlichen Äußerungen bemerkbar macht, sondern auch in dem von ihnen beschriebenen Verhaltensmuster im Umgang mit diesen Personen.

Andere Jugendliche versuchen, in ihrer individuellen Aufarbeitung die Ängste zu ignorieren und gehen vielmehr auf die von ihnen wahrgenommenen Stigmatisierungen von Geflüchteten und Muslimen ein. So gehen sie metareflexiv mit Stereotypen um und erkennen durch die Entstehung von Vorurteilen eine sich anbahnende Spaltung der Gesellschaft. Insbesondere muslimische Schüler reagieren mit dem Gefühl der Traurigkeit, zuweilen auch mit dem Gefühl der Wut, auf den negativen Einfluss, den Terrorismus auf die Wahrnehmung ihres Glaubens hat und gehen auf die von ihnen beobachtete Stigmatisierung von Muslimen ein. So zeigt sich, dass viele dieser Schüler, die metareflexiv mit Stereotypen und Vorurteilen umgehen, die Bedeutung der Vielfalt in der Gesellschaft hervorheben und Verteidigungsmechanismen zum Schutz einzelner Personengruppen anwenden, um so einer weiteren Stigmatisierung vorzubeugen. Diese zweite Art der Aufarbeitung stellt einen Gegenpol zu den zuvor dargelegten Ängsten mit den entsprechenden emotionalen Zuschreibungen und Verhaltensweisen gegenüber bestimmten Personengruppen und geographischen Räumen dar.

Einzelne Schüler zeigen bei ihrer individuellen Aufarbeitung auch, dass sie dem Thema „Globaler Terrorismus“ sowie dessen medialer Darstellung kritisch gegenüberstehen. So beziehen diese Jugendlichen Verschwörungstheorien ein und gehen kritisch mit Informationen aus den Medien um. Hierbei zeigt sich, dass einzelne Jugendliche der 12. Klasse kein Medienvertrauen mehr haben, da ihrer Meinung nach bestimmte Sachverhalte falsch dargestellt werden und sie sich daher vielmehr auf alternative Informationsquellen verlassen wollen.

Abbildung 19 stellt die unterschiedlichen Gefühlsäußerungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „Globaler Terrorismus“ sowie die dadurch resultierenden Arten der Aufarbeitung dar.



**Abb. 19: Aufarbeitungsstrategien von Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren im Umgang mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ (RUPPERT 2019)**

Insgesamt ist erkennbar, dass die zuvor dargelegten Ergebnisse sowohl die kognitive als auch die emotionale Aufarbeitung des Phänomens „Globaler Terrorismus“ in den individuellen Lebens-, Denk- und Sprechwelten der Jugendlichen darstellen. Die Jugendlichen versuchen, sich kognitiv das Phänomen im Zuge gegenwärtiger Ereignisse zu erschließen und entwickeln hierzu mentale Modelle, die ein Abbild ihrer individuellen Vorstellungselemente sowie deren gedanklichen Verknüpfungen darstellen. Insbesondere in Bezug auf die Erklärungsstrategien wird deutlich, dass die befragten Jugendlichen unterschiedliche Erklärungsbausteine miteinander verknüpfen, um eine für sie kohärente Theorie zur Erklärung des „Globalen Terrorismus“ zu erhalten. Die so entstehenden mentalen Modelle, die im Sinne einer subjektiven Theorie das Phänomen greifbar machen sollen, differieren dabei inhaltlich und strukturell in hohem Maße. Dabei ähneln sich zwar einzelne Erklärungsbausteine, es zeigt sich jedoch, dass diese auf unterschiedlich komplexe Art und Weise miteinander verknüpft werden. Diese Verknüpfung der dargelegten Erklärungsbausteine und Formen der Aufarbeitung in der individuellen Denkwelt wird im Folgenden anhand von zwei Fallbeispielen genauer erläutert. So wird die Denkwelt zweier Jugendlicher mit all ihren Bestandteilen wie Begriffen, Konzepten und daraus entstehenden mentalen Modellen als kognitive Vorstellungselemente einerseits sowie Gefühlen, Einstellungen, Stereotype, Vorurteile und imaginäre Geographien als emotionale Bestandteile andererseits analysiert und graphisch dargestellt. Dabei soll hervorgehoben werden, inwiefern die kognitiven Elemente der Vorstellungswelt Einfluss auf die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema haben und wie durch die subjektiven Erklärungen bestimmte Gefühle, Einstellungen oder Verhaltensweisen geprägt werden.

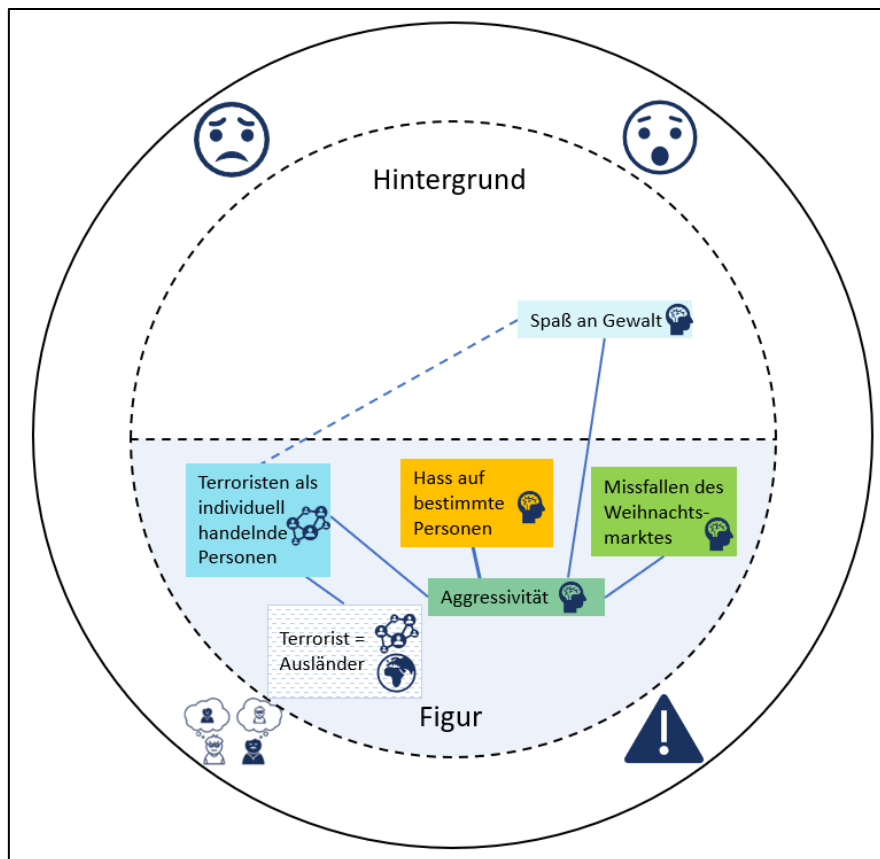
Die Abbildungen 20 und 21 sind dabei so aufgebaut, dass in einem inneren Kreis das mentale Modell in Form eines kausalen Netzes zu sehen ist, in dem die individuell genutzten Begriffe und Konzepte anhand eines Figur-Hintergrund-Verhältnisses angeordnet sind. Dabei werden Begriffe durch eine leichte Schattierung und Konzepte durch eine vollständige Einfärbung des jeweiligen Erklärungsbau-

steins dargestellt. Im äußeren Kreis sind die Gefühle, Einstellungen, Stereotype, Vorurteile und imaginären Geographien abgebildet, die durch das mentale Modell geprägt werden und sich in Form von Aufarbeitungsstrategien äußern. Die Symbole in den Abbildungen beziehen sich dabei auf die Konzepte und Aufarbeitungsstrategien, die in den Abbildungen 18 und 19 dargestellt wurden.

Abbildung 20 zeigt das mentale Modell, das heißt die subjektive Theorie einer zehnjährigen Schülerin, die in die 5. Klasse des Carl-Bosch-Gymnasiums in Ludwigshafen geht. Die Schülerin hat rumänischen Migrationshintergrund und ist katholischen Glaubens. Das mentale Modell verbildlicht die kognitiven Komponenten sowie deren Verknüpfungen innerhalb der Vorstellungswelt dieser Schülerin. So wird deutlich, dass sie sich Terroristen als individuell handelnde Personen vorstellt und somit eine bestimmte Gruppierung oder Organisation als Akteure des Terrors ausschließt. Auf diese Einzelpersonen projiziert die Schülerin bestimmte Eigenschaften und Motive, die ihr dabei helfen, die Intentionen des Terrors zu erklären. So verknüpft sie die Einzelpersonen zum einen mit der Herkunft, was durch die Herstellung von Assoziationen zwischen einzelnen Schlagworten deutlich wird, zum anderen erklärt sie deren Intentionen anhand einer vermuteten erhöhten Aggressivität sowie einem Hass auf bestimmte Personengruppen und dem Missfallen von bestimmten Festen und Zusammenkünften wie beispielsweise Weihnachtsmärkten. Die Aggressivität drückt sich in ihrer Vorstellung auch durch eine Art „Spaß an Gewalt“ aus, wobei sie in ihren Aussagen jedoch auch deutlich macht, dass dieses Konzept nur ein nebensächlicher Erklärungsbaustein sein kann. Anhand der Aussagen der Schülerin wird deutlich, dass einzelne Begriffe und Konzepte unterschiedlich stark miteinander verknüpft sind und dass sowohl bedeutungstragende Elemente als „Figur“ der Vorstellung sowie Hintergrundelemente zur Erklärung des Globalen Terrorismus herangezogen werden. Auch wird deutlich, dass die Schülerin vorwiegend lineare Kausalzusammenhänge herstellt und nur wenige Informationen zum Themenkomplex „Globaler Terrorismus“ Teil ihrer Vorstellungswelt sind und viele anderen Informationen nicht wahrgenommen oder aber herausgefiltert wurden.

Darüber hinaus veranschaulicht die Abbildung im äußeren Kreis, welche Auswirkungen die Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ auf die Denkwelt und somit auch auf die Sprech- und Lebenswelt des Mädchens hat. So zeigt sich, dass die Schülerin Angst und Betroffenheit verspürt, wenn sie an Globalen Terrorismus denkt. Aus diesen Gefühlen heraus und in Rückbezug auf ihre subjektive Theorie reagiert sie mit einer Stereotypisierung bestimmter Personengruppen, indem sie Ausländer und insbesondere Geflüchtete als potenziell gefährliche Personen darstellt. Auch wird deutlich, dass die Schülerin bestimmte Räume als „Gefahrenräume“ wahrnimmt, indem sie beispielsweise große Städte oder andere Länder mit Terrorismus verknüpft. Das Beispiel der Schülerin macht somit deutlich, dass die subjektiven Erklärungsstrategien direkte Auswirkungen auf ihre Gefühle und Einstellungen haben. Damit einher gehen zudem Vorurteile, die neben den kognitiven und affektiven Bestandteilen stets auch ein bestimmtes Verhalten mit sich bringen.





**Abb. 20: Einblick in die Denkwelt einer zehnjährigen Schülerin bei der Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ (RUPPERT 2019)**

Im Kontrast zu diesem ersten Beispiel soll im Folgenden die Vorstellungswelt eines Schülers der 12. Jahrgangsstufe diskutiert werden. Der Jugendliche ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und geht ebenfalls auf das Carl-Bosch-Gymnasium in Ludwigshafen. Die Familie des Jungen stammt aus Bosnien-Herzegowina, er selbst ist aber in Deutschland geboren und aufgewachsen. Im Alter von 16 Jahren ist er zum Islam konvertiert.

Beim Betrachten der Abbildung wird direkt deutlich, dass das mentale Modell des Jungen weitaus komplexer ist als das der zuvor genannten Schülerin. So erklärt sich der Jugendliche den Globalen Terrorismus anhand der Struktur einer Terrorgruppe bzw. einer Terrororganisation, die weltweit vernetzt ist. Mit diesem Konzept verknüpft er unterschiedliche Erklärungsbausteine zu den Mechanismen des Terrors, wobei die geistige Manipulation für ihn ein wesentliches Konzept zur Erklärung der Organisation von terroristischen Gruppierungen darstellt und mit der von ihm gedachten Eigenschaften eines „psychopathischen Terroristen“ verknüpft ist, während der Mechanismus einer Erziehung zum Terroristen lediglich im Hintergrund der Erklärung vorzufinden ist. Die geistige Manipulation als Mechanismus des Terrors ist im mentalen Modell des Jugendlichen stark verknüpft mit dem defizitorientierten Erklärungsansatz sowie einer gewaltverherrlichenden und aggressiven Grundeinstellung der Akteure des Terrors. In Bezug auf die Intentionen des Terrors wird zudem deutlich, dass der Schüler stark mit dem

Konzept der Machterweiterung argumentiert, indem er davon ausgeht, dass Terroranschläge als Strategie zur Vergrößerung der eigenen Macht genutzt werden. Damit einher geht das Konzept eines Glaubenskrieges, das aber einen unwesentlichen Bestandteil der Erklärung ausmacht. Die einzelnen Bestandteile werden systematisch zusammengesetzt und bilden nicht nur lineare Kausalzusammenhänge.

