



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 64, Nr. 1 2026
doi: 10.21243/mi-01-26-18
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Narrative Didaktik und Problem-Based Learning gegen Radikalisierung. Ein E-Learning-Konzept zur Sensibilisierung und Förderung kritischen Denkens in der Extremismusprävention

René Foidl
Johanna Weishaeupl
Christoph Grießler
Alfred Wöger

Angesichts des Anstiegs von Extremismus und Radikalisierung gewinnt aufgrund begrenzter Ressourcen E-Learning als skalierbares Präventionsangebot massiv an Bedeutung. Dieser Beitrag stellt das Konzept des unbegleiteten E-Learning-Kurses NEIN zu

Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention vor, das in Kooperation mit der Hochschule Burgenland und der Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (DSN) entwickelt wurde. Im Zentrum steht die didaktische Herausforderung, wie Reflexion und kritisches Denken in isolierten Lernsettings ohne soziale Interaktion initiiert werden können. Das vorgestellte Design kompensiert das Fehlen personaler Präsenz durch die synergetische Verknüpfung von Narrativer Didaktik, Problem-Based Learning (PBL) und einem Lerntagebuch. Über die narrative Rahmung werden gezielt desorientierende Dilemmata geschaffen, die kognitive Dissonanzen auslösen und notwendige Reflexionsprozesse anstoßen. Ein zentrales Instrument bildet dabei das geführte Lerntagebuch, welches den Dialog internalisiert und als Scaffolding für die Analyse eigener Denkmuster dient. Der Artikel demonstriert, wie ein robustes didaktisches Design die Grenzen autonomer Lernumgebungen überwinden kann, um demokratische Resilienz nachhaltig zu stärken und wie ein Verbund an didaktischen und medienpädagogischen Praktiken Extremismusprävention leisten kann.

In view of the rise in extremism and radicalisation, e-learning is becoming increasingly important as a scalable prevention tool due to limited resources. This article presents the concept of the unaccompanied e-learning course NO to Extremism! Prevention of Radicalisation and Extremism, which was developed in cooperation with the University of Applied Sciences Burgenland and the Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (Directorate for State Security and Intelligence, DSN). The focus is on the didactic challenge of how to initiate reflection and critical thinking in isolated learning settings without social interaction. The design presented compensates for the lack of personal presence through the synergistic combination of narrative didactics, problem-based learning (PBL) and a learning diary. The narrative framework is used to create deliberately disorienting dilemmas

that trigger cognitive dissonance and initiate necessary reflection processes. A central tool in this process is the guided learning diary, which internalises dialogue and serves as scaffolding for the analysis of one's own thought patterns. The article demonstrates how a robust didactic design can overcome the limitations of autonomous learning environments in order to strengthen democratic resilience in the long term, and how a combination of didactic and media education practices can prevent extremism.

1. Einleitung

Die Verfassungsschutzberichte der Jahre 2023 und 2024 belegen einen kontinuierlichen Anstieg extremistischer Tathandlungen. Während der Rechtsextremismus mit fast 1.500 Tathandlungen im Jahr 2024 die größte Bedrohung bleibt, verzeichnen auch der religiös-islamistische und der Linksextremismus signifikante Zuwächse (Bundesministerium für Inneres, o. J.-a; 2025). Besorgniserregend ist, dass das Personenpotenzial gewaltbereiter Rechtsextremistinnen und -extremisten 2024 bereits 14.500 Personen umfasste. Zudem warnen Expertinnen und Experten, dass Rechtsextreme zunehmend Anschluss an das bürgerliche Spektrum finden und über Protestbewegungen bislang kaum erreichbare Gesellschaftsschichten radikalisiert (Pöhlmann, 2022; Bundesministerium für Inneres, o. J.-b). Ein wesentlicher Treiber ist die Allgegenwärtigkeit des Digitalen (Gramelsberger, 2024). Das Internet fungiert als Beschleuniger, in dem Ideologien gefestigt werden (Knipping-Sorokin et al., 2016). Algorithmenkulturen und

Filterblasen fördern perspektivische Isolation und verzerrte Wahrnehmung (Just & Latzer, 2017; Gramelsberger, 2024; Roberge & Seyfert, 2017). Zudem professionalisiert sich extremistische Propaganda durch KI und populäre Formate wie Short-Videos auf TikTok, was besonders durch *Influencer Preacher* sichtbar wird (Bundesministerium für Inneres, 2024). Jugendliche gelten in ihrer Identitätsfindungsphase als besonders anfällig (Fabris, 2019). Radikale Gruppen bieten hier emotionale Entlastung und vereinfachte Lösungen an (Knipping-Sorokin et al., 2016). Auch wenn eine alleinige Online-Radikalisierung selten ist, ermöglichen digitale Räume eine Radikalisierung im Stillen, ohne dass physischer Kontakt zu Gruppierungen nötig ist (Ben Slama, 2020; Bundesministerium für Inneres, 2024).

Deshalb ist es wenig überraschend, dass Initiativen zur Extremismusprävention zunehmen. In Österreich findet diese Arbeit auf verschiedenen Ebenen statt: Während für Jugendliche vor allem niederschwellige Schulworkshops (z. B. *Starke Schule, starke Gesellschaft*¹) sowie Resilienztrainings von *Saferinternet.at*² im Fokus stehen, richten sich Angebote des *Österreichischen Integrationsfonds* (ÖIF) oder Zivilcourage-Trainings von *ZARA*³ verstärkt an Erwachsene. Zentrale Anlaufstellen wie die *Beratungsstelle Extremismus* (BOJA)⁴ schlagen dabei die Brücke zwischen direkter Hilfe und der Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Auch das *Bundesministerium für Inneres* (BMI) hat zentrale Instrumente geschaffen, darunter das 2017 gegründete *Bundesweite Netzwerk Extremismusprävention und Deradikalisierung* (BNED) (Bundesminis-

terium für Inneres, 2024) sowie das Programm *RE#work*, bei dem speziell ausgebildete Präventionsbedienstete ein strukturiertes Präventionsprogramm in Bildungseinrichtungen mit Jugendlichen umsetzen (Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst, 2025). Für diese Sensibilisierungsworkshops durchlaufen Beamtinnen und Beamte eine umfangreiche Ausbildung.

Da diese Ausbildung jedoch aufgrund ihrer präsenziellen Ausrichtung an Ressourcengrenzen stößt und eine flächendeckende Sensibilisierung ein zentrales Anliegen darstellt, wurde in Kooperation mit der *Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland* und der *Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst* (DSN) ein unbegleitetes E-Learning entwickelt. E-Learning hat sich in der Erwachsenenbildung als flexibles Format etabliert, da es Lernen unabhängig von Zeit und Raum ermöglicht und eine Vielzahl digitaler Tools integriert (Culduz, 2024). Unbegleitete Formate bieten gegenüber Workshops den Vorteil der Skalierbarkeit, gehen jedoch mit spezifischen didaktischen Herausforderungen einher. Sie erfordern von den Lernenden ein hohes Maß an Selbstregulation (Konrad, 2014; Mayer, 2023) und bergen die Gefahr kognitiver Überlastung. Insbesondere die Vermittlung von Kompetenzen, die über reines Faktenwissen hinausgehen, wie kritisches Denken und Haltungsarbeit, ist in Settings ohne soziale Interaktion erschwert, da der für Reflexion notwendige Dialog fehlt. Zudem stellt der Transfer des Gelernten in die eigene Lebenswelt ohne begleitende Unterstützung eine erhebliche Hürde dar.

