

**Religiös begründete
Herausforderungen und
islambezogene Konflikte in
der Schule**

Perspektiven von Lehrkräften
und Schulsozialarbeiter:innen

Margit Stein

Eike Bösing

Mehmet Kart

Yannick von Lautz

Amelie Ovelgönne

Veronika Zimmer

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Religiös begründete Herausforderungen und islambezogene Konflikte in der Schule – Perspektiven von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen

Prof. Dr. Margit Stein – Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften
E-Mail: margit.stein@mail.uni-vechta.de

Prof. Dr. Margit Stein ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der *Universität Vechta*. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Entwicklung von Werthaltungen und Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität sowie Kinder- und Jugendrechte. Ein Schwerpunkt ihrer gegenwärtigen Lehr- und Forschungstätigkeit liegt im Bereich der Radikalisierung.

Eike Bösing – Gesellschaft für innovative Sozialforschung und Sozialplanung e. V. (GISS)
E-Mail: eb@giss-ev.de

Eike Bösing studierte Soziale Arbeit in Bremen und Freiburg und arbeitete u. a. als Streetworker. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der *Universität Vechta* im BMBF-Projekt *Distanz* („Strukturelle Ursachen der Annäherung an und Distanzierung von islamistischer Radikalisierung – Entwicklung präventiv-pädagogischer Beratungsansätze“). Seit dem 1. November 2024 arbeitet Eike Bösing als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der GISS in Bremen.

Prof. Dr. Mehmet Kart – IU Internationale Hochschule, Standort Bremen
E-Mail: mehmet.kart@iu.org

Prof. Dr. Mehmet Kart ist Professor für Soziale Arbeit an der *IU Internationale Hochschule*. Er ist Mitglied des *Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention* (ZRP). Seine Tätigkeitsbereiche beinhalten Forschung, Publikation und Lehre zu Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft sowie Radikalisierung und Prävention.

Yannick von Lautz – IU Internationale Hochschule, Standort Köln
E-Mail: yannick.von.lautz@iu.org

Yannick von Lautz, M. A. Sprachen und Kulturen der islamischen Welt, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt *Distanz* und Akademischer Koordinator des *Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention* (ZRP) an der *IU Internationale Hochschule*. Seine Forschungsschwerpunkte sind Radikalisierung, Deradikalisierung und Prävention im Phänomenbereich Islamismus.

Amelie Ovelgönne – Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften
E-Mail: amelie.ovelgoenne@mail.uni-vechta.de

Amelie Ovelgönne studierte Lehramt an der *Universität Vechta* und arbeitet gegenwärtig an einer Schule in Niedersachsen. Während ihres Studiums fokussierte sie sich auf Themen der Diversität und der Migrationspädagogik und arbeitete als studentische Mitarbeiterin mit bei der Erhebung und Auswertung der Lehrkraftinterviews zu religiösen Herausforderungen und Konflikten im Schulkontext.

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer – IU Internationale Hochschule, Standort Münster
E-Mail: veronika.zimmer@iu.org

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer ist Professorin für Soziale Arbeit an der *IU Internationale Hochschule*. Sie ist Mitglied des *Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention* (ZRP). Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheits- und Jugendforschung, Migration und

Bildung, empirische Sozialforschung, islamischer Religionsunterricht sowie Werte und Einstellungen von Lehrkräften.