Der äußere Kreis zeigt die durch die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Globaler Terrorismus“ hervorgerufenen Gefühle sowie die Art der Aufarbeitung des Jungen. Dabei wird anhand der Aussagen des Jugendlichen deutlich, dass er zum einen Betroffenheit in Bezug auf Terrorismus äußert, zum anderen aber auch traurig wird, wenn er an konkrete Ereignisse und auch an die negative Darstellung des Islams durch die islamistischen Gruppierungen denkt. Der Jugendliche setzt sich mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ auseinander, indem er metareflexiv Stereotype und Vorurteile von Anderen betrachtet und als Reaktion darauf eine Verteidigungshaltung gegenüber seinem Glauben sowie muslimischen Glaubensanhängern einnimmt. Darüber hinaus betont er die Vielfalt der Menschen als besonders positive Errungenschaft und setzt sich auf kritische Art und Weise mit der medialen Aufbereitung sowie den vorzufindenden Erklärungen zu Terrorismus auseinander.

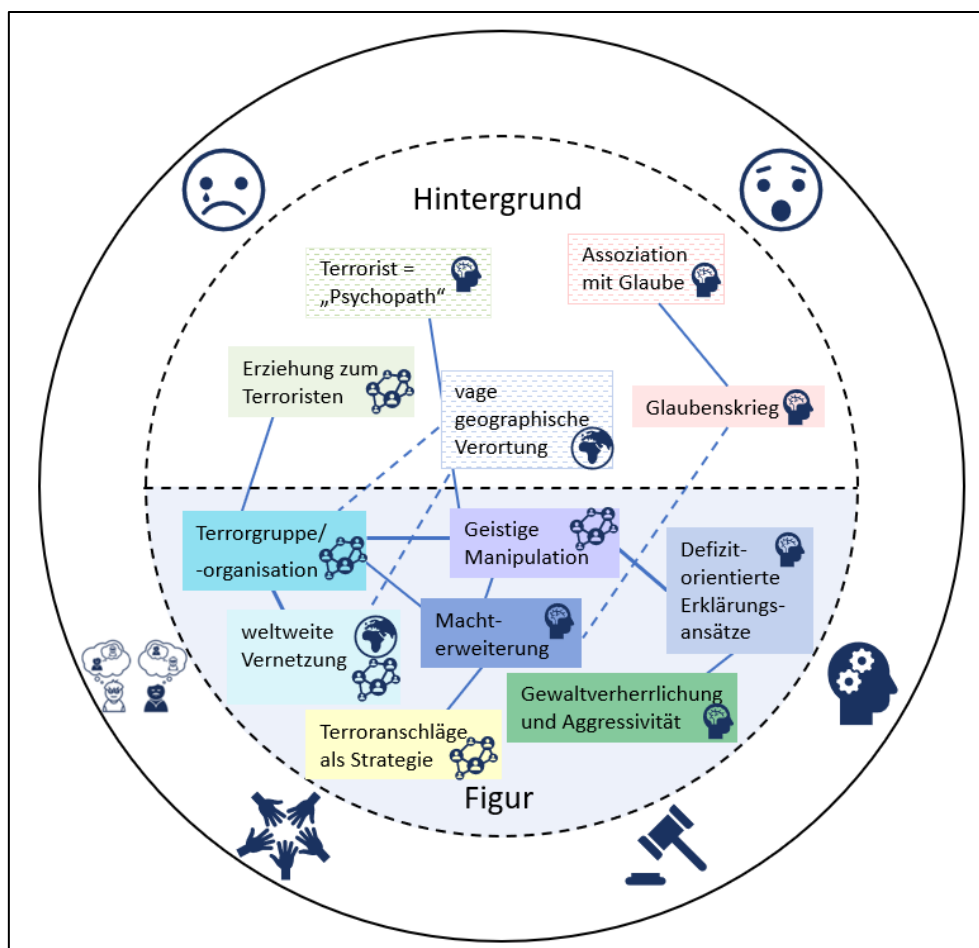


Abb. 21: Einblick in die Denkwelt eines neunzehnjährigen Schülers bei der Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Globaler Terrorismus“ (RUPPERT 2019)

Diese beiden möglichen mentalen Modelle zeigen das Kontinuum auf, in dem sich einzelne Vorstellungen der Jugendlichen befinden können. Dabei zeigt sich, dass das Alter der befragten Schüler durchaus einen Einfluss auf die Ausprägung der subjektiven Theorien, das heißt die kognitiven Komponenten der Vorstellungen hat, indem jüngere Schüler vermehrt auf lineare Kausalketten zurückgreifen und die Vorstellungen insbesondere im Hinblick auf individuelle Akteure des Terrors, nicht jedoch im Hinblick auf Terrororganisationen, offenlegen können. Dies zeigt, dass das konkrete Individuum, in das sich die Schüler hineinversetzen können, maßgeblich die Vorstellungen der jüngeren Schüler beeinflusst, sie jedoch abstrakte und wenig greifbare weltweit vernetzte Terrororganisationen zumeist nur schwer imaginieren können. Ältere Schüler hingegen nehmen eine Unterscheidung zwischen Individuum und Organisation vor und beziehen bestimmte Mechanismen in ihre Vorstellung ein, die die Wechselwirkungen zwischen individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen aufzeigen. Diese Erkenntnisse können auch mit der Theorie zur geistigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gemäß PIAGET erklärt werden. So wurde im Zuge der vorliegenden Arbeit mit Jugendlichen verschiedener Altersstufen über das Thema „Globaler Terrorismus“ gesprochen, wodurch sowohl die Entwicklungsstufen des konkret-operationalen Stadiums als auch des formal-operationalen Stadiums abgedeckt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass alle befragten Jugendlichen mindestens die konkret-operationale Stufe erreicht haben, indem sie kausale Zusammenhänge verstehen und mehrere Aspekte eines Themenbereiches gleichzeitig betrachten und miteinander verknüpfen können. Auch Aspekte, die außerhalb der eigenen Erfahrungswelt liegen, können von allen befragten Jugendlichen – wenn auch zum Teil mit Mühe und lediglich anhand konkreter Beispiele – nachvollzogen werden. Die Jugendlichen der 12. Jahrgangsstufe weisen darüber hinaus auch weitere kognitive Leistungen auf, indem sie über Organisationen außerhalb der erfahrbaren Lebenswelt nachdenken, hypothetische Situationen betrachten und einzelne Wissensbausteine in ihrer Vorstellung systematisch zu einer komplexen subjektiven Theorie verknüpfen können. Auch wird deutlich, dass die älteren befragten Jugendlichen metakognitiv denken, indem sie beispielsweise Stereotype von Anderen reflektieren oder Probleme von Wahrheit, Gerechtigkeit sowie Moral in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Interessant ist ebenfalls, dass die vorliegenden Ergebnisse auch aufzeigen, dass es innerhalb der jüngeren Jahrgangsstufen eine große Heterogenität geben kann. So können einzelne Jugendliche in einer Klasse noch gänzlich auf der konkret-operationalen Stufe stehen, während andere Jugendliche bereits komplexe Denkopoperationen im Sinne des formal-operationalen Stadiums durchführen. Die beiden erläuterten Fallbeispiele stellen somit ein Kontinuum zwischen simplen Denkopoperationen mit konkreten Bezügen zur Lebenswelt und komplexen Denkvorgängen auf hoher und abstrakter geistiger Entwicklungsstufe dar, in welches sich die Jugendlichen mit ihren mentalen Modellen einordnen lassen.

Bei der Analyse der Assoziationen und Erklärungsstrategien wird deutlich, dass altersgruppenübergreifend eine Vielzahl an Vorstellungen Mechanismen der kognitiven Verzerrung unterliegen. So kann festgestellt werden, dass das „Gesetz der räumlichen und zeitlichen Nähe“ besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Vorstellungen hat, indem zwei zeitgleich stattfindende Phänomene, im vorliegenden Fall die steigende Zahl an Terroranschlägen sowie die steigende Zahl an Asylsuchenden in den Jahren 2015 und 2016 gedanklich miteinander verknüpft werden. Auch zeigt sich, dass im Sinne der „Verfügbarkeitsheuristik“ leicht verfügbare Ereignisse, die beispielsweise besonders intensiv medial aufbereitet wurden oder aufgrund der räumlichen Nähe subjektiv bedeutsamer waren und somit auch besser memoriert werden konnten, mit einem erhöhten Vorkommen assoziiert werden. Dies zeigt sich insbesondere bei der Erinnerung der Schüler an einzelne Terroranschläge, indem vor allem Terroranschläge in Europa, der Türkei sowie in den USA angesprochen werden. Auch Attributionsfehler können im Zuge der Vorstellungsentwicklung der Jugendlichen aufgedeckt werden. So findet sich beispielsweise in den Erklärungsstrategien einzelner Jugendlicher der „ultimative Attributionsfehler“ wieder, indem negatives Verhalten von Mitgliedern der Eigengruppe auf Situationsmerkmale zurückgeführt wird, wohingegen negatives Verhalten von Mitgliedern der Fremdgruppe mithilfe von Persönlichkeitsmerkmalen erklärt wird (vgl. das Fallbeispiel auf S.197f). In Bezug auf das Thema „Globaler Terrorismus“ zeigt sich dies insbesondere bei der Erklärung der Motivation von Akteuren des Terrors. Während einzelne Jugendliche so bestimmten Personengruppen, beispielsweise Menschen aus dem Nahen Osten, eine grundlegende Gewaltbereitschaft als Motivation zur Radikalisierung unterstellen, erklären sie den Radikalisierungsprozess von Deutschen vielmehr aus situativen Merkmalen heraus, indem sie auf negative Erfahrungen dieser Menschen im Zuge von Benachteiligung oder ähnlichem eingehen und diese als grundlegende Einflussfaktoren auf die Radikalisierung betrachten. Auch der „Fremdgruppenhomogenitätseffekt“ wird in vielen Interviews deutlich, indem einzelne Gruppen, beispielsweise die „Gruppe der Geflüchteten“ oder die „Gruppe der Muslime“ als homogene Gruppe betrachtet werden und keine oder eine lediglich geringe Differenzierung zwischen den einzelnen Mitgliedern vorgenommen wird. Diese kognitiven Verzerrungen können durchaus auch zu problematischen Vorstellungen führen, die Stereotype und Vorurteile als Konsequenz nach sich ziehen.