In diesem praxisorientierten Artikel stellen wir das mit dem BMI bzw. der DSN entwickelte unbegleitete E-Learning unter dem Titel *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention* vor. Nachfolgend werden theoretische Grundlagen diskutiert und darauf aufbauend der entwickelte E-Learning-Kurs beschrieben. Gestützt werden Aussagen auch durch ein Interview, welches mit einer Expertin für Extremismusprävention des *Bundesministeriums für Inneres* (BMI) geführt wurde (INT, 2025), die anonym bleiben möchte. Das Interview wurde transkribiert und geglättet. Ziel ist es zu zeigen, wie sich didaktische bzw. medienpädagogische Praktiken entwerfen lassen, welche die Sensibilisierung für Extremismus fördern können und dabei darauf ausgelegt sind, sowohl Erwachsene als auch Jugendliche zu erreichen.

2. Theoretischer Rahmen

Die Konzeption eines digitalen Präventionsangebots für Erwachsene bewegt sich in einem Spannungsfeld. Einerseits erfordert die Erwachsenenbildung Angebote, die flexibel und selbstgesteuert sind (Knowles, 1990). Andererseits zielt Extremismusprävention nicht auf die reine Wissensvermittlung ab, sondern auf die Förderung einer resilienten demokratischen Haltung. Um dieses Spannungsfeld aufzulösen, ist zunächst eine Klärung der zentralen Begriffe und ihrer Wechselwirkung notwendig.

2.1 Potenziale und Hürden unbegleiteter E-Learnings

Der Begriff E-Learning wird im wissenschaftlichen Diskurs als „Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken“ (Kerres, 2012, S. 18) definiert. Er bezeichnet dabei spezifisch das Lehren und Lernen mit digitalen Medien und grenzt sich von einer umfassenderen Digitalisierung der Bildung ab (Kerres, 2016), welche auch die Analyse digitaler Daten, Nutzung digitaler Werkzeuge in der Verwaltung sowie Kurskonzeption umfasst. In der Erwachsenenbildung haben sich digitale Lernformate etabliert, da sie eine Transformation von Lernumgebungen ermöglichen und neue Formen des Wissenserwerbs unabhängig von Zeit und Raum eröffnen (Culduz, 2024).

Eine zentrale Unterscheidung liegt hierbei im Grad der Betreuung. Während betreute Formate durch die aktive Begleitung von Lehrenden gekennzeichnet sind, definieren sich unbegleitete E-Learning-Kurse durch das Fehlen dieser Instanz (Ammenwerth et al., 2021). Solche Lernarrangements verorten sich im Bereich des selbstgesteuerten bis autonomen Lernens (Sefiane, 2024) und setzen voraus, dass die Lernenden ein hohes Maß an Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen (Konrad, 2014).

Die Vorteile dieses Formats sind evident: E-Learning-Kurse sind flexibel, skalierbar und nahezu unbegrenzt zugänglich, was sie zu einem idealen Instrument macht, um große Zielgruppen zu erreichen (Culduz, 2024). Gleichzeitig lassen sich E-Learning-Kurse mit den Prinzipien der Andragogik verknüpfen, die erwachsene Lernende als selbstbestimmte Akteurinnen und Akteure versteht, die

ihr Lernen an den eigenen Lebensumständen ausrichten wollen (Knowles, 1990) und in unterschiedlichen Graden selbstbestimmt steuern. Gleichzeitig bringt die Abwesenheit einer lehrenden Instanz spezifische Herausforderungen mit sich. Unbegleitete Settings erfordern von Lernenden ausgeprägte metakognitive und motivationale Kompetenzen zur Selbstregulation (Mayer, 2023). Fehlen diese Kompetenzen oder werden sie didaktisch nicht unterstützt, droht Überforderung oder ein reines Durchklicken der Inhalte. Die größte Herausforderung liegt jedoch im Fehlen der sozialen Interaktion, die für komplexe Lernprozesse oft als essenziell erachtet wird (Garrison et al., 2001).

2.2 Kritisches Denken und Extremismusprävention als didaktische Herausforderung

Um die Relevanz dieser fehlenden Interaktion zu verstehen, muss der Begriff des kritischen Denkens geklärt werden. Kritisches Denken leitet sich vom griechischen *krinein* ‚unterscheiden, trennen‘ ab und bezeichnet die Fähigkeit, Informationen differenziert zu prüfen und zu bewerten (Haghparast et al., 2014). Es ist weniger als bloße Methode, sondern als eine epistemische Haltung zu verstehen, die Zweifel und Revision als konstitutive Elemente von Erkenntnis begreift (Jahn & Cursio, 2021).

Bildungswissenschaftlich betrachtet ist kritisches Denken ein höherstufiger Prozess, der Analyse, Bewertung und Begründung umfasst (Haghparast et al., 2014). Entscheidend ist dabei, dass dieser Prozess nicht im luftleeren Raum stattfindet. Garrison et al. (2001) betonen so die soziale Dimension kritischen Denkens und

verorten es im Kontext gemeinschaftlicher Wissenskonstruktion. Modelle wie das *Community-of-Inquiry*-Framework zeigen, dass tiefgehendes Nachdenken oft erst durch eine kognitive Präsenz entsteht, die sich im Austausch mit anderen entfaltet (Garrison et al., 2001).

Kritisches Denken benötigt daher eine Initialzündung. Nach dem *Practical-Inquiry*-Modell beginnt der Denkprozess mit einem *Triggering Event*, also einem Problem oder Dilemma, das Neugier oder Verwirrung auslöst (Vaughan et al., 2013). Auch die Theorie des Transformativen Lernens bestätigt, dass erst die Erfahrung kognitiver Dissonanz bzw. ein „desorientierendes Dilemma“ den Raum für kritische Reflexion und das Hinterfragen eigener Annahmen öffnet (Mezirow, 1991; Jahn & Cursio, 2021). Kritisches Denken entsteht somit dort, wo gewohnte Denkmuster auf Widerstand stoßen und im Dialog geprüft werden müssen.

Führt man diese beiden Stränge zusammen, offenbart sich das didaktische Kernproblem eines unbegleiteten E-Learning-Projekts. Kritisches Denken lebt von Interaktion und kognitiver Dissonanz (Vaughan et al., 2013). Es benötigt ein Gegenüber, das Fragen stellt, irritiert und zur Begründung zwingt. Das unbegleitete E-Learning-Format ist jedoch per Definition durch die Isolation des Lernenden und die Abwesenheit genau dieser personalen Präsenzen gekennzeichnet (Ammenwerth et al., 2021).