Abstract

Schule ist neben der Familie die zentrale Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche, die von allen Personen eines Jahrgangs gemeinsam verpflichtend besucht werden muss. Über die leistungsorientierten Qualifikations- und Allokationselemente hinaus spielt sie mit der sozialen Integrationsfunktion eine wichtige Rolle bei der Stärkung sozialer Bindungen und sozialer Identitätsbildung (Fend 2008). Schule stellt dabei auch einen wichtigen Ort des Demokratielernens und der politischen Bildung dar (Kolb, Stein und Zimmer 2023) und soll zur Festigung einer demokratischen Grundposition beitragen (Kultusministerkonferenz 2018). Gleichzeitig sehen sich Lehrkräfte zunehmend mit komplexen Herausforderungen konfrontiert, wie dem Umgang mit (vermeintlichen oder tatsächlichen) kulturellen oder religiösen Konflikten sowie auch mit dem Erkennen und der Prävention (mutmaßlicher) Radikalisierungstendenzen, wie etwa eine quantitative deutschlandweite Befragung (Kart et al. 2025) sowie eine quantitative Befragung an allen Kölner Schulen aufzeigten (Bösing et al. 2023a; von Lautz et al. 2022). An die schulischen Fachkräfte werden dabei Präventionsanforderungen gestellt, die sie allein kaum bewältigen können, weshalb Kooperationen mit weiteren primärpräventiven Akteur:innen erforderlich sind (von Lautz et al. 2023b; Bösing et al. 2023b; Bösing et al. 2025; Stein und Zimmer 2024).

Bisher fehlt es an vertiefenden wissenschaftlichen Erkenntnissen darüber, inwiefern Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte religiöse Konflikte und Herausforderungen sowie religiös begründete Radikalisierung an ihren Schulen wahrnehmen, wie die benannten Konflikte und Herausforderungen etwa bezüglich der Intensität und der Beteiligten genau zu charakterisieren sind, welche Ursächlichkeiten vermutet werden und welche Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarfe die Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte in diesen Kontexten identifizieren, um die Konflikte konstruktiv beilegen oder lösen zu können.

Anknüpfend an dieses Desiderat geht der Beitrag der Frage nach, wie Lehrkräfte bzw. allgemein pädagogische Fachkräfte an Schulen islambezogene Konflikte bzw. (vermeintlich) religiös begründete Radikalisierung bei Schüler:innen wahrnehmen und welche Bedarfe an Beratung, Aus-, Fort- und Weiterbildungen sie für ihre Praxis identifizieren. Dafür wurden insgesamt 30 pädagogische Mitarbeitende an Schulen, davon 23 Lehrkräfte und sieben Schulsozialarbeiter:innen vertiefend in qualitativen Interviews befragt. Die Auswertung erfolgte durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass Lehrkräfte im Schulalltag insbesondere diskriminierende und abwertende Äußerungen mit religiösem Bezug als Herausforderung sehen. Als Lösungsstrategien setzen die Befragten auf Begegnung und Auseinandersetzung auf inhaltlicher Ebene, während pädagogische beziehungsorientierte Ansätze häufig vernachlässigt werden – hierfür werden häufig mangelnde zeitliche Ressourcen und mangelnde Unterstützung verantwortlich gemacht, die in fast allen Fällen moniert werden. Zudem wird von den Befragten ein hoher Bedarf an Beratung und Aus-, Fort- und Weiterbildung identifiziert. Die Studie liefert damit wichtige Erkenntnisse, inwiefern sich die Radikalisierungsprävention im Bereich Schule sowie die Lehrkräfte(aus)bildung weiterentwickeln kann.

Schlüsselwörter: Radikalisierung, Islamismus, religiöse Konflikte, Schule, Lehrkräfte, qualitative Forschung

Zitierweise: Stein, Margit; Bösing, Eike; Kart, Mehmet; von Lautz, Yannick; Ovelgönne, Amelie und Zimmer, Veronika. 2024. Religiös begründete Herausforderungen und islambezogene Konflikte in der Schule – Perspektiven von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 83-120.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Die Rolle der Schule in der Förderung kohäsiver und demokratischer Grundkompetenzen.....	87
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	89
2.1 Definitive und theoretische Grundlagen zu religiös begründeten Konflikten und Radikalisierung	89
2.2 Forschungsstand zu religiös begründeten schulischen Herausforderungen und Konflikten.....	91
3. Forschungsdesiderat und Forschungsfragen	93
4. Methodisches Vorgehen.....	94
4.1 Stichprobendesign	94
4.2 Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden.....	95
5. Ergebnisdarstellung und Interpretation	96
5.1. Religiöse Konflikte, Herausforderungen und (vermeintliche) islamistische Radikalisierung im Schulkontext	96
5.2. Belastungen durch religiöse Konflikte und Herausforderungen für die Beteiligten.....	102
5.3 Umgang mit religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen im Schulkontext	103
5.4 Interne und externe Unterstützung bei religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen	106
5.5 Bedarfe an Prävention, Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Beratung	108
6. Fazit und Ausblick.....	110
7. Schlussbemerkung.....	111
Literaturverzeichnis	113