In Bezug auf die Aufarbeitung des Themas zeigen die beiden Fallbeispiele, dass die subjektiven Theorien mit den einzelnen Erklärungsbausteinen Einfluss darauf haben, welche Gefühle das Thema bei den Jugendlichen hervorruft und wie ihre Einstellungen in Bezug auf andere Personen und Räume geprägt werden. Die beiden gewählten Fallbeispiele verdeutlichen zwei gänzlich unterschiedliche Arten der Aufarbeitung, indem die zehnjährige Schülerin eine Stereotypisierung von einzelnen Personengruppen vornimmt, während der ältere Schüler genau solche Stereotypisierungen metareflexiv betrachtet und versucht, ebendiesen entgegenzuwirken. Diese beiden Arten der Aufarbeitung stehen in Kontrast zueinander und könnten innerhalb einer Denkwelt nicht gemeinsam auftreten.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass insbesondere jüngere Schüler, die keine Vorstellung einer weltweit vernetzten Terrororganisation entwickelt haben, und Akteure des Terrors vielmehr als individuell agierende Personen imaginieren, besonders anfällig für eine Stereotypisierung bestimmter Personengruppen sind. Im Hinblick auf die Projektion von Ängsten auf den Raum kann aufgezeigt werden, dass der öffentliche Raum sowie einzelne Städte und Länder, wie beispielsweise Paris, Berlin, die Türkei oder Syrien, als „Gefahrenräume“ imaginiert werden, sodass auch hier bestimmte Verhaltensänderungen als Folge ebendieser Zuschreibungen resultieren. So meiden diese Jugendlichen bestimmte Orte und Räume wie beispielsweise Fußballstadien oder touristische Gebiete vollständig oder treffen besondere Vorsichtsmaßnahmen, um trotz ihrer Unsicherheit den öffentlichen Raum weiterhin nutzen zu können. Im Gegensatz dazu steht die Aufarbeitungsstrategie des metareflexiven Umgangs mit Stereotypen und Vorurteilen, welche vorwiegend von Schülern der Oberstufe genutzt wird. Auch hier ist erkennbar, dass die Ausgereiftheit der kognitiven Erklärungsmuster sowie die Fähigkeit zum metareflexiven Denken Einfluss auf die individuelle Aufarbeitung hat. Eng verknüpft mit der Metareflexion sind Verteidigungsmechanismen zur Aufarbeitung der beobachteten Metastereotype sowie die Hervorhebung der Heterogenität von Menschen. Die Ergebnisse zeigen somit die starke Verknüpfung zwischen kognitiven Wissens-elementen, affektiven Zuschreibungen sowie einer entsprechenden Verhaltensweise, die stets aufeinander abgestimmt sind. Auch wird deutlich, dass die individuelle geistige und moralische Entwicklung Einfluss auf die Denkwelten mit ihren kausalen Netzen und emotionalen Aufarbeitungsstrategien hat.

## **7.2 Konsequenzen für Schule und Unterricht**

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass das Themenfeld „Globaler Terrorismus“ in der Vorstellungswelt der Jugendlichen gedanklich verankert ist und so das Denken, Fühlen und Handeln leitet. Die Schule muss daher auf diese Vorstellungen reagieren und im Unterricht entsprechend auf das Thema eingehen – denn nur so kann den Schülern die Angst vor wahrgenommenen Gefahrenräumen oder bestimmten als gefährlich stigmatisierten Personengruppen genommen werden.

Indem Schülervorstellungen als kohärente alltägliche Vorstellungen betrachtet werden, ist es nicht sinnvoll, ebendiesen sogenannte „richtige“ Vorstellungen entgegenzusetzen. Vielmehr sollte auf die Alltagsvorstellungen eingegangen werden, indem an diese angeknüpft und mit ihnen weitergelernt wird. Dabei sollen subjektive Formen der Erklärung, spontane Assoziationen, Lebensweisheiten, alltägliche Metaphern oder auch Werthaltungen der Lernenden im Fokus des alltäglichen Unterrichtsgeschehens stehen, um zielführend Schülervorstellungen miteinbeziehen zu können. So zeigt sich auch im Zuge der Analyse und Diskussion der vorliegenden Erkenntnisse, dass viele der dargelegten Bau-

steine der Erklärungsstrategien auf vernünftigen Ideen basieren – die kognitiven Verzerrungen im Entstehungsprozess der individuellen Vorstellungen führen jedoch dazu, dass bestimmte Aspekte überbetont und andere hingegen vernachlässigt werden, sodass das imaginierte Bild des Globalen Terrorismus in seiner Gesamtheit einer subjektiven Modellierung unterliegt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass den Lehrern die individuellen Vorstellungen der Schüler zunächst bewusst sein müssen, um den Unterricht entsprechend aufbauen zu können.

Im Gegensatz zu dem oftmals als „klassischem Ansatz“ bezeichneten *Conceptual-Change*-Ansatz von POSNER et al. (1982), der die Inkompatibilität zwischen Alltagsvorstellung und Zielvorstellung fokussiert und das Wegfallen einer der beiden Vorstellungen zum Ziel hat, sollte es im Zuge des unterrichtlichen Aufgreifens des Themas „Globaler Terrorismus“ nicht um eine solche Art des Umgangs mit den alltagsweltlichen Vorstellungen der Schüler gehen, vielmehr sollte der Unterricht in Anlehnung an einen *Conceptual Change*-Ansatz gemäß VOSNIADOU und IOANNIDES (1998) geplant werden. Dabei stellt Lernen einen graduellen Prozess dar, bei dem die vorunterrichtlichen Vorstellungen langsam revidiert und durch Elemente der Zielvorstellung untermauert werden. Während dieses Prozesses sollen den Schülern so zum einen ihre vorherrschenden Überzeugungen und Annahmen bewusst werden und zum anderen eine weiter gefasste theoretische Konstruktion entwickelt werden, die größere erklärende Adäquanz besitzt (VOSNIADOU und IOANNIDES 1998: 1222). Durch ein solches metarefektorisches Vorgehen kann der Unterricht darauf eingehen, dass den Schülern oftmals der hypothetische Charakter ihrer Überzeugungen und Annahmen im Zuge ihrer Alltagsvorstellungen nicht bewusst ist.

Im Unterricht bietet es sich daher zunächst an, unterschiedliche Sichtweisen offenzulegen, voneinander abzugrenzen und schließlich kritisch zu betrachten. Auch sollten einzelne Bausteine der mentalen Modelle von Jugendlichen mit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden, um so an diesen anzusetzen und sie weiterzuentwickeln. Zudem ist das Vorgehen „vom Einfachen zum Komplexen“ gemäß VOSNIADOU (2008: 27) nicht immer zielführend, da die „einfacheren“ Konzepte oftmals mit den intuitiven Vorstellungen übereinstimmen, die so im Unterricht gefestigt werden könnten. Insgesamt kann daher also ein kontinuierlicher Lernweg nach DUIT (1996: 148) im Sinne eines „*conceptual growth*“ als sinnvoller Umgang mit Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zum Thema „Globaler Terrorismus“ betrachtet werden, indem es im Sinne des phänomenographischen Verständnisses der subjektiven Theorien darum geht, den Blick der Schüler für eine Variante des Gegenstandes zu weiten und die Anordnung der einzelnen Bestandteile der individuellen Vorstellung zu ändern.

Auch sollten im Umgang mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ nicht nur kognitiv-rationale Elemente berücksichtigt werden, sondern auch emotionale Aspekte, da diese starken Einfluss auf die Entwicklung von Vorstellungen haben und die Denkwelt besonders prägen. So gilt es, im Unterricht Einstellun-

gen und Vorurteile der Jugendlichen mitaufzugreifen. Bei der unterrichtlichen Gestaltung sollte insbesondere bedacht werden, dass Vorurteile nicht nur rein kognitiver Art sind, sondern dass sie auch und insbesondere eine affektive Komponente beinhalten, die nicht durch Wissensvermittlung und die Bildung neuer Assoziationen im Sinne einer logischen und rein wissensbasierten Argumentation geändert werden können (WERTH und MAYER 2008: 415).

Schließlich sollte der Unterricht dazu beitragen, den Schülern im Sinne des Kontextmodells nach CARAVITA und HALLDÉN (1994) die unterschiedlichen Wissenskontexte aufzuzeigen und sie so dazu anregen, ihre alltagsweltlich geprägten Vorstellungen zu reflektieren und mit dem fachlichen Diskurs, das heißt dem wissenschaftlichen Kontext zu konfrontieren (DUIT 1996: 157). Darüber hinaus sollte den Schülern bewusstgemacht werden, dass die öffentliche Debatte rund um das Thema „Globaler Terrorismus“ stark variieren kann – innerhalb eines Landes in Form von unterschiedlichen medialen, politischen, gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Diskursen oder aber auch zwischen verschiedenen Ländern.

Im konkreten Unterricht sollte den Schülern zunächst die Pluralität des Begriffes „Terrorismus“ aufgezeigt werden, indem ihnen bewusstgemacht wird, dass es bislang keine eindeutige und allgemeingültige Definition des Phänomens gibt und zudem unterschiedliche Arten und Formen des Terrorismus existieren. Auch sollte den Schülern, die in ihrer Vorstellung fast ausschließlich auf islamistischen Terrorismus eingehen, aufgezeigt werden, dass religiöse Motive nicht die einzigen Motive des Terrors sein können. Zudem sollte durch den Unterricht eine Relativierung des „Globalen Terrorismus“ vorgenommen werden – zum einen im historischen Kontext, indem den Schülern bewusstgemacht wird, dass es sich hierbei um kein neues Phänomen handelt, sondern dass bereits Generationen vor ihnen ebenfalls Terrorismus im Sinne einer speziellen „Gewaltstrategie“ erlebt haben und zum anderen im aktuellen globalen Kontext, indem den Schülern aufgezeigt wird, wie die Bedrohungslage Europas im weltweiten Vergleich aussieht. Dieser letzte Aspekt soll dazu dienen, den Jugendlichen die Angst vor Terrorismus und dessen Auswirkungen auf ihr eigenes Leben zu nehmen, wodurch die Emotionalität gemindert werden kann und so auch Vorurteile und Einstellungen in Bezug auf „Gefahrenräume“ aufgebrochen werden können. Dabei sollte das Thema nicht verharmlost, jedoch altersgerecht und sachlich aufbereitet werden. Durch die Nutzung der rationalen Elemente kann eine Beeinflussung der emotionalen Aspekte, die in den Vorstellungen ebenfalls enthalten sind, angebahnt werden. Hierfür ist es jedoch notwendig, den Schülern ihre eigenen Vorstellungen mit all ihren kognitiven und affektiven Komponenten bewusstzumachen, beispielsweise indem die Schüler zu Beginn einer Unterrichtsreihe zum Thema „Globaler Terrorismus“ über ihre Vorstellungen nachdenken und diese sprachlich oder zeichnerisch äußern. Insbesondere das Erstellen von Begriffsnetzen erscheint in diesem Zusammenhang als zielführend, da durch die ersten Assoziationen, wie bereits im Kontext der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, Ansätze der Erklärungsstrategien und somit der kognitiven Aufarbeitung herausgearbeitet wer-

den können. Außerdem zeigen sich dadurch gedankliche Verknüpfungen, kognitive Verzerrungen, Einstellungen, Stereotype und Vorurteile, Gefühle oder auch imaginäre Geographien, auf denen der weitere Unterricht aufgebaut werden kann. Zudem könnten die Schüler im Unterricht *concept maps* oder Wirkungsgefüge erstellen, um die Verknüpfung einzelner Gedanken offenzulegen. So könnte aufgezeigt werden, an welcher Stelle das vernetzte Denken der Jugendlichen weiter vertieft werden muss, was insbesondere bei den Schülern wichtig ist, die zu linearen Kausalketten neigen und deren Erklärungsstrategien durch eine sehr vage und wenig komplexe Verknüpfung einzelner Bausteine gekennzeichnet ist.

In Bezug auf Stereotype und Vorurteile, die die Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ entwickeln, sollte im Unterricht deren Konstruktcharakter aufgezeigt werden, um so einen kritischen und reflektierten Umgang mit ebendiesen personenbezogenen Einstellungen anzubahnen. Zudem stellen Informationen und Kenntnisse über Mitglieder einer Fremdgruppe die Grundlage für einen reflektierten Umgang mit eigenen stereotypen Zuschreibungen und Vorurteilen dar. So kann eine umfassende Wissensbasis beispielsweise in Bezug auf den Islam als Glaubensrichtung und den Islamismus als Ideologie einer Stigmatisierung von Muslimen entgegenwirken. Auch wäre es denkbar, durch den Kontakt mit Muslimen oder Geflüchteten Vorurteile abzubauen, indem die Sichtweisen anderer Personengruppen direkt erfahrbar gemacht werden.

Insgesamt zeigen die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, dass das Thema „Globaler Terrorismus“ in Schule und Unterricht bereits in der Sekundarstufe I behandelt werden muss, um einer wachsenden Stereotypisierung und dadurch zunehmenden Ausländer- und Islamfeindlichkeit entgegenwirken zu können. Dabei darf das Gefühl der Angst weder für Lehrer noch für Schüler handlungsleitend sein, vielmehr sollten die Sorgen und Ängste im Unterricht reflektiert und besprochen werden und gemeinsam Strategien zur kognitiven Durchdringung des komplexen Sachverhaltes entwickelt werden, um so auch emotional das Thema aufarbeiten zu können.