Es entsteht ein didaktisches Vakuum, denn wie kann ein Lernziel, das auf Reibung und Austausch beruht, in einem Setting erreicht werden, das auf Isolation und Selbststeuerung basiert? Wenn die

tutorische Instanz fehlt, die als desorientierendes Dilemma fungiert (Mezirow, 1991), droht das E-Learning sein Ziel der Haltungsbildung zu verfehlen, die aber speziell bei der Sensibilisierung auf Extremismus und Radikalisierung relevant ist. Die Lösung dieses Dilemmas kann nicht in der Methode, dem E-Learning-Kurs, sondern nur im Design liegen. Modelle, die auf personale Präsenz angewiesen sind, müssen durch ein intelligentes didaktisches Design ersetzt werden, das die fehlenden Funktionen der Irritation, des Dialogs und der Reflexion antizipativ in die Struktur des Kurses einschreibt (Reinmann, 2015).

Neben den didaktischen Herausforderungen gilt es, die inhaltlichen Phänomene präzise zu fassen. Während die Begriffe *Extremismus* und *Radikalisierung* im öffentlichen Diskurs oft synonym verwendet werden, unterscheiden sie sich wissenschaftlich und behördlich deutlich in Bezug auf Prozesshaftigkeit und das Verhältnis zur Gewalt. Radikalisierung beschreibt einen individuellen oder kollektiven sozialen Prozess, in dessen Verlauf Personen zunehmend radikale Ansichten übernehmen, „welche die Legitimationen einer vorherrschenden normativen Ordnung grundlegend in Frage stellen“ (Frischlich & Bögelein 2022, S. 2). Dies muss jedoch nicht zwingend in Gewalt münden. Historisch konnten radikale Ideen wie jene Mahatma Gandhis und der Suffragetten sogar positive gesellschaftliche Veränderungen anstoßen (Frischlich & Bögelein, 2022; Kemmesies, 2020). Extremismus hingegen wird als eine mögliche Endstufe dieses Prozesses verstanden, die durch eine radikale Weltanschauung in Kombination mit der Ak-

zeptanz von direkter oder indirekter Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele gekennzeichnet ist und sich fundamental gegen die Werte des demokratischen Verfassungsstaates richtet (Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst, 2024; Frischlich & Bögelein, 2022). Während Radikalität also die Legitimität einer Ordnung hinterfragt, will der Extremismus diese unter Inkaufnahme von Gewalt abschaffen (Kemmesies, 2020).

Deradikalisierung bezeichnet den Prozess der kognitiven und ideologischen Abkehr von extremistischen Weltbildern und Einstellungen. In der Forschung wird dieser Begriff vom sogenannten *Disengagement* ‚Distanzierung, Lösung‘ abgegrenzt: Während *Disengagement* lediglich die Verhaltensänderung, also das Unterlassen von Gewalthandlungen oder das Verlassen einer Gruppe, beschreibt, umfasst die Deradikalisierung einen tiefgreifenden Wandel der Überzeugungen und die Auflösung der menschenverachtenden Ideologie (Allroggen et al., 2020; Frischlich & Bögelein, 2022). Es handelt sich um einen Prozess, der nicht einfach den Zustand vor der Radikalisierung wiederherstellt, sondern eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit darstellt (Ben Slama, 2020). Extremismusprävention wird daher als eine gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden, die darauf abzielt, Radikalisierungsprozesse zu verhindern oder zu unterbrechen, indem sie meist in drei Anwendungsbereiche unterteilt wird:

1. die universelle Prävention zur Stärkung demokratischer Werte,
2. die selektive Prävention, die an spezifische Gruppen mit erhöhtem Risiko gerichtet ist und

3. die indizierte Prävention, die sich an bereits radikalisierte Personen richtet, um Straftaten zu verhindern (Zick, 2020; Frischlich & Bögelein, 2022).

In Bildungsangeboten erfolgt die Umsetzung primär durch die Förderung von Resilienz und Urteilsfähigkeit, indem beispielsweise Programme wie *CONTRA* Jugendliche im kritischen Umgang mit Online-Propaganda schulen oder durch Formate der politischen Bildung, die Ambiguitätstoleranz und Perspektivübernahme trainieren, um der Attraktivität einfacher extremistischer Weltbilder entgegenzuwirken (Glaser et al., 2020; Schmitt et al., 2020). Zudem setzen Bildungsinitiativen auf die Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Diskriminierungserfahrungen, um alternative, demokratische Identitätsangebote und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, anstatt sie durch Stigmatisierung in extremistische Milieus zu drängen (Glaser et al., 2020). Wichtige Aspekte sind dabei die Förderung von Medienkompetenz und Reflexion (Frischlich & Bögelein, 2022; Schmitt et al., 2020), die Stärkung demokratischer Werte und Ambiguitätstoleranz (Krüger, 2020; Nordbruch, 2017) sowie alternative Angebote zur Identitätsstiftung (Ben Slama, 2020).

Dass die Sensibilisierung für diese Themen auch mit E-Learning-Kursen gelingen kann, belegen mehrere Untersuchungen. Rau et al. (2025) führten eine Studie zur Evaluation einer E-Learning-Fortbildung für medizinische Berufe durch. An der Studie nahmen knapp 2.971 Fachkräfte teil. Die Ergebnisse zeigen einen Lernzuwachs in allen Kompetenzbereichen. Zudem berichteten die Teilnehmenden auch von reduzierten Sorgen im Umgang mit Gefähr-

dungspotenzialen und einer erhöhten Handlungssicherheit. Dennoch muss eingeräumt werden, dass Unsicherheiten im Umgang mit Gefährdungssituationen bestehen blieben. Auch die Studie von Reulecke und Speer (2019) zur Erprobung des webbasierten Trainings *OHA – Online Hass Abbauen* liefert wertvolle Hinweise. Im Rahmen der Modellphase wurden die Trainingsmodule in über 260 Fällen in verschiedenen Settings, darunter im Jugendarrest und in der Bewährungshilfe, getestet (Reulecke & Speer, 2019). Die Ergebnisse legen nahe, dass virtuelle Angebote durch ihren niedrigschwelligen Zugang und die hohe Flexibilität Versorgungslücken schließen können, die rein stationäre Angebote oft offenlassen (Reulecke & Speer, 2019). Diese Erkenntnis wird durch internationale Forschungen gestützt, die zeigen, dass digitales Lernen, wenn es interaktiv gestaltet ist, das kritische Denken fördern und extremistische Ideologien mildern kann (Adeoye et al., 2025). Ein rein technischer Zugang genügt aber nicht und eine virtuelle persönliche Begleitung bleibt essenziell. Dies ist ein Hinweis darauf, dass digitale Formate Grenzen haben und methodisch sorgfältig in eine professionelle Beziehungsarbeit eingebettet sein müssen (Reulecke & Speer, 2019).