1. Einleitung: Die Rolle der Schule in der Förderung kohäsiver und demokratischer Grundkompetenzen

Die Institution Schule ist neben der Familie und der Peergroup der Gleichaltrigen die hauptsächliche Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanz der Lebensphase Kindheit und Jugend (Fend 2008). Schule ist dabei stets ein sozialer Raum, der durch soziale Interaktionen, aber auch damit einhergehend soziale Konflikte geprägt ist oder sein kann (Müller 2012; von Lautz et al. 2023b; Bösing et al. 2023a; Kart et al. 2025). Besonders im Kontext der zunehmenden religiösen Vielfalt in Deutschland, die stark durch die Immigration muslimischer Menschen geprägt ist, rückt das Thema Islam vermehrt in den Fokus schulischer Diskussionen und Herausforderungen.

Anders als Nachbarschaften, Vereine oder religiöse Einrichtungen ist Schule der einzige Ort im Kindes- und Jugendalter, der verbindlich von allen Personen aller Gruppen eines Jahrgangs gemeinschaftlich besucht werden muss (Kultusministerkonferenz 2018). „In die Schule wird die Erwartung gesetzt, über kulturelle, sozio-ökonomische und religiöse Unterschiede hinweg eine integrierende und gesellschaftlich kohäsive Funktion zu erfüllen“ (Bösing et al. 2023a, 199), da im Sozialraum Schule unterschiedliche soziokulturelle und sozioökonomische gesellschaftliche Gruppen aufeinandertreffen (Herzog 2009, 157). Dies konfrontiert etwa die Lehrkräfte mit „steigenden Anforderungen im Umgang mit Diversität vor dem Hintergrund der Gestaltung eines positiven Lern- und Lebensumfeldes“ (Bösing et al. 2023a, 199). Menschen mit verschiedenen sozialen oder individuellen Merkmalen interagieren im schulischen Kontext miteinander, etwa in Bezug auf Geschlecht und Genderzugehörigkeit, Sozialraum und Nachbarschaftsquartier, kognitive oder körperliche Merkmale, aber auch bezogen auf die Religionszugehörigkeit sowie religiöse oder kulturelle Einstellungen (Prengel 2019, 3). In diesem Zusammenhang spielen die Lebensrealitäten muslimischer Schüler:innen eine zentrale Rolle, da sie häufig besonderen Herausforderungen und Spannungen ausgesetzt sind, die sich aus ihrer religiösen Identität und den damit verbundenen sozialen Wahrnehmungen ergeben.

Diese Superdiversität kann mit großen Chancen und Potenzialen, aber auch Risiken und Herausforderungen verbunden sein. Zu den Chancen und Potenzialen gehört etwa die Möglichkeit, durch interethnische oder interreligiöse Kontakte und Freundschaften Vorurteile abzubauen, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen aufzubauen und Verständnis und Toleranz zu fördern (Stein und Zimmer 2019; Zimmer und Stein 2019; Zander 2022), während zu den Risiken und Herausforderungen etwa inter- und intrareligiöses Mobbing und Konflikte (Stein und Zimmer 2022b) sowie religiöse Konflikte bis hin zu Radikalisierungsdynamiken gehören können. Besonders das Verhalten muslimischer Schüler:innen wird häufig problematisiert und steht im Zentrum zahlreicher Diskussionen (DEVI 2021).