## 8. Fazit

„Globaler Terrorismus“ – ein viel diskutiertes Thema in Politik, Medien und Gesellschaft – betrifft uns alle. So zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass auch Jugendliche über das Thema nachdenken und versuchen, die wahrgenommenen Informationen zu ordnen und zu einer subjektiven Theorie zusammenzufügen. Die vorliegende Arbeit befasst sich daher mit der Frage, wie die alltagsweltlichen Vorstellungen von Jugendlichen aufgebaut sind und in welcher Weise sie sich auf die individuellen Lebens-, Denk- und Sprechwelten von Jugendlichen auswirken.

In Bezug auf den Aufbau der alltagsweltlichen Vorstellungen konnte herausgearbeitet werden, dass diese aus einzelnen Begriffen und Konzepten im Sinne von Erklärungsbausteinen bestehen, die in Form eines kausalen Netzes miteinander verknüpft werden. Dabei sind die einzelnen Bausteine unterschiedlich komplex ausdifferenziert und werden individuell ausgewählt und zusammengefügt. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Vorstellungen sowohl aus kognitiven als auch aus affektiven Elementen bestehen, indem einerseits sachliche Erklärungsmuster offengelegt wurden und andererseits auch emotionale Gefühlsäußerungen getätigt wurden.

Die Ausdifferenzierung in Lebens-, Denk- und Sprechwelten zeigt, dass einerseits die Lebenswelt durch bestimmte Ereignisse und Informationen Anlass zur Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt bzw. einem Phänomen geben. Dadurch wird in der Denkwelt des Individuums ein mentales Modell gebildet, welches der Erklärung des Phänomens dienen soll. Darüber hinaus entstehen auf diese Weise Überzeugungen und Einstellungen, die den individuellen Erklärungsmustern entsprechen. Die Vorstellungselemente werden durch die Sprechwelt dem Gegenüber offengelegt, indem sachliche Äußerungen in Form von Schlagworten, Assoziationen und subjektiven Erklärungsmustern sowie gefühlsbezogene Äußerungen zu den Auswirkungen auf den Alltag getätigt werden. Schließlich bildet das Individuum aufgrund seiner individuellen Vorstellungen mit den verschiedenen Bestandteilen bestimmte Aufarbeitungsstrategien, die sich in der individuellen Lebenswelt nach der Auseinandersetzung mit dem Thema anhand von an die Vorstellung angepassten Verhaltensweisen äußern. Gerade im Hinblick auf diese Aufarbeitungsstrategien der Jugendlichen zeigt sich, dass insbesondere die befragten Schüler, die über kein oder nur wenig Vorwissen zum Thema „Globaler Terrorismus“ verfügen und sich eigenständig das Thema mithilfe von subjektiven Theorien erschließen, dazu neigen, ein starkes Angstgefühl zu entwickeln, welches sie auf bestimmte Personengruppen und Räume projizieren. Diese Ängste könnten leicht dazu führen, dass Hass gegen diese Gruppen geschürt und Vorurteile weiter gestärkt werden, sodass die Schule sich in der Verantwortung sehen muss, einer Stereotypisierung entgegenzuwirken, indem Ängste angesprochen und kognitive Erklärungsmuster thematisiert werden. Nur mit einer entsprechenden unterrichtlichen Aufbereitung kann der Entstehung ausgereifter Vorstellungen zu Geo-

graphien des Terrors und darüber hinaus zu Geographien der Gewalt im Sinne von Verurteilungen ganzer Länder und Kulturen entgegengewirkt werden, welche ansonsten womöglich zu einer Destabilisierung der Gesellschaft führen könnten.

Als Konsequenz auf diese Erkenntnisse wurden drei wesentliche Handlungsempfehlungen für Schule und Unterricht getätigt, die einen verantwortungsbewussten Umgang sowohl mit dem Themenfeld „Globaler Terrorismus“ als auch mit den individuellen Alltagsvorstellungen der Schüler gewährleisten sollen. So soll der Unterricht stets ein metareflectorisches Vorgehen aufweisen, durch welches Schülervorstellungen offengelegt und reflektiert werden. Im Zuge der Reflexion der Vorstellungen sollen nicht nur kognitiv-rationale, sondern stets auch emotionale Bestandteile der Vorstellungen berücksichtigt werden. An diese Metareflexion der individuellen Vorstellungen soll sich ein Unterricht im Sinne des „*conceptual growth*“ anschließen, indem das individuelle Wissen durch das Aufzeigen unterschiedlicher Wissenskontexte und der Darstellung der Vielfältigkeit des Themas erweitert wird. Schließlich soll der Unterricht einer vielfach vorgenommenen Stigmatisierung entgegenwirken, indem einerseits der Konstruktcharakter von Stereotypen und Vorurteilen aufgezeigt und andererseits Informationen über Mitglieder einer stereotyp wahrgenommenen Fremdgruppe vermittelt werden sollen.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass im Umgang mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ in der Schule nicht argumentiert werden sollte, dass bestimmte Informationen zu einer Verunsicherung der Schüler führen könnten und das Thema deshalb nicht unterrichtet werden sollte. Vielmehr gilt es im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu bedenken, dass gerade das Fehlen von Informationen zu einer erhöhten Aktivierung der individuellen Denkwelten und so zu der Entwicklung von subjektiven Vorstellungen der Schüler beiträgt, welche womöglich – wie es von EPIKTET bereits in der Antike gesagt wurde – zu stärkeren Ängsten führen als das Phänomen selbst.

## **E. Literaturverzeichnis**

- ABELS, H. (2015): Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In: BAUER, U., GRUNDMANN, M., HURRELMANN, K. und S. WALPER (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, Bergstr.: 50–79.
- ABELS, H. (2007): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Wiesbaden.
- AESCHBACHER, U. (1992): Meinungen, Wissen und Verstehen von Lehrerstudentinnen und Lehrerstudenten in Sachen „Treibhaus-Effekt“. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 14 (2): 149-161.
- ALBERT, M., K. HURRELMANN und G. QUENZEL (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Internet: [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf) (16.10.2019)
- ALBERT, M., K. HURRELMANN und G. QUENZEL (2015): 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Internet: [https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/\\_jcr\\_content/par/expandablelist\\_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/a1bf3be70a5bbcb745e6bad94d7254d47f13338b/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandablelist_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/a1bf3be70a5bbcb745e6bad94d7254d47f13338b/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf) (08.10.2019)
- ANDERSON, J. R., J. FUNKE, K. NEUSER-VON OETTINGEN und G. PLATA (2013): Kognitive Psychologie. Berlin und Heidelberg.
- ASSMANN, A. (2012): Einführung. In: PELINKA, A. (Hrsg.) (2012): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin und Boston: 1–30.
- ATWOOD, R. und V. ATWOOD (1996): Preservice elementary teachers' conceptions of the causes of seasons. In: Journal of Research in Science Teaching 33 (5): 553-563.
- AYDIN, N., S. WEISWEILER, P. FISCHER, A. KASTENMÜLLER und D. FREY (2011): Soziale Urteile und Rationalität bei Entscheidungen. Urteilsheuristiken und Erwartungen. In: BIERHOFF, H. W. und D. FREY (Hrsg.) (2011): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Göttingen: 165–187.
- BASTEN, T. (2013): Klimageographische Inhalte des Geographieunterrichts erfahrungsbasiert verstehen: eine didaktische Rekonstruktion der Passatzirkulation. Hannover.
- BASTEN, T., D. CONRAD und D. FELZMANN (2013): Didaktische Rekonstruktion. In: BÖHN, D. und G. OBERMAIER (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A - Z. Braunschweig: 52–53.
- BAXTER, J. (1989): Children's understanding of familiar astronomical events. In: International Journal of Science Education 11: 502-513.
- BELLING, D. (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. Geographiedidaktische Forschungen, 66. Münster.
- BELLING, D. und F. FRÜH (2018): SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Humangeographie. In: DICKEL, M., KEBLER, L., PETTIG, F. und F. REINHARDT (Hrsg.) (2018): Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen. Münster: 208–220.
- BELŠAK, B., W. LECHTHALER, R. MOOSMANN, O. NATTER und A. PERNSTICH (2003): Die Behandlung des Themas Terrorismus im Unterricht. Betrachtungen und Anregungen. Innsbruck.
- BLOEMEN, A. (2009): Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit. Ein Beitrag zur Politikdidaktischen Rekonstruktion. Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildung, 12. Oldenburg.
- BÖCKLER-RAETTIG, A. (2019): Theory of Mind. München.

- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- BROSIUS, H.-B. (1995): Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption. Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten. Opladen.
- BROST, C. (2018): Terrorismus: Eine Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: JOKIEL, R., BROST, C. und A. M. MARK (Hrsg.) (2018): Nachrichtendienstpsychologie 8. Psychologische Aspekte des Terrorismus. Beiträge zur Inneren Sicherheit. Brühl, Rheinland: 9–16.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2019a): Besuch des Bundesinnenministers in Halle. Internet: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2019/10/pk-halle.html> (02.11.2019)
- Bundesministerium des Innern, für und Heimat (2019b): Extremismus- und Terrorismusbekämpfung. Internet: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/extremismus-und-terrorismusbekämpfung/extremismus-und-terrorismusbekaempfung-node.html> (Stand 23.10.2019)
- Bundesministerium des Innern, für und Heimat (Hrsg.) (2018): Verfassungsschutzbericht 2018. Bexbach.
- Bundesministerium des Innern, für und Heimat (Hrsg.) (2017): Verfassungsschutzbericht 2017. Niesertal.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2019): Übersicht ausgewählter islamistisch-terroristischer Anschläge. Internet: <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistisch-terroristisch-anschlaege> (Stand 19.09.2019)
- CARAVITA, S. und O. HALLDÉN (1994): Re-Framing the Problem of Conceptual Change. In: Learning and Instruction 4 (1): 89–111.
- CAREY, S. (1985): Conceptual Change in Childhood. Cambridge, Massachusetts.
- CHARLTON, M. (2004): Entwicklungspsychologische Grundlagen. In: MANGOLD, R., VORDERER, P. und G. BENTE (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: 129–150.
- CHI, M. T. H., J. D. SLOTTA und N. DE LEEUW (1994): From things to processes: a theory of conceptual change for learning science concepts. In: Learning and Instruction (4): 27–43.
- CONRAD, D. (2014): Erfahrungsbasiertes Verstehen geowissenschaftlicher Phänomene. Eine didaktische Rekonstruktion des Systems Plattentektonik. Bayreuth.
- DENZIN, N. K. (1978): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York.
- DISSA, A. A. (2008): A Bird's-Eye View of the "Pieces" vs. "Coherence" Controversy (From the "Pieces" Side of the Fence). In: VOSNIADOU, S. (Hrsg.) (2008): International handbook of research on conceptual change. New York: 35–60.
- DISSA, A. A. (1993): Toward an Epistemology of Physics. In: Cognition and Instruction 10 (2/3): 105–225.
- DISSA, A. A. und B. L. SHERIN (1998): What changes in conceptual change? In: International Journal of Science Education 20 (10): 1155–1191.
- DITTMANN, S. (2009): Bodenversalzung. Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zu einem geographischen Themenklassiker. Oldenburger Vordrucke, 584. Oldenburg.
- DÖRING, J. (2010): Spatial Turn. In: GÜNZEL, S. (Hrsg.) (2010): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: 90–99.
- DOVE, J. (1998): Alternative conceptions about the weather. In: School Science Review 79 (289): 65-69.