Hinsichtlich der Konzeption von E-Learning-Angeboten, die Extremismusprävention und Sensibilisierung leisten sollen, heben die Quellen mehrere zentrale Gestaltungsprinzipien hervor.

- *Lebensweltbezug*: Erfolgreiche Programme strukturieren die Inhalte in klare Themenfelder, die an die Lebensrealität der Zielgruppe anknüpfen. Das Projekt *OHA* unterteilt das Training beispielsweise in vier Module: „Straftaten und Gewalt“, „Personale

Identität“, „Soziales Umfeld“ sowie „Hass und Vorurteile“ (Reulecke & Speer, 2019). Dies ermöglicht eine gezielte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den Tatmotiven.

- *Interaktivität*: Um die Motivation aufrechtzuerhalten und die kognitive Verarbeitung zu vertiefen, sollten E-Learnings interaktive Elemente wie Quizze, Simulationen oder Gamification-Ansätze nutzen (Adeoye et al., 2025). Statische Informationsvermittlung allein ist oft weniger wirksam. Vielmehr sollten Übungen Irritationen hervorrufen und Reflexionsprozesse anstoßen (Reulecke & Speer, 2019).
- *Kognitive Entlastung*: Aus kognitionspsychologischer Sicht ist es wichtig, die Lernenden nicht zu überfordern. E-Learnings sollten daher Texte einfach, kurz und prägnant halten und Informationen multimedial anbieten, um die Informationsaufnahme zu erleichtern.
- *Menschliche Komponente*: Ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit, ist die Einbindung einer menschlichen Komponente. E-Learnings sollten idealerweise Möglichkeiten für asynchrone Kommunikation bieten, um den Teilnehmenden individuelles Feedback zu geben und eine professionelle pädagogische Beziehung aufzubauen, da reine Klick-Kurse ohne soziale Interaktion oft weniger nachhaltige Einstellungsänderungen bewirken (Reulecke & Speer, 2019).

Da nun aber das hier vorgestellte E-Learning keine asynchrone Kommunikation beinhaltet, braucht es andere didaktische Modelle, welche die menschliche Komponente kompensieren können.

3. Didaktische Grundlagen

Bei unbegleiteten E-Learning-Kursen besteht also das Risiko eines didaktischen Vakuums, da Modelle und Lern-/Lehrziele, die auf personale Präsenz angewiesen sind, scheitern. Die Antwort auf

dieses Dilemma liegt in einer Kombination von Modellen, die die fehlenden Präsenzen durch ein robustes Design kompensieren. Für das Projekt *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention* wurde auf Basis von Literaturarbeit ein integriertes Design-Modell entwickelt, das vier zentrale Handlungsempfehlungen synthetisiert.

Da unbegleitete E-Learning-Kurse ein hohes Maß an Selbstregulationskompetenz erfordern, diese aber bei einer heterogenen Zielgruppe nicht zwingend vorausgesetzt werden kann, kann ein *Modul 0* als Fundament des Kurses vorgeschaltet werden. Ziel dieses Onboarding-Kapitels ist es, Lernenden notwendige kognitive und metakognitive Strategien zu vermitteln. Dies umfasst Strategien der Selbstüberwachung, -steuerung und -kontrolle sowie die Planung von Lernschritten. Indem den Lernenden erklärt wird, warum der Kurs narrativ und reflexiv gestaltet ist, und wie sie lernen können, werden sie befähigt, die Verantwortung für ihren Lernprozess aktiv zu übernehmen. Dies entspricht der Forderung von Konrad (2014), Lernende erst zur Bewältigung der Anforderungen der Selbstregulation zu befähigen.

Als übergeordnetes didaktisches Framework kann *Problem-Based Learning* (PBL) fungieren. Dieser Ansatz erfüllt die zentralen Forderungen der Andragogik nach Problemorientierung und direkter Lebensweltrelevanz, wie sie Knowles (1990) beschreibt. PBL dient hierbei als Makro-Modell, das den gesamten Lernprozess strukturiert. Die Lernenden werden entlang des E-Learning-Kurses mit authentischen Problemen konfrontiert, anstatt Wissen lediglich

zu konsumieren. Santos-Meneses et al. (2023) identifizieren PBL als geeignetes Modell, um kritisches Denken auch im digitalen Kontext zu fördern, indem die kognitive Architektur des *Practical-Inquiry*-Modells genutzt wird. Die zu bearbeitenden Probleme orientieren sich dabei strikt am Thema der Extremismusprävention und befähigen die Lernenden, das Gelernte in ihrem (beruflichen) Alltag anzuwenden.

Kritisches Denken benötigt einen Auslöser. Um die erste Phase des kritischen Denkens, das *Triggering Event* nach Garrison et al. (2001) bzw. das desorientierende Dilemma nach Mezirow (1991), auch im unbegleiteten Setting auszulösen, wird das PBL in ein narratives Design eingebettet. Anstatt Probleme abstrakt zu beschreiben, werden Lernende durch Storytelling emotional und kognitiv involviert. Die Geschichte übernimmt dabei die Funktion von Lehrenden: Sie kontextualisiert das Problem, erzeugt Relevanz und löst jene kognitive Dissonanz aus, die für die Explorationsphase notwendig ist. Jonassen und Hernandez-Serrano (2002) bestätigen, dass Narrative Didaktik als wirksames Mittel dient, um authentische Lernkontexte zu schaffen. Die interviewte Expertin bekräftigt diesen Ansatz aus der Praxisperspektive: Geschichten ermöglichen es den Lernenden, sich mit den Inhalten zu identifizieren, anstatt sie nur abstrakt zu konsumieren. Die Narration hilft, die Frage nach dem „Warum“ der Radikalisierung nachvollziehbar zu machen:

Ich glaube, man kann viel mehr mit Geschichten assoziieren als nur mit irgendwelchen Fachinhalten [...], weil ich glaube, das fragt sich jeder: [...] Wie passiert eine Radikalisierung? (INT, 2025).

Die Geschichte dient somit als emotionaler Anker, um komplexe Prozesse wie das Kippen eines sozialen Umfelds sichtbar zu machen.

Die größte Lücke des unbegleiteten Lernens, das Fehlen des sozialen Austauschs, wird durch die Einführung eines geführten Lerntagebuchs kompensiert. Das Lerntagebuch dient als methodisches Kernstück, das die Prinzipien der *Cognitive Apprenticeship* und des sokratischen Dialogs operationalisiert. Durch gezielte Reflexionsfragen, die in den Kurs integriert sind, bietet es ein *Scaffolding*, das die Lernenden durch die Phasen der Analyse und Bewertung führt, ohne sie zu überfordern (Cortázar et al., 2021). Das Tagebuch internalisiert den Dialog (Engin, 2011) und schafft einen definierten Ort für Reflexion und Artikulation, wie ihn Collins et al. (1991) beschreiben. Die Lernenden treten so in einen Interaktionsprozess mit sich selbst, der kritisches Denken anstößt und fördert. Richter und Friebertshäuser (2022) betonen die Bedeutung solcher Instrumente zur Strukturierung individueller Lernprozesse. Auch wenn im unbegleiteten Setting nicht überprüft werden kann, ob Lernende das Tagebuch tatsächlich nutzen, sieht die interviewte Expertin darin einen entscheidenden Mehrwert für motivierte Teilnehmende. Es bietet eine Möglichkeit, „fernab von der Wissensüberprüfung die Themen sich noch genauer durchzuden-

ken“ (INT, 2025). Das Tagebuch fungiert somit als Angebot zur Vertiefung, das den rein kognitiven Konsum durchbricht.