Vor diesem Hintergrund zunehmender weltanschaulich-religiöser Vielfalt, aber auch möglicher Konflikte, nimmt Schule angesichts einer Fülle von gesellschaftspolitischen Herausforderungen eine besondere Rolle in der Vermittlung von Toleranz und Demokratiefähigkeit ein. Zu diesen Herausforderungen zählen neben den klassischen Schlüsselproblemen nach Klafki (1994; 2002), wie der Frage nach globaler und regionaler Gerechtigkeit, auch aktuelle Herausforderungen wie die Zunahme von politischem, wie auch religiösem, Populismus, Radikalisierungen und Extremismen. Schule muss zum einen „Wissen über die Demokratie“ vermitteln und zum anderen darauf bezogene „Einstellungen und Werte stärken“ (Mauz und Gloe 2018, 5). Die *Kultusministerkonferenz* (2018, 1) betont in ihrem Beschluss zur schulischen Demokratieerziehung wegen der enormen Bedeutung von Schule als kohäsives und verbindendes Element in einer globaleren und heterogener werdenden

Gesellschaft die „besondere Herausforderung für die Schule [...] ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen“ zu präventieren bzw. bei solchen zu intervenieren. Dies umfasst insbesondere auch den Umgang mit religiös begründeten Konflikten, die häufig in Zusammenhang mit muslimischen Schüler:innen thematisiert werden, wie beispielsweise Antisemitismus oder religiös begründete Homophobie (von Lautz et al. 2022; Bösing et al. 2023; Kart et al. 2025).

Eine Auseinandersetzung mit religiösen Konflikten in der Schule erscheint innerhalb des Schulsystems als Brennglas gesellschaftlicher Entwicklungen, als aktuell notwendig und angebracht. Deutschland wird nicht nur in ethnischer Hinsicht, sondern auch in religiöser und weltanschaulicher Sicht zunehmend diverser. Dies geschieht nicht nur durch eine fortschreitende Säkularisierung, sondern auch durch einen „Schub der religiösen Pluralisierung, der hauptsächlich aus der Immigration muslimischer und christlich-orthodoxer Zuwanderer entstanden ist“ (Pickel 2013b, 83). Dabei ist die „Vielfalt von Religionen und religiösen Orientierungen [...] eines der konstitutiven Elemente migrationsbedingt pluraler Gesellschaften“ (Karaçoğlu und Klinkhammer 2016, 298). Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf den Grad, die Stärke oder Zentralität der Religiosität Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Verschiedene repräsentative Studien, wie etwa der regelmäßig aufgelegte *Religionsmonitor* oder die Studie *Viele Welten leben* zeigen, dass die Religiosität zugewanderter Menschen höher zu sein scheint als die der Mehrheitsbevölkerung (Pickel 2013a; Pirner 2017; für einen Überblick siehe Kenar et al. 2020). Speziell für das Jugendalter zeigt die *Shell Jugendstudie* (2019) zudem, dass – neben Unterschieden in der Religiosität zwischen weniger religiösen Jugendlichen in Ostdeutschland und gemäßigt religiösen Jugendlichen in Westdeutschland – muslimische Jugendliche eine stark ausgeprägte Religiosität aufweisen. Es wäre jedoch verfehlt, muslimisches jugendliches Leben als monolithisch oder homogen zu skizzieren im Sinne einer stets hohen Religiosität, die auf bestimmte Weise praktiziert würde. Gennerich stellte beispielsweise in seinen Studien (2010; 2016) bei jungen Muslim:innen nicht nur eine „positivere Einstellung gegenüber Religiosität“ (Gennerich 2016, 204), sondern auch „eine deutlich höhere Einstellungsheterogenität“ (Gennerich 2016, 208) fest. Hinzu tritt das etwa von Kamçılı-Yıldız (2021) beschriebene Phänomen des „belonging without commitment“, da sich Teile der „muslimischen Jugendlichen von tradierten Mustern der Frömmigkeit distanzieren, ohne ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime aufgeben zu wollen.“