- DOVE, J. (1997): Student ideas about weathering and erosion. In: *International Journal of Science Education* 19 (8): 971-980.
- DRESING, T. und T. PEHL (Hrsg.) (<sup>8</sup>2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.
- DRIELING, K. (2015): Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. *Geographiedidaktische Forschungen*, 55. Münster.
- DRIELING, K. (2008): Erde oder Boden, Horizonte oder Schichten? Alltagsvorstellungen zum Aufbau des Bodens. In: *Geographie heute* 29 (265): 34-39.
- DRIELING, K. (2006): Schoolgirls' and schoolboys' alternative ideas of soil and soil degradation. In: HLAWATSCH, S., G. OBERMAIER und U. MARTIN (Hrsg.) (2006): *Geoscience Education: Understanding System Earth*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Geowissenschaften, 48. Kiel: 143.
- DRIVER, F. (2005): Imaginative geographies. In: CLOKE, P. J., CRANG, P. und M. GOODWIN (Hrsg.) (<sup>2</sup>2005): *Introducing human geographies*. London: 144–155.
- DRÖGE, F. W. (1967): *Publizistik und Vorurteil*. Dialog der Gesellschaft, Band 4. Regensburg.
- DUIT, R. (2009): Bibliography – STCSE. Internet : <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/stcse/> (04.10.2019)
- DUIT, R. (2008): Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: *Geographie heute* 29 (265): 2–6.
- DUIT, R. (1996): Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: DUIT, R. und C. von RHÖNECK (Hrsg.) (1996): *Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Kiel: 145–161.
- DYK, A. (2017): Boko Haram. Lokaler islamistischer Terrorismus: Folge des versagenden nigerianischen Staates. In: *Praxis Politik* (5): 18–24.
- DZUDZEK, I., G. GLASZE, A. MATTISSEK und H. SCHIRMEL (2009): Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In: GLASZE, G. und A. MATTISSEK (Hrsg.) (<sup>2</sup>2009): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld: 233–260.
- Esri (2019): Terrorist attacks. Internet: <https://storymaps.esri.com/stories/terrorist-attacks/?year=2016> (Stand 31.10.2019).
- ETTERICH, M. (2013): Tsunami – Naturereignis, Naturgefahr, Naturkatastrophe? Schülervorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen zu einem Thema zwischen Physischer Geographie und Humangeographie. *Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik*, 6. Münster.
- FELZMANN, D. (2013): Didaktische Rekonstruktion des Themas „Gletscher und Eiszeiten“ für den Geographieunterricht. *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*, 41. Oldenburg.
- FELZMANN, D. und C. GEHRICKE (2015): Eine Landkarte etablierter und neuer Wege im Feld der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung. In: BUDKE, A. und M. KUCKUCK (Hrsg.) (2015): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Praxis Neue Kulturgeographie*. Berlin: 40–64.
- FISCHER, S. (2013): Rechtsextremismus - Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung. *Wochenschau Wissenschaft*. Schwalbach/Ts.
- FISCHER, S. (2011): Denkweisen des Rechtsextremismus. Eine didaktische Rekonstruktion der subjektiven Voraussetzungen von Schülern. In: LANGE, D. und S. FISCHER (Hrsg.) (2011): *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung*. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Taunus: 86–109.
- FLAIG, B. B., I. BORCHARD, M. CALMBACH und S. BORGSTEDT (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Berlin und Heidelberg.
- FLICK, U. (<sup>7</sup>2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg.

- FLICK, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Beiträge zur psychologischen Forschung, Band 28. Opladen.
- FLICK, U. (1995): Soziale Repräsentationen in Wissen und Sprache als Zugänge zur Psychologie des Sozialen. In: FLICK, U. (Hrsg.) (1995): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek bei Hamburg: 7–20.
- FLICK, U., E. V. KARDORFF und I. STEINKE (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U., KARDORFF, E. V. und I. STEINKE (Hrsg.) (<sup>9</sup>2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 13–29.
- FRENZEL, A. C. und T. GÖTZ (2018): Emotionen im Lern- und Leistungskontext. In: ROST, D. H., SPARFELDT, J. R. und S. R. BUCH (Hrsg.) (<sup>5</sup>2018): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: 109–118.
- FRENZEL, A. C., T. GÖTZ und R. PEKRUN (2015): Emotionen. In: WILD, E. und J. MÖLLER (Hrsg.) (<sup>2</sup>2015): Pädagogische Psychologie. Berlin und Heidelberg: 201–224.
- FRÖHLICH, H. (2007): Das neue Bild der Stadt. Filmische Stadtbilder und alltägliche Raumvorstellungen im Dialog. Erdkundliches Wissen, Band 142. Stuttgart.
- GARBARINO, J., A. GOVERNALE, P. HENRY und D. NESI (2015): Children and Terrorism. In: Social Policy Report 29 (2): 1-30.
- GARDNER, R. (2003): Teaching after 9/11. In: Canadian Social Studies 38 (1). Internet: [https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARteaching\\_after%209\\_11134](https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARteaching_after%209_11134) (15.10.2019).
- GLASER, B. G. und A. L. STRAUSS (<sup>3</sup>2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Programmbereich Gesundheit. Bern.
- GLASZE, G. und A. MATTISSEK (2009): Diskursforschung in der Humangeographie. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: GLASZE, G. und A. MATTISSEK (Hrsg.) (<sup>2</sup>2009): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: 11–59.
- GOETZ, T. (Hrsg.) (<sup>2</sup>2017): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn.
- GÖRS, A. (2011): Konfliktvorstellungen von Schülern. Eine Politikdidaktische Rekonstruktion. In: LANGE, D. und S. FISCHER (Hrsg.) (2011): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Taunus: 123–134.
- GÖRS, A. (2009): Konfliktvorstellungen von Schülern. Eine Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Polis (3): 12–14.
- GREGORY, D. (2009): Imaginative geographies. In: GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M. J. und S. WHATMORE (Hrsg.) (<sup>5</sup>2009): The dictionary of human geography. Malden: 369–371.
- GREGORY, D. (1996): Geographical imaginations. Cambridge.
- GROPENGIEßER, H. (<sup>2</sup>2006): Wie man Vorstellungen der Lernenden verstehen kann. Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 4. Oldenburg.
- GROPENGIEßER, H. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: MAYRING, P. und M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.) (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: 172–189.
- GROPENGIEßER, H. (1997): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 1. Oldenburg.

- GROPENGIEßER, H. und A. MAROHN (2018): Schülervorstellungen und *Conceptual Change*. In: KRÜGER, D., PARCHMANN, I. und H. SCHECKER (Hrsg.) (2018): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: 49–67.
- HANNOVER, B., M. MAUCH und S. LEFFELSEND (2004): Sozialpsychologische Grundlagen. In: MANGOLD, R., VORDERER, P. und G. BENTE (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: 175–197.
- HAPPS, J. C. (1982a): Mountains. Working paper of the Science Education Research Unit. Waikato, NZ.
- HAPPS, J. C. (1982b): Classifying rocks and minerals. In: New Zealand Science Teacher 34: 20-25.
- HAPPS, J. C. (1982c): Glaciers. Working paper of the Science Education Research Unit. Waikato, NZ.
- HAPPS, J. C. (1982d). Some aspects of students understanding of rocks and minerals. Working paper of the Science Education Research Unit. Waikato, NZ.
- HAPPS, J. C. (1982e). Some aspects of student understanding of soil. In: The Australian Science Teachers Journal 28 (3): 25-31.
- HARD, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin.
- HAUBRICH, H. (1992): Wahrnehmungsgeographische Aspekte schulischer Kartenarbeit. Kognitive und affektive Weltkarten. In: MAYER, F. (Hrsg.) (1992): Schulkartographie. Wiener Symposium. Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, 5. Wien: 37-51.
- HAUBRICH, H. (1987): How I see my country. Personal views of 15 year olds from 28 countries. Freiburg.
- HAUBRICH, H. und U. SCHILLER (1997): Europawahrnehmung Jugendlicher. Geographiedidaktische Forschungen, 29. Nürnberg.
- HEGEMANN, H. und M. KAHL (2018): Terrorismus und Terrorismusbekämpfung. Eine Einführung. Elemente der Politik. Wiesbaden.
- HELDT, I. (2018): Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung. Wiesbaden.
- HELFFERICH, C. (<sup>4</sup>2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- HEMMER, M. (2013): Geographiedidaktische Forschung. In: BÖHN, D. und G. OBERMAIER (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A - Z. Braunschweig: 95–96.
- HOFFMAN, D. und J. MANSEL (2013): Jugend. In: MAU, S. und N. M. SCHÖNECK (Hrsg.) (2013): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: 436–449.
- HOOGEN, A. (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler\*innenvorstellungen im Fach Geographie. Münster.
- HURRELMANN, K. (<sup>9</sup>2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel.
- HURRELMANN, K., M. ERHART und U. RAVENS-SIEBERER (2018): Sozialisation. In: ROST, D. H., SPARFELDT, J. R. und S. R. BUCH (Hrsg.) (<sup>5</sup>2018): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: 789–799.
- HURRELMANN, K. und G. QUENZEL (<sup>12</sup>2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim.
- Institute for Economics and Peace (Hrsg.) (2017): Global Terrorism Index 2017. Measuring and understanding the impact of terrorism. Sydney u.a. Internet: <http://visionofhumanity.org/reports> (Stand 3.7.2020)
- JUEN, B., R. WARGER, S. NINDL, M. LINDENTHAL und D. KRATZER (2017): Kinder und Terroranschläge. Innsbruck.

- KASTENMÜLLER, A., D. FREY, N. AYDIN und P. FISCHER (2011): Soziale Wahrnehmung. Naive Theorien, Eindrucksbildung, Verarbeitung von Gesichtern. In: BIERHOFF, H. W. und D. FREY (Hrsg.) (2011): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Göttingen: 151–163.
- KATES, R. W. und C. KATZ (1977): The hydrologic cycle and the wisdom of the child. In: The Geographical Review 67: 51-62.
- KATTMANN, U., R. DUIT, H. GROPPENGIEßER und M. KOMOREK (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3): 3–18.
- KATTMANN, U. und H. GROPPENGIEßER (1996): Modellierung der didaktischen Rekonstruktion. In: DUIT, R. und C. von RHÖNECK (Hrsg.) (1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: 180–204.
- KAUFMANN, J.-C. (<sup>2</sup>2015): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz.
- KIERAN, D. (2015): Introduction. The War of My Generation. In: KIERAN, D. (Hrsg.) (2015): The war of my generation. Youth culture and the War on Terror. New Brunswick, N. J. und London: 1–14.
- KOHLBERG, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.
- KONRAD, K. und J. KÖNIG (2018): Biopsychologische Veränderungen. In: LOHAUS, A. (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Mit 19 Abbildungen und 11 Tabellen. Berlin: 1–21.
- KRAAK, B. (1991): Der riskante Weg von der Information zum Wissen. Über dogmatische und konformistische Urteilsbildung. Göttingen.
- KRAY, J. und S. SCHAEFER (2012): Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In: LINDENBERGER, U. und W. SCHNEIDER (Hrsg.) (<sup>7</sup>2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: 211–233.
- KRAY, J. und W. SCHNEIDER (2012): Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition. In: LINDENBERGER, U. und W. SCHNEIDER (Hrsg.) (<sup>7</sup>2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: 457–476.
- LAMNEK, S. (<sup>3</sup>1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim.
- LAMNEK, S. und C. KRELL (<sup>6</sup>2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.
- LANGE, D. (2010): Politikdidaktische Rekonstruktion. In: LANGE, D. und V. REINHARDT (Hrsg.) (<sup>2</sup>2010): Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: 58–65.
- LANGE, B. (2008): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: MAYRING, P. und M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.) (<sup>2</sup>2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: 37–62.
- LEMISH, D. (2011): Wenn Kinder Krieg und Katastrophen in den Medien sehen. Der internationale Forschungsstand zur Kriegs- und Krisenberichterstattung für Kinder. In: Televizion 24 (2): 35–39.
- LETHMATE, J. (2007): "Didaktische Rekonstruktion" als Forschungsrahmen der Geographiedidaktik. In: Geographische Rundschau 59 (7/8): 54–59.
- LEUFKE, S. (2011): Klimazonen im Geographieunterricht. Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen im Vergleich. Münster.
- LINDBERG, S. und M. HASSELHORN (2018): Kognitive Entwicklung. In: LOHAUS, A. (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Mit 19 Abbildungen und 11 Tabellen. Berlin: 51–73.
- LUNDIE, A. (1995). Developing explanations - Children's ideas about night and day. In: PSILLOS, D. (Hrsg.) (1995): European Research in Science Education II. Thessaloniki: 275-281.