4. Der Kurs: *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention*

Nachdem nun die wichtigsten didaktischen und theoretischen Überlegungen beschrieben wurden, beschreibt Kapitel 4 die konkrete Umsetzung.

4.1 Projektkontext und Bedarfsanalyse

Das Projekt *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention* entstand im Rahmen einer Kooperation zwischen der *Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland* (Masterstudiengang E-Learning und Wissensmanagement) und dem BMI. Initiiert durch die Fachexpertise eines der Autoren im Bereich der Extremismusprävention, wurde das Ziel verfolgt, ein innovatives und evidenzbasiertes E-Learning-Tool zu entwickeln, das behördliche Praxis mit medienpädagogischer Theorie verknüpft.

Der entwickelte Kurs richtet sich in der Pilotphase primär an Bedienstete des BMI. Er fungiert dabei als niedrigschwelliges Angebot zur Sensibilisierung oder als Vorbereitungsmodul für die spezialisierte Ausbildung zur/zum: Extremismuspräventionsbeamtin oder zum -beamten. Die Expertin betont hierbei die Notwendigkeit digitaler Formate, da Präsenzschulungen allein aufgrund von Ressourcenbeschränkungen keine flächendeckende Erreichbarkeit gewährleisten können (INT, 2025).

Vor der Konzeption wurde eine umfassende Bedarfsanalyse durchgeführt. Da die Absolvierung des Kurses berufsbegleitend und im Selbststudium erfolgt, wurde ein modularer Aufbau gewählt, der Unterbrechungen zulässt und kognitive Überlastung vermeidet. In Abstimmung mit der *Sicherheitsakademie des BMI* (SIAK) wurde der Fokus auf wenige, aber didaktisch hochwirksame Methoden gelegt, statt auf rein technische Spielereien.

Inhaltliche Basis des E-Learnings bildet das *Handbuch für Extremismusprävention*. Wie die interviewte Expertin erläutert, entstand dieses in einem interdisziplinären Fachzirkel bestehend aus den Fachbereichen Kriminalprävention, Exekutive und Soziologie, um nicht nur Erfahrungswissen, sondern auch theoretische Hintergründe zu Radikalisierungsprozessen abzubilden (INT, 2025). Das Handbuch stellt dabei eine praxisorientierte Transformation des *Handbuchs Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (Ben Slama & Kemmesies, 2020), dar.

Aufbauend auf diesen Überlegungen und der didaktischen Grundlagen (s. Kapitel 3) wurde der Kurs konzipiert. Um das reine Durchklicken zu verhindern, das bei unbegleiteten Formaten oft auftritt, wurden das Lerntagebuch sowie eingestreute Self-Assessments als Reflexionsinstrumente integriert. Der Kursumfang wurde auf maximal zwei Stunden beschränkt, um die Akzeptanz in der Zielgruppe zu gewährleisten.

Der Aufbau der einzelnen Module folgt einer konsistenten Logik. Die Lernenden werden durch die Rahmengeschichte und einen narrativen Einstieg emotional abgeholt. Anschließend werden die

Fachinhalte vermittelt, worauf kurze Verständnisfragen folgen. Vor Abschluss des Moduls wartet eine Reflexionsfrage auf Lernende und ihr Lerntagebuch, um das Gelernte in die eigene Lebenswelt zu übertragen. Am Ende werden interessierten Lernenden weiterführende Materialien bereitgestellt.

4.2 Das Didaktisches Design des Kurses

Ein zentraler Qualitätsanspruch an unbegleitete E-Learning-Kurse ist es jedoch, Lernende nicht unvermittelt mit Inhalten zu konfrontieren, sondern sie didaktisch abzuholen und auf das Format vorzubereiten. In der Praxis wird ein solches fundiertes Onboarding jedoch häufig vernachlässigt, was gerade bei heterogenen Zielgruppen zu Überforderung führen kann.

Im Kurs *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention* wurde daher ein explizites *Modul 0* implementiert. Dieses dient nicht nur der technischen Orientierung, sondern fungiert als metakognitives Onboarding, wie es in den didaktischen Grundlagen hergeleitet wurde. Auch die Expertin weist im Interview darauf hin, dass insbesondere bei einer breiteren Ausrollung des Kurses eine „Art Einführungsmaßnahme“ essenziell ist, um die Lernenden an das Thema und die Methode heranzuführen (INT, 2025). Inhaltlich bietet dieses Einstiegsmodul eine transparente Übersicht über Kursstruktur und Lernziele, die Einführung in die narrative Rahmung, das heißt, die Vorstellung der Protagonistinnen und Protagonisten Lena und Noah, eine Erklärung und Legitimation des Lerntagebuchs als Reflexionsinstrument sowie einen Leitfaden für das selbstgesteuerte Lernen.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Leitfaden mit acht konkreten Handlungsempfehlungen. Diese sollen die Lernenden befähigen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Die Tipps reichen von Strategien zur Arbeitsplatzgestaltung („Fokus schaffen: Schalte Störquellen aus.“) über Zeitmanagement bis hin zur sozialen Einbettung des Gelernten („Suche den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen“). Durch dieses „Lernen lernen“ wird die Basis gelegt, damit die darauffolgende inhaltliche Auseinandersetzung mit Extremismus auf einem stabilen Fundament stattfinden kann.

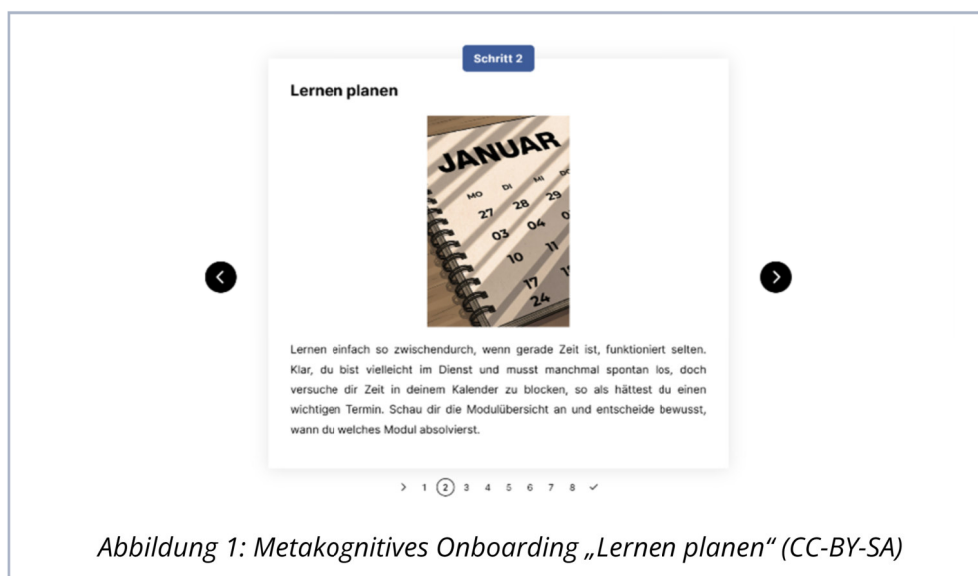


Abbildung 1: Metakognitives Onboarding „Lernen planen“ (CC-BY-SA)