Daraus resultiert das hohe gesellschaftspolitische wie auch wissenschaftliche Interesse einzuschätzen, wie sich diese enorme religiöse Vielfalt, die mit anderen Dimensionen der Diversität wie sozioökonomischen oder soziokulturellen Faktoren eng intersektional verwoben ist, in der Schule widerspiegelt. Lehrkräfte stehen oftmals an erster Stelle, wenn Konflikte in der Schule auftreten. Als Außenstehende, aber auch als enge Vertraute und Bezugspersonen der Schüler:innen können sie Veränderungen in Einstellungen und Verhaltensweisen besonders sensibel wahrnehmen. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass sie stigmatisierende Stereotypen oder Vorurteile verstärken, indem Schüler:innen aufgrund wahrgenommener Unterschiede oder Abweichungen ausgegrenzt oder etikettiert werden. Solche Praktiken können das Gefühl der Entfremdung und des „Othering“ verstärken, etwa wenn jugendtypische Provokationen muslimisch gelesener Schüler:innen vorschnell in Zusammenhang mit islamistischer Radikalisierung gebracht werden (von Lautz et al. 2023b).

Daraus ergeben sich die hauptsächlichen Forschungslinien und -fragen dieses Beitrags:

- Inwiefern identifizieren und wie bewerten Lehrkräfte Herausforderungen und Konflikte zwischen Schüler:innen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse und religiöser Überzeugungen im Schulkontext?
- Welche Gründe der Entstehung von religiösen Konflikten und Herausforderungen zwischen Schüler:innen, aber auch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, sind aus Sicht der Lehrkräfte zentral?
- Welche Hilfestellungen nutzen bzw. nutzten Lehrkräfte bisher, um mit diesen Herausforderungen und Konflikten im religiösen Bereich souverän und sicher umgehen zu können?

Die vorliegende Forschungsarbeit soll dazu beitragen, (mögliche) Antwort(en) auf die übergeordnete Fragestellung „Wie nehmen Lehrer:innen religiös begründete Konflikte und Herausforderungen wahr und welche Bedarfe sehen sie für ihre Arbeit an der Schule?“ zu finden und die Sichtweise der Lehrkräfte in diesem Spektrum darzustellen. Dabei wird der Fokus auf die subjektive Wahrnehmung und den individuellen Umgang der Lehrkräfte mit religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen gelegt, auch um darauf aufbauend praktische Hilfestellungen, wie veränderte Strukturen, Beratung, Coaching oder passgenaue Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickeln zu können.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Definitorische und theoretische Grundlagen zu religiös begründeten Konflikten und Radikalisierung

In Deutschland lebende Menschen haben aufgrund des im Grundgesetz (GG) der Bundesrepublik Deutschland festgeschriebenen Artikels 4 Absatz 1 und 2 ein *Recht auf Religionsfreiheit*. Das Recht auf Religionsfreiheit bezieht alle gesellschaftlichen und sozialen Räume mit ein und der Staat und auch staatliche Institutionen wie die Schule müssen Strukturen schaffen, um das Recht umzusetzen bzw. die freie Religionsausübung zu gewährleisten. Religion und religiöse Bildung sind in jedem Bundesland Teil der Schulbildung, da das Grundgesetz in Artikel 7 GG den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach kodifiziert. In diesem Rahmen wurde in den letzten etwa zehn Jahren auch der islamische Religionsunterricht als Schulfach an Schulen implementiert (Wissenschaftsrat 2010; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2021). Der Staat hat darüber hinaus die Fürsorgepflicht, religiöse Vereinnahmungen, Diskriminierungen von praktizierenden oder nicht praktizierenden Personen und gruppenbezogene oder individuelle Konflikte, die eine freie Religionsausübung behindern könnten, zu unterbinden. Dazu gehört auch die Diskussion darüber, wie strukturelle Barrieren abgebaut werden könnten, die die freie religiöse Entfaltung möglicherweise einschränken.