- LUTTER, A. (2011): Migrationsbewusstsein empirisch: Integration in den Vorstellungen von Schüler/Innen. In: LANGE, D. und S. FISCHER (Hrsg.) (2011): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Taunus: 110–122.
- LUTTER, A. (2010): Schülervorstellungen. In: LANGE, D. und V. REINHARDT (Hrsg.) (2010): Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: 74–80.
- LUTTERER, W. (2011): Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson. Weilerswist.
- MATTISSEK, A., C. PFAFFENBACH und P. REUBER (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Das Geographische Seminar. Braunschweig.
- MAY, T. (1998): Children's Ideas about rivers. In: SCOFFHAM, S. (Hrsg.) (1998): Primary Sources – Research Findings in Primary Geography. Sheffield: 38-39.
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MAYRING, P. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U., KARDORFF, E. V. und I. STEINKE (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 468–475.
- MIETZEL, G. (2017): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.
- MORTIMER, M. (2017): Education in the Wake of Disaster. A Case Study in the Post-9/11 Era. New Brunswick, N. J.
- MOSCOVICI, S. (1995): Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In: FLICK, U. (Hrsg.) (1995): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: 266–314.
- MOSCOVICI, S. (1989): Preconditions for explanation in social psychology. In: European Journal of Social Psychology 19 (5): 407–430.
- MOSCOVICI, S. (1988): Notes towards a description of Social Representations. In: European Journal of Social Psychology 18 (3): 211–250.
- MÜHLER, K. (2008): Sozialisation. Eine soziologische Einführung. Stuttgart.
- MÜLLER, M. (2009): Meteoriteneinschläge auf der Erde. Fachliche Konzepte, Schülerperspektiven und didaktische Umsetzung. Geographiedidaktische Forschungen, 43. Weingarten.
- MURMANN, L. (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. Internet: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/forschung/kategorie.pdf> (15.10.2019)
- MURMANN, L. (2008): Phänomenographie und Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 Sonderheft 9: 187–199.
- MURMANN, L., D. PECH, C. SCHOMAKER und J. STILLER (2019): "Aus der Perspektive von Kindern" - Inwiefern kann der Forschungsansatz der Phänomenographie ein Impuls für die Beschreibung kindlicher Lernentwicklung und die Formulierung von Kompetenzniveaus sein? In: GDSU-Journal (9): 82-94.
- NICKLAS, H. (1977): Feindbild. In: ZOLL, R., LIPPERT, E. und T. RÖSSLER (Hrsg.) (1977): Bundeswehr und Gesellschaft. Ein Wörterbuch. Opladen: 90–94.
- NIEBERT, K. (2010): Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, 31. Oldenburg.

- NITZ, S. und S. FECHNER (2018): Mentale Modelle. In: KRÜGER, D., PARCHMANN, I. und H. SCHECKER (Hrsg.) (2018): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: 69–86.
- OBERMAIER, G. und G. SCHRÜFER (2009): Personal concepts on “Hunger in Africa”. In: International Research in Geographical and Environmental Education 18 (4): 245-251.
- PERKUN, R., H. KEIBEL und M. KUPIETZ (2012): Korpuslinguistik. Paderborn.
- PETERMANN, F. und U. PETERMANN (<sup>2</sup>2018): Lernen. Grundlagen und Anwendungen. Göttingen, Niedersachs.
- PETERSEN, L.-E. (2011): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. In: BIERHOFF, H. W. und D. FREY (Hrsg.) (2011): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Göttingen: 233–252.
- PEUS, C., D. FREY und S. BRAUN (2011): Konsistenztheorien. In: BIERHOFF, H. W. und D. FREY (Hrsg.) (2011): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Göttingen: 61–83.
- PFEIFFER, T. (2008): Wissensstrukturen. In: WEIBENO, G. (Hrsg.) (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. o.O.: 76–88.
- PIAGET, J. (<sup>2</sup>2010): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim und Basel.
- PIAGET, J. (<sup>8</sup>1984): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart.
- PIAGET, J. und B. INHELDER (<sup>10</sup>2009): Die Psychologie des Kindes. München.
- PINTRICH, P. R., R. W. MARX und R. A. BOYLE (1993): Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. In: Review of Educational Research 63 (2): 167–199.
- PLIEN, M. (2017): Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher. Der Einfluss von Spielfilmen auf die Wahrnehmung der Welt. Erdkundliches Wissen, Band 160. Stuttgart.
- POSNER, G. J., K. A. STRIKE, P. W. HEWSON und W. A. GERTZOG (1982): Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. In: Science Education 66 (2): 211–227.
- PRZYBORSKI, A. und M. WOHLRAB-SAHR (<sup>4</sup>2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- QUESEL, C. (2010): Politische Sozialisation als Forschungsgegenstand. In: LANGE, D. und V. REINHARDT (Hrsg.) (<sup>2</sup>2010): Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: 10–18.
- REINDERS, H. (<sup>2</sup>2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München.
- REINFRIED, S. (2016): Warum subjektive Erklärungen von geographischen Phänomenen Sinn machen - Ein Blick in die Denkprozesse eines Schülers. In: OTTO, K.-H. (Hrsg.) (2016): Geographie und naturwissenschaftliche Bildung. Der Beitrag des Faches für die Schule, Lernlabor und Hochschule. Geographiedidaktische Forschungen. Münster: 124–138.
- REINFRIED, S. (2015a): Lernen und Wissenserwerb. In: REINFRIED, S. und H. HAUBRICH (Hrsg.) (2015): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: 56–69.
- REINFRIED, S. (2015b): Werthaltungen und Einstellungen. In: REINFRIED, S. und H. HAUBRICH (Hrsg.) (2015): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: 70–73.
- REINFRIED, S. (2013): Mentale Modelle. In: BÖHN, D. und G. OBERMAIER (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A - Z. Braunschweig: 190-191.
- REINFRIED, S. (2010): Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: REINFRIED, S. (Hrsg.) (2010): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Berlin: 1–31.

- REINFRIED, S. (2008): Schülervorstellungen und Lernen von Geographie. In: *Geographie heute* 29 (265): 8–13.
- REINFRIED, S. (2007): Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change. In: *Geographie und Schule* (168): 19–28.
- REINFRIED, S. (2006): Alltagsvorstellungen – und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. In: *Geographie heute* 26 (243/244): 38-41.
- REINFRIED, S., U. AESCHBACHER, P. M. KIENZLER und S. TEMPELMANN (2013): Mit einer didaktisch rekonstruierten Lernumgebung Lernerfolge erzielen – das Beispiel Wasserquellen und Gebirgshydrologie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 19: 261-288.
- REINFRIED, S., U. AESCHBACHER und B. ROTTERMANN (2012): Improving students' conceptual understanding of the greenhouse effect using theory-based learning materials that promote deep learning. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 21 (2): 155-178.
- REINFRIED, S., B. ROTTERMANN, U. AESCHBACHER und E. HUBER (2010a): Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung verändern – eine Voraussetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32 (2): 251-273.
- REINFRIED, S., B. ROTTERMANN, U. AESCHBACHER und E. HUBER (2010b): Wirksamkeit einer lernpsychologisch optimierten Lernumgebung auf die Veränderungen von Schülervorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung – eine Pilotstudie. In: *Geographie und ihre Didaktik* 38 (4): 205-226.
- REINFRIED, S., S. SCHULER, U. AESCHBACHER und E. HUBER (2008): Der Treibhauseffekt – Folge eines Lochs in der Atmosphäre? Wie Schüler sich ihre Alltagsvorstellungen bewusst machen und sie verändern können. In: *Geographie heute* 28 (265/266): 24-33.
- REINFRIED, S. und S. SCHULER (2009): Die Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowissenschaften - ein Projekt zur Erfassung der internationalen Forschungsliteratur. In: *Geographie und ihre Didaktik* 37 (3): 120–135.
- REINFRIED, S. und S. TEMPELMANN (2014a): Wie Vorwissen das Lernen beeinflusst – Eine Lernprozessstudie zur Wissenskonstruktion des Treibhauseffekt-Konzepts. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 42 (1): 31-56.
- REINFRIED, S. und S. TEMPELMANN (2014b): The Impact of Secondary School Students' Preconceptions on the Evolution of their Mental Models of the Greenhouse effect and Global Warming. In: *International Journal of Science Education* 36 (2): 304-333.
- REMPFLER, A. (2010): Fachliche und systemische Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Lawinen. In: REINFRIED, S. (Hrsg.) (2010): *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion*. Berlin: 55-86.
- REUSCHENBACH, M. und H. JAHNKE (2015): Bilder im Kopf. Visuelle Medien prägen unsere Raumvorstellungen. In: *Geographie heute* 36 (324): 2–7.
- RICHTER, D. (2008): Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In: WEIßENO, G. (Hrsg.) (2008): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. o.O.: 152–168.
- RIPPL, S. (2015): Politische Sozialisation. In: BAUER, U., GRUNDMANN, M., HURRELMANN, K. und S. WALPER (Hrsg.) (2015): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: 733–752.
- RITTER, M. und S. REINFRIED (2008): Wie entsteht eine Karstlandschaft? - Schülervorstellungen von Dolinen weiterentwickeln. In: *Geographie heute*, 29 (265): 14-19.
- ROSS, K. E. K. und T. J. SHUELL (1993): Children's beliefs about earthquakes. In: *Science Education* 77 (2):

191-205.

- RUNESSON, U. (2010): Verstehen, wie Schüler etwas lernen. Das Verständnis der Variationstheorie und Phänomenographie. In: Pädagogik 69 (5): 44–48.
- SÄNDIG, J. (2016): Boko Haram: Lokaler oder transnationaler Terrorismus? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 66 (24-25): 33–39.
- SCHMEINCK, D. (2008): Mäander, Delta, Durchbruchstal - Alltagskonzepte von Schülern zu Fließgewässern. In: Geographie heute 29 (265): 20-23.
- SCHMEINCK, D. (2006): Wie Kinder die Welt sehen. Eine empirische Ländervergleichsstudie zur räumlichen Vorstellung von Grundschulkindern. Karlsruhe.
- SCHNEIDER, W. und U. LINDENBERGER (2012): Gedächtnis. In: LINDENBERGER, U. und W. SCHNEIDER (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: 413–432.
- SCHNOTZ, W. (2001): Conceptual Change. In: ROST, D. H. (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: 75–81.
- SCHNOTZ, W. (1996): Psychologische Ansätze des Wissenserwerbs und der Wissensveränderung. In: DUIT, R. und C. von RHÖNECK (Hrsg.) (1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: 15–36.
- SCHUBERT, J. C. (2013): Schülervorstellungen zu Wüsten und Desertifikation. Münster.
- SCHUBERT, J. C. und K. WRENGER (2015): Wüsten und Desertifikation im Geographieunterricht. Empirische Studien zu Vorstellungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern. Geographiedidaktische Forschungen, 58. Münster.
- SCHULER, S. (2013): Geographielernende. Interesse und Vorwissen. In: KANWISCHER, D. (Hrsg.) (2013): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Studienbücher der Geographie. Stuttgart: 81–91.
- SCHULER, S. (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. Bochum.
- SCHULER, S. (2009): Schülervorstellungen zu Bedrohung und Verwundbarkeit durch den globalen Klimawandel. In: Geographie und ihre Didaktik 37 (1): 1-28.
- SCHULER, S. (2005): Umweltwissen als Subjektive Theorie. Eine Untersuchung von Schülervorstellungen zum globalen Klimawandel. In: SCHRENK, M. und W. HOLL-GIESE (Hrsg.) (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Hamburg: 97-112.
- SCHULER, S. und D. FELZMANN (2013): Schülervorstellungen. In: ROLFES, M. und A. UHLENWINKEL (Hrsg.) (2013): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: 148–154.
- SCHWAN, S. und F. W. HESSE (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen. In: MANGOLD, R., VORDERER, P. und G. BENTE (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: 73–99.
- SEEL, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen : mit 58 Abbildungen, 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben. München und Basel.
- SIEGLER, R., N. EISENBERG, J. DELOACHE und J. SAFFRAN (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin und Heidelberg.
- SILBEREISEN, R. K. und K. WEICHOLD (2012): Jugend (12-19 Jahre). In: LINDENBERGER, U. und W. SCHNEIDER (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: 235–258.
- SODIAN, B. (2012): Denken. In: LINDENBERGER, U. und W. SCHNEIDER (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: 385–411.