Um die abstrakten Mechanismen der Radikalisierung greifbar zu machen, wurde die narrative Didaktik als leitendes Prinzip gewählt. Die Expertin bestätigt im Interview diesen Ansatz: Geschichten ermöglichen es den Lernenden, sich mit den komplexen Prozessen zu identifizieren und die Frage nach dem „Warum“

einer Radikalisierung emotional nachzuvollziehen, anstatt nur Fachinhalte zu konsumieren (INT, 2025).

Als Protagonisten fungieren zwei fiktive Charaktere:

- Lena (36), eine CrossFit-Trainerin, die als Identifikationsfigur und Anker für die Lernenden fungiert.
- Noah (16), ihr Schüler, dessen schleichendes Abgleiten in extremistische Kreise sie beobachtet.

Visuell wurde ein konsistenter Comic-Stil (s. Abbildung 2) gewählt, der mithilfe von KI-Tools generiert wurde. Dabei wurde einerseits auf Konsistenz des Stils und der Charaktere geachtet. Andererseits wurden die Bilder optimiert und angepasst. Entsprechend kam es zu keiner ungefilterten Übernahme. Diese moderne, grafische Aufbereitung wird von der Fachexpertise des BMI als „unglaublich ansprechend“ bewertet, da sie auch jüngere Zielgruppen dort abholen kann, wo sie medial stehen (INT, 2025):

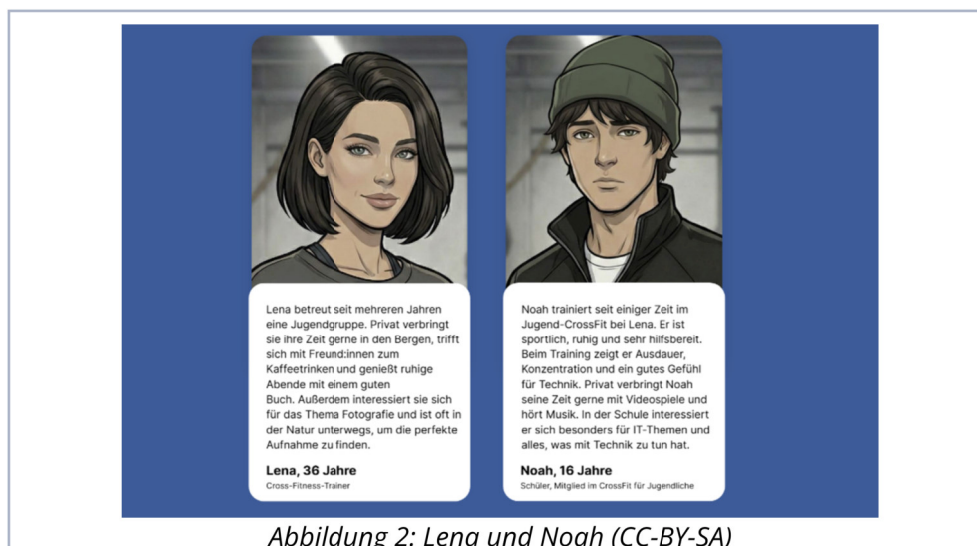


Abbildung 2: Lena und Noah (CC-BY-SA)

Die Geschichte beginnt mit einem klassischen *Triggering Event*. Ein Fund mit Bedeutung: Nach dem Training findet Lena einen Zettel, den Noah verloren hat. Darauf abgebildet ist das Symbol einer fiktiven extremistischen Gruppierung sowie einschlägige Parolen (s. Abbildung 3). Als Noah in der Folgezeit für Lena unerreichbar wird und sich zurückzieht, stehen die Lernenden gemeinsam mit Lena vor dem Dilemma: Was passiert hier? Und wie kann man reagieren?

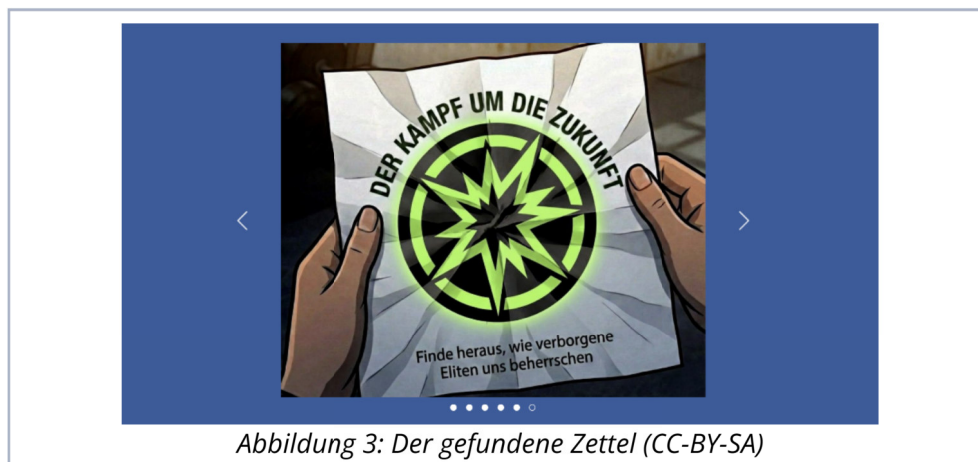


Abbildung 3: Der gefundene Zettel (CC-BY-SA)

Die Narration dient nicht nur der Spannung, sondern transportiert theoretische Modelle. So wird Noahs Rückzug anhand des Modells der fünf Säulen der Identität nach Petzold (Eremit & Weber, 2016) analysiert. Die Lernenden erarbeiten, welche Säulen bei Noah instabil geworden sind, was ihn anfällig für extremistische Angebote macht, die genau diese Lücken zu füllen scheinen. Wie im Interview hervorgehoben wird, bietet dieses Modell auch eine hervorragende Grundlage für die Lernenden selbst, um das

eigene Leben zu reflektieren: „Wo stehe ich gerade? Welche Säule ist bei mir voll oder überhaupt nicht voll?“ (INT, 2025).