Der *Begriff Konflikt* (vom Lateinischen ‚confligere‘ = ‚zusammenschlagen, zusammenstoßen, in Kampf geraten‘) kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden; zum einen ist er als Zwiespalt der eigenen Person in Bezug auf innere Abwägungs- und Entscheidungsprozesse (Kilb 2020, 17) definiert. Zum anderen sind an zwischenmenschlichen Konflikten mindestens zwei Personen oder Gruppen beteiligt, die einen (Macht-)Kampf über einen gemeinsamen Gegenstand, unterschiedliche Meinungen oder in Bezug auf die eigene soziale Position etc. austragen. Konflikte können dabei körperlich oder mental mit und ohne Gewalt ausgetragen werden; der Gegenstand eines Konfliktes kann sich vielfältig darstellen, ebenso dessen Ursache (Kilb 2020, 17/18). Religiöse Konflikte in Form von

zwischenmenschlichen Konflikten können dann auftreten, wenn zwischen einzelnen Gruppen Unterschiede formuliert werden, die gemäß der *Social Identity Theory* nach Tajfel (1981) Unterschiede nicht nur deskriptiv beschreiben, sondern auch eine normative Besetzung der Gruppen im Sinne einer strengen Unterscheidung in „richtig“ (Postulat der Eigengruppe/ingroup) und „falsch“ (Postulat der Fremdgruppe/outgroup) vorgenommen wird. So kommt es vielfach im Sinne Mecherils (2019) zu einem bewussten oder unbewussten *Othering*; Mecheril „betont, dass der Aufbau der eigenen ethnischen [oder auch religiösen] Identifikation von der Konstruktion und auch Abwertung anderer Gruppen profitiert“ (Zimmer und Stein 2024, im Druck). Konflikte treten insbesondere auch dann auf, wenn unterschiedliche religiöse Gruppen entsprechend dieser homogenisierenden Zuschreibung und normativen Aufladung strukturell oder individuell unterschiedlich behandelt werden (Avci-Werning 2004, 13).

Der *Begriff Radikalisierung* (vom Lateinischen ‚radix‘ = ‚Wurzel‘) ist oftmals wenig einheitlich definiert und nicht auf jeden Kontext übertragbar (Neumann 2017, 42/43), sodass eine verbindliche Definition von Radikalisierung aufgrund der Weite und der Umstrittenheit des Begriffes kaum möglich ist. Nach Abay Gaspar et al. (2018) sollte eine Definition von Radikalisierung möglichst weit gefasst werden, um alle möglichen Ausprägungen etwa in politischer, religiöser und weltanschaulicher Hinsicht miteinbinden zu können. Sie definieren Radikalisierung daher als „zunehmende Infragestellung der Legitimation einer normativen Ordnung und/oder die zunehmende Bereitschaft, die institutionellen Strukturen dieser Ordnung zu bekämpfen“ (Abay Gaspar et al. 2018, 5). Sie unterscheiden zudem zwischen gewaltfreier Radikalisierung, gewalttätiger oder -legitimierender Radikalisierung sowie Intensivierung von Gewalt in der Radikalisierung. Biene und Junk (2017, 120) postulieren, dass zudem der Prozesscharakter im Phänomenbereich der Radikalisierung betont werden müsse. Auch wenn somit Radikalisierung ein nicht einheitlich zu fassender, vielschichtiger und sehr individueller Prozess ist, zeigen sich dennoch phänomen- und individuenübergreifend häufig Faktoren, die eine Radikalisierung begünstigen können. Dabei sind politische und gesellschaftliche Aspekte sowie aktuell relevante soziale und politische Themen und auch historische und gesamtgesellschaftliche Bereiche systemisch zu berücksichtigen (Beelmann et al. 2018, 96/97; Zimmer et al., 2022; Schramm et al. 2023).