- STARK, R. (2002): *Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch?* Forschungsberichte, Band 149. München.
- STEINBERG, G. (2017): Terrorismus. In: *Praxis Politik* (5): 4-7.
- STEINBERG, G. (2014): Der Islamische Staat im Irak und Syrien (ISIS). Internet: <https://m.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/190499/der-islamische-staat-im-irak-und-syrien-isis> (Stand 23.10.2019)
- STRAUB, J. und D. WEIDEMANN (2015): *Handelnde Subjekte. "Subjektive Theorien" als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie.* Diskurse der Psychologie. Gießen.
- THIELE, M. (2015): *Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes.* Bielefeld.
- TRÖGER, S. (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern.* Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, 186. Saarbrücken.
- TROMMSDORFF, V. und T. TEICHERT (<sup>8</sup>2011): *Konsumentenverhalten.* Stuttgart.
- VEITH, H. (2008): *Sozialisation.* UTB Profile, Band 3004. München.
- VIERHAUS, M. und E.-V. WENDT (2018): *Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen.* In: LOHAUS, A. (Hrsg.) (2018): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Mit 19 Abbildungen und 11 Tabellen.* Berlin: 139–167.
- VOSNIADOU, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. In: *Learning and Instruction* 4 (1): 45–69.
- VOSNIADOU, S. und W. F. BREWER (1994): Mental Models of the Day/ Night Cycle. In: *Cognitive Science* 18 (1): 123–183.
- VOSNIADOU, S. und W. F. BREWER (1992): Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. In: *Cognitive Psychology* 24: 535-585.
- VOSNIADOU, S. und C. IOANNIDES (1998): From conceptual development to science education: A psychological point of view. In: *International Journal of Science Education* 20 (10): 1213–1230.
- VOSNIADOU, S., X. VAMVAKOUSI und I. SKOPELITI (2008): The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In: VOSNIADOU, S. (Hrsg.) (2008): *International handbook of research on conceptual change.* New York: 3–34.
- WALPER, S., U. LUX und S. WITTE (2018): *Sozialbeziehungen zur Herkunftsfamilie.* In: LOHAUS, A. (Hrsg.) (2018): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Mit 19 Abbildungen und 11 Tabellen.* Berlin: 113–137.
- WERTH, L. und J. MAYER (2008): *Sozialpsychologie.* Berlin und Heidelberg.
- WILHELMI, V. (2019): *Geographie(n) der Gewalt – die neuen Dimensionen.* In: WILHELMI, V., E. THEVEßEN und F. PFEIL (Hrsg.) (2019): *Geographien der Gewalt: Fakes News und Desinformation. Dimension und Auswirkungen auf Gesellschaft und Schule.* Mainzer Kontaktstudium Geographie, Band 17. Mainz: 8-22.
- WILHELMI, V. (2017a): *Globaler Terrorismus und Schule. Anforderung, Herausforderung oder Überforderung?* In: WILHELMI, V., THEVEßEN, E. und F. PFEIL (Hrsg.) (2017): *Globaler Terrorismus. Analysen, Perspektiven und didaktische Impulse.* Mainzer Kontaktstudium Geographie: 2–12.
- WILHELMI, V. (2017b): *Terror und Flucht: Boko Haram in Nigeria. Hintergründe verstehen und bewerten lernen.* In: *Geographie heute* 38 (335): 36–39.
- WILHELMI, V., E. THEVEßEN und F. PFEIL (2017): *Globaler Terrorismus. Analysen. Perspektiven und didaktische Impulse.* Mainzer Kontaktstudium Geographie, Band 16. Mainz.
- WINKEL, S., F. PETERMANN und U. PETERMANN (2006): *Lernpsychologie.* Paderborn.

## **F. Anhang**

<b>1. Übersicht über die Stichprobe .....</b>	<b>219</b>
<b>2. Darstellung der Erhebungsmethoden .....</b>	<b>224</b>
2.1 Einführung in das Interview [mündlich] .....	224
2.2 Leitfaden.....	225
2.3 Übersicht über den Bildeinsatz .....	226
2.4 Interviewprotokoll.....	227

# 1. Übersicht über die Stichprobe

Nr.	Code	Datum	Gesprächs- dauer	Geschlecht	Alter	Klasse	Schule	Geburtsland	Staatsan- gehörigkeit	Migrations- hintergrund (Land)	Religion	Bemerkung
1	IP1_m_XII_Mz	18.01.17	31:40 Min	m	18	12	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
2	IP2_m_XII_Mz	18.01.17	28:19 Min	m	17	12	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
3	IP3_m_XII_Mz	18.01.17	17:42 Min	m	18	12	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	-	Er hat direkt angefangen über die Medien zu reden.
4	IP4_w_XII_Mz	18.01.17	26:40 Min	w	18	12	OSG Mainz	Algerien*	deutsch	ja (Algerien)	Muslim	* Die Schülerin ist im Alter von 3 Jahren nach Deutschland gezogen.
5	IP5_w_XII_Mz	18.01.17	28:48 Min	w	18	12	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	Die Schülerin war unterwegs nach München, als dort ein Amoklauf stattgefunden hat und berichtet von ihren Erlebnissen.
6	IP6_m_XII_Mz	18.01.17	25:49 Min	m	19	12	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
7	IP7_w_IX_Mz	19.01.17	30:06 Min	w	14	9b	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
8	IP8_m_IX_Mz	19.01.17	30:47 Min	m	14	9b	OSG Mainz	Brasilien	brasilianisch/ deutsch	ja (Brasilien)	Christ	
9	IP9_m_IX_Mz	19.01.17	23:29 Min	m	14	9b	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	ja (Ägypten)	Christ	
10	IP10_m_VI_Mz	20.01.17	16:54 Min	m	12	6a	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	ja (Afrika*)	-	- eher unsicher/ verängstigt (evtl. durch die Situation?) *Der Schüler konnte nicht das genaue Land nennen.
11	IP11_w_VI_Mz	20.01.17	19:17 Min	w	11	6a	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	ja (Frankreich)	Christ	
12	IP12_w_VI_Mz	20.01.17	17:13 Min	w	11	6a	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	

Nr.	Code	Datum	Gesprächsdauer	Geschlecht	Alter	Klasse	Schule	Geburtsland	Staatsangehörigkeit	Migrationshintergrund (Land)	Religion	Bemerkung
13	IP13_m_VI_Mz	20.01.17	29:21 Min	m	11	6a	OSG Mainz	USA*	US-amerikanisch	ja (USA)	Christ	Der Schüler ist 2 Jahre vor dem Gespräch nach Deutschland gezogen.
14	IP14_m_VI_Mz	20.01.17	17:20 Min	m	11	6a	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	ja (Thailand)	Christ	
15	IP15_m_VII_Lu	23.01.17	35:54 Min	m	12	7b	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Kamerun)	Christ	
16	IP16_w_VII_Lu	23.01.17	18:25 Min	w	12	7b	CBG LU	Deutschland	albanisch	ja (Kosovo)	Muslim	Nach Beendigung der Aufnahme sagt sie noch Folgendes: - „Alles nur wegen den Muslimen“ sagen manche Leute“ - „So wie er denkt, ist es falsch. Es sind ja nicht alle Muslime so.“
17	IP17_m_V_Lu	23.01.17	14:02 Min	m	10	5d	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	Christ	
18	IP18_w_V_Lu	23.01.17	14:56 Min	w	10	5d	CBG LU	Deutschland	?	ja (Rumänien)	Christ	
19	IP19_w_VIII_Lu	24.01.17	15:29 Min	w	13	8c	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Türkei)	Muslim	
20	IP20_m_VIII_Lu	24.01.17	30:24 Min	m	14	8c	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	Christ	
21	IP21_w_VIII_Lu	24.01.17	21:51 Min	w	13	8c	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	Christ	
22	IP22_m_XII_Lu	25.01.17	18:02 Min	m	19	12	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	-	
23	IP23_m_XII_Lu	25.01.17	35:46 Min (Unterbrechung nach 18:36 Min)	m	19	12	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Bosnien-Herzegowina)	Muslim*	* 3 Jahre zuvor, also mit 16 Jahren, zum Islam konvertiert; Mutter ist Muslimin, wollte aber, dass er christlich getauft wird; war demnach vorher Christ, aber nicht gläubig.
24	IP24_w_XII_Lu	25.01.17	30:10 Min	w	18	12	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	Christ	



Nr.	Code	Datum	Gesprächsdauer	Geschlecht	Alter	Klasse	Schule	Geburtsland	Staatsangehörigkeit	Migrationshintergrund (Land)	Religion	Bemerkung
25	IP25_m_VII_Lu	30.01.17	35:52 Min	m	13	7b	CBG LU	Polen*	deutsch	ja (Polen)	Christ	* Der Schüler kam mit 2 Jahren nach Deutschland. Er hat von selbst angefangen zu sprechen; großes Interesse und Wissen
26	IP26_m_VII_Lu	30.01.17	22:33 Min	m	12	7b	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Russland)	Christ	
27	IP27_w_V_Lu	30.01.17	20:51 Min	w	11	5d	CBG LU	Deutschland	deutsch	-	Christ	
28	IP28_m_VIII_Lu	31.01.17	33:25 Min	m	13	8c	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Jordanien, Palästina *)	Muslim	*Vater stammt aus Jordanien; Mutter stammt aus Palästina; die Eltern kamen vor 20 Jahren nach Deutschland
29	IP29_m_VIII_Lu	31.01.17	23:39 Min	m	13	8c	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Afghanistan)	Muslim	
30	IP30_m_XII_Lu	02.02.17	51:42 Min	m	19	12	CBG LU	Deutschland	deutsch	ja (Marokko)	Muslim	- sehr offen und Gesprächig - glaubt an Verschwörungstheorien  Er sagt von sich selbst, dass er sehr offen und nicht so sehr religiös ist und deshalb wenig stigmatisiert wird aufgrund der Religion. Da er andere Meinungen akzeptiert, wird auch er akzeptiert.
31	IP31_w_XII_Lu	02.02.17	44:27 Min	w	17	12	CBG LU	Deutschland	deutsch, montenegrinisch	ja (Montenegro)	Muslim	
32	IP32_m_IX_Mz+	03.02.17	49:18 Min	m	14	9e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch, französisch	ja (Frankreich)	Christ	- sehr viel Vorwissen - eigene Recherche
33	IP33_m_IX_Mz+	03.02.17	21:44 Min	m	15	9e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch, französisch	ja (Frankreich)	Christ	

Nr.	Code	Datum	Gesprächs- dauer	Geschlecht	Alter	Klasse	Schule	Geburtsland	Staatsan- gehörigkeit	Migrations- hintergrund (Land)	Religion	Bemerkung
34	IP34_m_VI_Mz+	10.02.17	25:42 Min	m	12	6e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
35	IP35_w_VI_Mz+	10.02.17	31:38 Min	w	12	6e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	ja (Marokko)	Muslim	
36	IP36_m_IX_Mz+	10.02.17	27:55 Min	m	15	9e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	
37	IP37_m_XII_Da	13.02.17	39:04 Min	m	18	12b	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	Der Schüler hat bereits einige Reportagen zu dem Thema gesehen.
38	IP38_m_XII_Da	13.02.17	40:45 Min	m	18	12b	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	ja (Frankreich)	Christ	
39	IP39_w_XII_Da	13.02.17	39:56 Min	w	18	12	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	- Glaube --> Islam; wusste sie erst nicht, kam nach dem Interview, als ich von Gesprächen mit Muslimen gesprochen habe - öfter unsicher, ob die Aussagen in Ordnung sind
40	IP40_w_IX_Da	14.02.17	38:38 Min	w	15	9a	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ*	* nicht getauft - Freund aus Syrien - scheint überzeugt von ihrer Meinung
41	IP41_w_XII_Da	14.02.17	24:28 Min	w	18	12	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	
42	IP42_m_X_Da	14.02.17	22:22 Min	m	15	10a	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	bei Hobbys, Interessen: Flüchtlingsarbeit in Dahn
43	IP43_m_IX_Da	14.02.17	21:50 Min	m	14	9	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	-	
44	IP44_w_IX_Da	14.02.17	36:43 Min	w	15	9c	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ *	*der Oma zuliebe getauft, aber nicht gläubig; Interesse an Politik
45	IP45_m_IX_Da	14.02.17	39:42 Min	m	15	9a	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	
46	IP46_m_IX_Da	14.02.17	32:59 Min	m	15	9a	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	

Nr.	Code	Datum	Gesprächs- dauer	Geschlecht	Alter	Klasse	Schule	Geburtsland	Staatsan- gehörigkeit	Migrations- hintergrund (Land)	Religion	Bemerkung
47	IP47_m_IX_Da	15.02.17	62:08 Min	m	14	9a	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	ja (Iran)	Christ	- mehrere Unterbrechungen; eine lange Pause - interessiert sich für neuere Geschichte Europas - sehr redogewandt und überzeugt von seiner Meinung - Mutter ist Muslimin - Auffälligkeiten: "unser System", Jihadisten, Salafisten, moderate Muslime, alternative Medien
48	IP48_w_XII_Da	15.02.17	23:16 Min	w	18	12	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	Interesse an Ergebnissen; Die Schülerin wollte unbedingt noch mitmachen, da sie am ersten Tag gefehlt hatte.
49	IP49_m_VI_Da	15.02.17	31:15 Min	m	12	6b	OWG Dahn	Frankreich	deutsch	-	Christ	
50	IP50_w_VI_Da	15.02.17	19:09 Min	w	12	6b	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	
51	IP51_m_VI_Da	15.02.17	33:43 Min	m	12	6b	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	sehr verunsichert durch das Thema, hat sich mir sehr geöffnet und von seinen Ängsten erzählt
52	IP52_w_VI_Da	15.02.17	12:46 Min	w	12	6b	OWG Dahn	Deutschland	deutsch	-	Christ	viele Rückfragen notwendig
53	IP53_m_VI_Mz+	17.02.17	27:18 Min	m	11	6e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	Christ	teilweise nicht klar, ob der Schüler die Fragen verstanden hat; starke Lenkung notwendig
54	IP54_m_VI_Mz+	17.02.17	15:00 Min	m	11	6e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch	-	-	berichtet zu Beginn von Flüchtlingen im Fußballclub
55	IP55_m_VI_Mz+	17.02.17	19:54 Min	m	12	6e	OSG Mainz	Deutschland	deutsch, polnisch	ja (Polen)	Christ	