Um diese Selbstreflexion im unbegleiteten Setting zu strukturieren, ist das Lerntagebuch fest in den Kurs integriert. Nach jedem inhaltlichen Block fordert eine Buch-Grafik (s. Abbildung 4) dazu auf, das Gelernte auf die eigene Lebenswelt zu übertragen. Zwar entzieht sich die Nutzung dieses Instruments der Kontrolle durch die Lehrenden, doch darin liegt gerade die Stärke für die Erwachsenenbildung: Es bietet intrinsisch motivierten Teilnehmenden einen geschützten Raum, um „fernab von der Wissensüberprüfung die Themen noch genauer durchzudenken“ (INT, 2025):

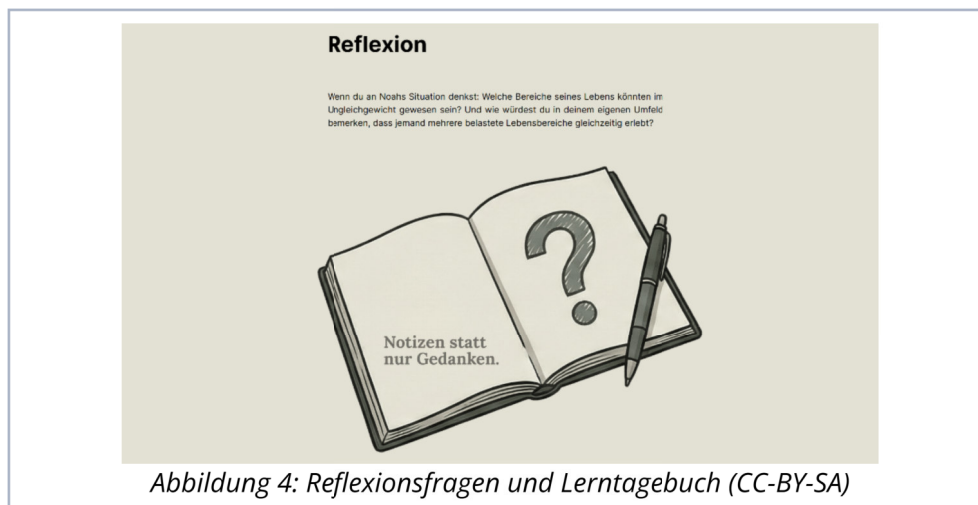


Abbildung 4: Reflexionsfragen und Lerntagebuch (CC-BY-SA)

5. Ausblick

Das Projekt *NEIN zu Extremismus! Radikalisierungs- und Extremismusprävention* demonstriert, wie sich medienpädagogische Theorien in die Praxis übersetzen lassen, um dem wachsenden Phänomen der Radikalisierung und des Extremismus entgegenzuwirken. Die Kombination aus *Problem-Based Learning* (PBL) und narrativer Didaktik stellen eine tragfähige Antwort auf die spezifischen Herausforderungen unbegleiteter E-Learnings in der Extremismusprävention dar. Während herkömmliche Online-Kurse oft an der fehlenden sozialen Interaktion und einer rein oberflächlichen Wissensvermittlung scheitern, erzielt das hier vorgestellte Konzept seine Wirkung durch die didaktische Verzahnung von Immersion und Reflexion. Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass die narrative Rahmung die notwendige emotionale Relevanz schafft, die in rein selbstgesteuerten Settings oft fehlt. In Kombination mit PBL-Elementen wird die Zielgruppe angehalten, eine aktive Rolle einzunehmen, statt passiv Inhalte zu konsumieren. Dies adressiert direkt das Problem der Ressourcenbeschränkung, indem die Didaktik und die Elemente des Kurses die soziale Präsenz durch Interaktion mit sich selbst fördern. Das Interview mit der Expertin bestätigte, dass gerade die Story und die damit verbundenen Entscheidungen und Reflexionen ein wirksames Äquivalent zum Dialog mit anderen darstellen können, Gruppendiskussionen und -gespräche aber nicht vollends ersetzen können und sollen. Wesentlich ist dabei die Rolle des metakognitiven Onboardings und des Lerntagebuchs. Diese Instrumente fungie-

ren als digitaler Coach, der die Lernenden zur Interaktion mit sich bringt. Damit wird aufgezeigt, dass kritisches Denken auch ohne Präsenzlehre gefördert werden kann, sofern das didaktische Design die Lernenden systematisch in die kognitive Dissonanz führt und ihnen gleichzeitig Werkzeuge zu ihrer Auflösung bietet.

Für die Zukunft ist eine quantitative Evaluation der Pilotphase geplant, um die hier theoretisch und expertenbasiert hergeleitete Wirksamkeit empirisch zu untermauern. Dennoch lässt sich bereits jetzt schlussfolgern, dass für skalierbare Präventionsangebote nicht die Menge des Contents, sondern die Tiefe der didaktischen Inszenierung entscheidend ist.

Technologie darf jedoch nicht als Allheilmittel missverstanden werden. Wie die Expertin im Interview betont, stößt das digitale Format dort an seine Grenzen, wo tiefgehende emotionale Prozesse und soziale Gruppendynamiken gefordert sind. Die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen oder das Training von Handlungssicherheit in akuten Krisensituationen benötigt den geschützten Raum der physischen Präsenz. Auch die Analyse komplexer Radikalisierungsverläufe in Gruppenarbeit ist online oft „nicht so gewinnbringend“ (INT, 2025) wie im direkten Dialog. Das E-Learning ist daher idealerweise als Fundament eines Blended-Learning-Konzepts zu verstehen, auf dem vertiefende Workshops aufbauen.

Ein Blick in die Zukunft zeigt zudem, dass Bildungsangebote für Fachkräfte allein nicht ausreichen. Eine der größten Herausforderungen bleibt die Erreichbarkeit Erwachsener, die als primäre

Wertevertreterinnen und -vertreter fungieren, sich aber präventiven Zugriffen oft entziehen. Extremismusprävention muss daher, so das Fazit, als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe begriffen werden. Sie muss frühzeitig in der Medienpädagogik ansetzen und darauf abzielen, die „Spaltung der Gesellschaft“ (INT, 2025) zu überwinden. Ziel muss es sein, Dialogräume offen zu halten und demokratische Resilienz nicht nur kognitiv zu vermitteln, sondern als Haltung zu etablieren, um, wie es die Expertin formuliert, „wieder alle an Bord zu bekommen“ (INT, 2025).

Literatur

Adeoye, M. A., Putra, H. R., Nafiu, H., & Sulaimon, J. T. (2025). Digital Learning and Religious Moderation: An Educational Management Perspective. *PAEDAGOGIA*, 28(2), 205. <https://doi.org/10.20961/paedagogia.v28i2.102178>

Allroggen, M., Rau, T., Schmidt, H., & Fegert, J. M. (2020). Handlungsfeld „Indizierte Extremismusprävention“. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 505–525). Bundeskriminalamt.