## **2. Darstellung der Erhebungsmethoden**

### **2.1 Einführung in das Interview [mündlich]**

<b>Vorstellung</b>	Hallo,  mein Name ist Stefanie Ruppert und ich arbeite an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ich habe die Fächer Französisch und Geographie auf Lehramt studiert und bin nun dabei, eine Doktorarbeit zu schreiben.
<b>Methode</b>	Heute werde ich dir ein paar Fragen stellen, die alle etwas mit dem Thema „Globaler Terrorismus“ zu tun haben. Bei den Fragen gibt es kein Richtig oder Falsch! Am besten ist es, wenn du so viel erzählst, wie dir zu den Fragen einfällt. Jedes Detail kann wichtig sein.
<b>Anonymität</b>	Deine Antworten bleiben natürlich anonym! Nur ich weiß, was du geantwortet hast. In der Arbeit selbst werden keine Namen erwähnt und somit wird niemand erfahren, was du gesagt hast! Daher bitte ich dich darum, mir ehrliche und ernstgemeinte Antworten auf die Fragen zu geben, denn nur so kann ich zu einem aussagekräftigen Ergebnis kommen. Wenn dir eine Frage unangenehm ist und du nicht antworten möchtest, kannst du mir das jederzeit sagen!
<b>Aufnahme – ok?</b>	Damit ich es später einfacher habe, die Antworten auszuwerten, würde ich das Interview gerne aufnehmen. Ist das für dich in Ordnung?
<b>Zusatzfragen?</b>	Wenn du keine weiteren Fragen mehr hast, können wir direkt loslegen.

## 2.2 Leitfaden

Theme	Leitfrage	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen
Terrorismus allgemein	Was verstehen Jugendliche unter dem Begriff „globaler Terrorismus“?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition „Terrorismus“/ „Terroranschlag“/ „Terrorist“ räumliche Verortung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ der Anschlagziele</li> <li>○ der Herkunftsländer von Terroristen</li> </ul> </li> <li>• Wissen über Terrororganisation/ Terroristen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was verstehst du unter dem Begriff „Globaler Terrorismus“?</li> <li>• An welche Terroranschläge erinnerst du dich?</li> <li>• Wo würdest du Terrorismus verorten? (<i>Hilfsmittel: politische Weltkarte</i>)</li> <li>• Was denkst du, wer hinter solchen Anschlägen steckt?</li> <li>• Warum verüben Menschen Terroranschläge?</li> </ul>
Terrorismus in der Alltagswelt der Jugendlichen	Merken Jugendliche Veränderungen in ihrem Alltag/ in Deutschland?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spürbare Veränderungen im individuellen Alltag</li> <li>• Veränderungen in Deutschland</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwiefern beeinflusst „Terror“/ „Terrorismus“ deinen Alltag? (Denke dabei an Festivals, Weihnachtsmärkte, Fußballspiele,...)</li> <li>• Von welchen Veränderungen hast du über Freunde, Familie oder die Medien etwas gehört?</li> </ul>
Terrorismus und Emotionen	Welche Emotionen löst der Gedanke an Terroristen/ Terroranschläge bei Jugendlichen aus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• assoziierte Gefühle beim Gedanken an Terroranschläge</li> <li>• assoziierte Gefühle beim Gedanken an Terroristen/ Terrororganisationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibe deine Gefühle, wenn du an das Wort „Terrorismus“ denkst. (<i>Hilfsmittel: Fotos</i>)</li> <li>• Wenn du in den Nachrichten ein Bild von einem Terroranschlag siehst, welche Gefühle ruft dies bei dir hervor?</li> </ul>
Terrorismus und Informationsbeschaffung	Wie informieren sich Jugendliche über das Thema?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediennutzung</li> <li>• Informationsbeschaffung</li> <li>• Informationsaustausch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Medien nutzt du, um dich über aktuelle Ereignisse zu informieren?</li> <li>• Sprichst du auch mit anderen über das Thema?</li> <li>• Wie findest du die Darstellung des Themas in den Medien?</li> </ul>
Terrorismus und Schule	Welche Rolle spielt die Schule in Bezug auf das Thema „Globaler Terrorismus“?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bisheriger Unterricht</li> <li>• zukünftiger Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aspekte wurden bisher im Unterricht zum Thema „Terrorismus“ angesprochen?</li> <li>• Was wünschst du dir von der Schule/ von deinen Lehrern?</li> </ul>

## 2.3 Übersicht über den Bildeinsatz

Zeitpunkt des Bildeinsatzes	Interviewpartner	Bilder								
		Berliner Anschlag	Beleid	Polizei	Interview dt. Islamist	IS-Kolonie	LOGO	Pierre Vogel	Osama Bin Laden	„Je suis...“
Bildeinsatz zum Einstieg	IP1_m_XII_Mz	✓	✓	✓	✓	✓				
	IP2_m_XII_Mz	✓	✓	✓	✓ (später)	✓ (später)				
	IP4_w_XII_Mz	✓	✓	✓	✓	(✓)				✓ (später)
	IP5_w_XII_Mz	✓	✓	✓						
	IP6_m_XII_Mz	✓	✓	✓	✓	✓				
	IP10_m_VI_Mz	✓	✓	✓			✓ (später)			
	IP14_m_VI_Mz	✓	✓	✓						
	IP15_m_VII_Lu	✓	✓	✓						
	IP16_w_VII_Lu	✓	✓	✓						
	IP22_m_XII_Lu	✓	✓	✓						
	IP23_m_XII_Lu	✓	✓	✓						
	IP24_w_XII_Lu	✓	✓	✓	✓ (später)	✓ (später)				
	IP30_m_XII_Lu	✓	✓	✓	✓	✓				
	IP38_m_XII_Da	✓	✓	✓	✓	✓				
	IP41_w_XII_Da	✓	✓	✓	✓	✓				
Bildeinsatz im weiteren Gesprächsverlauf	IP11_w_VI_Mz	✓								
	IP12_w_VI_Mz						✓			
	IP13_m_VI_Mz	✓	✓	✓						
	IP17_m_V_Lu	✓	✓	✓			✓			
	IP27_w_V_Lu	✓	✓	(✓)						
	IP31_w_XII_Lu	✓								
	IP34_m_VI_Mz <sup>+</sup>	✓			✓	✓				
	IP37_m_XII_Da	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
	IP39_w_XII_Da	✓								
	IP48_w_XII_Da	✓	✓	✓	✓	✓				
	IP49_m_VI_Da	✓								
	IP50_w_VI_Da	✓								
IP52_w_VI_Da	✓	✓	✓							

Folgenden Schülern wurden im Gesprächsverlauf keine Bilder gezeigt: IP3\_m\_XII\_Mz; IP18\_w\_V\_Lu; IP25\_m\_VII\_Lu; IP26\_m\_XII\_Lu; IP35\_w\_VI\_Mz<sup>+</sup>; IP51\_m\_VI\_Da; IP54\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>; IP55\_m\_VI\_Mz<sup>+</sup>

## 2.4 Interviewprotokoll

Interviewcode: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Raum: \_\_\_\_\_

### Interviewprotokoll

Name, Vorname: \_\_\_\_\_

Alter: \_\_\_\_\_

Geschlecht: m  w

Klasse: \_\_\_\_\_

Geburtsort/ -land: \_\_\_\_\_

Staatsangehörigkeit: \_\_\_\_\_

Migrationshintergrund: ja  nein

Wenn ja, welches Land? \_\_\_\_\_

Wenn ja, welche Generation? \_\_\_\_\_

Religionszugehörigkeit: \_\_\_\_\_

Hobbys, Interessen: \_\_\_\_\_

Email-Adresse (für Rückfragen): \_\_\_\_\_

## **G. Danksagung**

Die vorliegende Arbeit hätte ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen nicht realisiert werden können – Ihnen gebührt mein herzlichster Dank, den ich an dieser Stelle zum Ausdruck bringen möchte.

Zunächst bedanke ich mich außerordentlich bei meinem Betreuer für den gedanklichen Anstoß zu dieser Arbeit und die stetige Unterstützung bei meinem Vorhaben. Jederzeit hatte ich die Möglichkeit, Fragen zu stellen, und die intensiven Gespräche haben den Fortschritt der Arbeit durch eine Vielzahl an Inspirationen und konstruktiven Anregungen bereichert. Darüber hinaus konnte ich durch die gemeinsame Arbeit viele wertvolle Einblicke in spannende schulrelevante Forschungs- und Tätigkeitsbereiche erhalten. Insbesondere für die große Unterstützung bei dem zielgerichteten Abschluss der Arbeit noch vor Beginn meiner neuen Tätigkeit im Schuldienst möchte ich mich herzlich bedanken!

Des Weiteren danke ich vielmals meinem Zweitgutachter für die Begutachtung der Arbeit und für die Unterstützung meiner Forschungsarbeit durch wertvolle Gedankenanstöße sowie durch die Äußerung konstruktiver Kritikpunkte, die die Forschungsarbeit auf besonders gewinnbringende Weise beeinflusst haben. Auch bedanke ich mich herzlich für die Möglichkeit zur Teilnahme an den Doktorandenkolloquien, die das Promotionsvorhaben ebenfalls sehr bereichert haben.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei allen Schulleitern sowie Lehrkräften, ohne die die Realisierung des Projektes nicht möglich gewesen wäre. Die Durchführung der Interviews am Otto-Schott-Gymnasium in Mainz, am Carl-Bosch-Gymnasium in Ludwigshafen und am Otfried- von Weißenburg-Gymnasium in Dahn konnte nur durch das große Engagement der Klassen- sowie Fachlehrer möglich gemacht werden. Allen Schülern, die an der Erhebung teilgenommen habe, danke ich für ihre offene Art sowie für die spannenden und lehrreichen Gespräche.

Ebenso gilt mein Dank meinen Kollegen, mit denen ich mich inhaltlich austauschen konnte und die mich auch auf persönlicher Ebene bei meinem Promotionsvorhaben unterstützt haben. Auch bedanke ich mich bei meiner interdisziplinären Doktorandengruppe, die mich seit der frühen Anfangsphase bei meinem Forschungsprojekt begleitet haben. Die gemeinsamen Co-Working-Tage sowie die inspirierenden Anregungen aus anderen Fachdisziplinen waren ein großer Zugewinn für meine Arbeit und die gemeinsamen Stunden haben mich auch in persönlicher Hinsicht sehr bereichert.

Schließlich bedanke ich mich bei all meinen Freunden, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben und die gerade in schwierigen Phasen ein offenes Ohr und aufbauende Worte für mich hatten!

Zum Abschluss gebührt mein außerordentlicher Dank meiner Familie, die mich stets bei meinem Vorhaben unterstützt hat. Ein großes Dankeschön gilt hierbei insbesondere meinen Eltern, die immer an mich geglaubt haben und es mir stets in jeglicher Hinsicht ermöglicht haben, meine Ziele zu verwirklichen!



## **H. Erklärungen**

Hiermit erkläre ich, dass ich im Fach Geographie keine Prüfung an einer Universität oder einer gleichgestellten Hochschule in Deutschland endgültig nicht bestanden habe und mich nicht an einer Universität oder an einer gleichgestellten Hochschule in Deutschland in einem Prüfungsverfahren befinde.

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt wurde, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Hiermit erkläre ich, dass die Arbeit noch nicht in gleicher oder anderer Form an irgendeiner Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden ist.

.....

Unterschrift der Doktorandin

## I. Lebenslauf