Ammenwerth, E., Burian, R., Ebner, M., Ghoneim, A., Gegenburger, B., Grün, E. C., Hauser, W., Heinrich, M., Karpf, K., Kirzek, G., Steinbacher, H.-P., Lietze, S., Mantler, H., Mair, M., Niederl, F., Oberhuemer, P., Rehatschek, H., Rinnhofer, C., Strasser, T., & Zitek, A. (2021). *Quantifizierung von virtueller Lehre an österreichischen Hochschulen*. fnma. file:///C:/Users/aless/Downloads/2021_Whitepaper_Quantifizierung%20von%20virtueller%20Lehre-Web.pdf

Ben Slama, B. (2020). Die psychologische Dimension von Radikalität, Extremismus und Terrorismus. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 313–350). Bundeskriminalamt.

Ben Slama, B., & Kemmesies, U. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend*. Bundeskriminalamt Wiesbaden.

Bundesministerium für Inneres (2024, Mai 31). *Extremismusprävention und Deradikalisierung*. Bundesministerium für Inneres. https://www.dsn.gv.at/501/files/VSB/205_2025_VSB_2024_V20250929_webBF.pdf

Bundesministerium für Inneres (2025). *Verfassungsschutzbericht 2024*. Digitalprintcenter des BMI.

Bundesministerium für Inneres (o. J.-a). *Verfassungsschutzbericht 2022*. Digitalprintcenter des BMI.

Bundesministerium für Inneres (o. J.-b). *Verfassungsschutzbericht 2023*. Digitalprintcenter des BMI.

Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), S. 6–11, S. 38–46.

Cortázar, C., Nussbaum, M., Harcha, J., Alvares, D., López, F., Goñi, J., & Cabezas, V. (2021). Promoting critical thinking in an online, project-based course. *Computers in Human Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106705>

Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (2024). *Verfassungsschutzbericht 2023*. Bundesministerium für Inneres.

Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (2025). *RE#work. Präventionsprogramm der Direktion Staatsschutz und Nachrichten-*

dienst für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonal. Direktion Staatsschutz und Nachrichtendienst (DSN).

Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296–306. <https://doi.org/10.1177/160940691101000308>

Eremit, B., & Weber, K. F. (2016). *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation: Quick Finder – Die wichtigsten Tools im Business Coaching*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09453-9>

Fabris, V. (2019). Extremismus, Radikalisierung, Prävention Extremismusprävention in Österreich, Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen und die Arbeit der Beratungsstelle Extremismus. In C. Schwarzenegger & Brunner, R. (Hrsg.), *Bedrohungsmanagement. Radikalisierung und gewalttätiger Extremismus / Nationaler Aktionsplan* (S. 63–86). Schulthess.

Frischlich, L., & Bögelein, N. (2022). Extremismusprävention. In C. Cohrs, N. Knab & G. Sommer (Hrsg.), *Handbuch Friedenspsychologie* (S. 1–25). Philipps-Universität Marburg. <https://doi.org/10.17192/es2022.0071>

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>

Glaser, M., Müller, J., & Taubert, A. (2020). Selektive Extremismusprävention aus pädagogischer Perspektive. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 351–388). Bundeskriminalamt.

Gramelsberger, G. (2024). Die Philosophie des Digitalen. Zur Struktur, Signatur und Phänomenologie des Digitalen. In R. Adol-

phi, S. Alpsancar, S. Hahn & M. Kettner (Hrsg.), *Philosophische Digitalisierungsforschung* (S. 285–296). transcript.

Haghparast, M., Nasaruddin, F. H., & Abdullah, N. (2014). Cultivating Critical Thinking Through E-learning Environment and Tools: A Review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 129, S. 527–535. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.710>

INT (2025). *Persönliches Interview mit einer Expertin für Extremismusprävention*. Einsicht kann auf Rückfrage genommen werden.

Jahn, D., & Cursio, M. (2021). *Kritisches Denken. Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34985-1>

Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), S. 65–77. <https://doi.org/10.1007/bf02504994>

Just, N., & Latzer, M. (2017). Governance by algorithms: Reality construction by algorithmic selection on the Internet. *Media, Culture & Society*, 39(2), 238–258. <https://doi.org/10.1177/0163443716643157>

Kemmesies, U. (2020). Begriffe, theoretische Bezüge und praktische Implikationen. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 33–58). Bundeskriminalamt.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486716924>

Kerres, M. (2016). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. <https://lear->

[ninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf](https://www.learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf)

Knipping-Sorokin, R., Stumpf, T., & Koch, G. (2016). *Radikalisierung Jugendlicher über das Internet? Ein Literaturüberblick*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing Co.

Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen: Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04986-7>

Krüger, T. (2020). Politische Bildung – extrem. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 701–704). Bundeskriminalamt.

Mayer, F. (2023). Die Qualität des Selbststudiums fördern – Das Beispiel des LearningCenters der Hochschule Osnabrück. In J. Cai, H. Lackner & Q. Wang (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2021: Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse* (S. 231–242). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40342-3>

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Nordbruch, G. (2017). Präventionsarbeit: Alternativen zu salafistischen Angeboten aufzeigen. In J. Kärgel (Hrsg.), *„Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr* (S. 274–286). Bundeszentrale für politische Bildung.

Pöhlmann, M. (with Bundeszentrale für Politische Bildung). (2022). *Rechte Esoterik: Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen* (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Rau, T., Mayer, S., Stickel, M., Fegert, J. M., & Allroggen, M. (2025). Extremismus in der Krankenbehandlung – Ergebnisse einer E-Learning-Fortbildung zur Prävention. *Das Gesundheitswesen, EFirst*. <https://doi.org/10.1055/a-2701-3883>
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf
- Reulecke, J., & Speer, D. (2019). Ein virtuelles Training gegen Hass und Gewalt. In E. Marks & H. Fünfsinn (Hrsg.), *Gewalt und Radikalität. Ausgewählte Beiträge des 23. Deutschen Präventionstages 2018* (S. 345–353). Forum Verlag Godesberg.
- Richter, S., & Friebertshäuser, B. (2022). Studieren mit dem Forschungstagebuch. Anregungen für Studium und Hochschullehre. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 35–50). Kohlhammer.
- Roberge, J., & Seyfert, R. (2017). 1. Was sind Algorithuskulturen? In R. Seyfert & J. Roberge (Hrsg.), *Kulturen der Gesellschaft* (S. 7–40). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839438008-001>
- Santos-Meneses, L. F., Pashchenko, T., & Mikhailova, A. (2023). Critical thinking in the context of adult learning through PBL and e-learning: A course framework. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101358. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101358>
- Schmitt, J. B., Ernst, J., Rieger, D., & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2020). *Propaganda und Prävention: Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Springer Fachmedien.
- Sefiane, F. Z. (2024). Lernstrategien und autonomes Lernen Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien bei algerischen Studenten an der Universität Oran 2. *ALTRALANG Journal*, 6(1), S. 546–553. <https://doi.org/10.52919/altralang.v6i1.450>

Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca: Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356470.01>

Zick, A. (2020). Dynamiken, Strukturen und Prozesse in extremistischen Gruppen. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 269–311). Bundeskriminalamt.

- 1 <https://oead.at/de/bildung-schule/starkeschule>
- 2 <https://www.saferinternet.at/>
- 3 <https://zara.or.at/>
- 4 <https://www.beratungsstelleextremismus.at/>