Zu diesen Faktoren gehören Herausforderungen bei der Bewältigung von Entwicklungsanforderungen, wobei eine Radikalisierung als funktionale Bewältigungsstrategie für juvenile Krisen betrachtet werden kann (Frank und Scholz 2023). Das soziale Umfeld kann sich ebenfalls auf eine Radikalisierung auswirken, etwa durch das Erleben eines Gemeinschaftsgefühls sowie eines starken Zusammenhalts in radikalen und extremistischen Gruppierungen, das ein sogenanntes Wir-Gefühl erzeugt (Dantschke 2017; Toprak und Weitzel 2017). Auch bereits bestehende Kontakte zu Freund:innen und Familienangehörigen, die radikale oder extremistische Einstellungen vertreten sowie entsprechende radikale Akteur:innen im Internet, insbesondere über Soziale Medien, können einflussreich sein (Meier et al. 2020, 506ff; von Lautz et al. 2023a; Stein et al. 2024). Weitere relevante Faktoren sind gesellschaftliche und politische Marginalisierung sowie erlebte oder als solche wahrgenommene individuelle und kollektive Diskriminierung und Ausgrenzung. Insbesondere antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit können dazu beitragen, Individuen in ihrer Position zu bestärken und radikalierend zu wirken (Akkuş et al. 2020; Aslan et al. 2018; El-Mafaalani et al. 2016, 233). Gesellschaftspolitisch und im (fach-)öffentlichen Diskurs existieren Unsicherheiten, wie sich vermeintliche Radikalisierungen manifestieren könnten, was u. a. im Kontext der *Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung* (DEVI 2021; Nordbruch 2022) und Berichten über medial als „Scharia-Polizeien“ bezeichnete Schüler:innen, die – so der Vorwurf – andere Schüler:innen bezüglich ihrer religiösen Praxis unter Druck setzen, diskutiert wurde.

2.2 Forschungsstand zu religiös begründeten schulischen Herausforderungen und Konflikten

Insgesamt ist der Forschungsstand zu religiösen Herausforderungen, religiös begründeten Konflikten und der Wahrnehmung von (vermeintlich) religiöser Radikalisierung im Schulkontext durch Lehrkräfte und pädagogisches Personal, wie etwa Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen, noch relativ schmal, auch wenn das Thema gesellschaftspolitisch stark in den medialen Fokus gerückt ist. Zum einen liegen mit den Studien *Jugendliche Perspektiven auf Politik, Religion und Gemeinschaft* (JuPe) und dem *Niedersachsensurvey des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* (KFN) auf Selbstauskunft beruhende Studien vor, die Aussagen zum Islamismuspotenzial von Jugendlichen machen können. In der nichtrepräsentativen Stichprobe des *Niedersachsensurveys* von n=308 jugendlichen muslimischen Schüler:innen in Niedersachsen stimmten auf einer Viererskala etwa zwei Drittel der Aussage zu, dass die Gesetze des Koran wichtiger seien als die des deutschen Staates; etwa ein Drittel würde einen religiösen Führer der Demokratie vorziehen und etwa die Hälfte sieht einen islamischen Gottesstaat als die beste Staatsform (Dreißigacker et al. 2023, 160). In Bezug auf einen gewaltbereiten Islamismus sehen 18,1 % Gewalt als legitimes Mittel zur Verbreitung des Islam, 21,2 % aufgrund der Bedrohung des Islam durch die westliche Welt und 35,3 % haben Verständnis für Gewalt gegen Menschen, die Allah oder den Propheten Mohammed beleidigen (Dreißigacker et al. 2023, 160). In der JuPe-Studie gaben 5,6 % der befragten Jugendlichen an, bereits mit einer Person gesprochen zu haben, die für extremistisch-islamistische Gruppierungen warb; 1,5 % der befragten muslimischen Jugendlichen weisen laut der Studie islamistische Einstellungen auf (Goede et. al. 2019, 52/53). Darüber hinaus berichteten 9,9 % der befragten muslimischen Jugendlichen, bereits eine religiös begründete negative Handlung gegenüber Nichtmuslim:innen ausgeführt zu haben (Goede et. al. 2019, 51).

Zum Thema der subjektiven Wahrnehmung und des Umgangs von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen mit religiösen Herausforderungen, Konflikten und Radikalisierungen liegen zwei Studien vor. Eine Erhebung in der Stadt Köln, bei der alle Schulen im Stadtgebiet angeschrieben und um ihre Einschätzung gebeten wurden (n=168) (von Lautz et al. 2022; von Lautz et al. 2023b, Bösing et al. 2023a), sowie eine deutschlandweite Befragung von Lehrkräften und anderem pädagogischem Schulpersonal (n=694) (Kart et al. 2025). Ebenso existieren bisher nur vereinzelt Studien und systematisierende Erhebungen, wie Studierende schon im Rahmen ihres Lehramtsstudiums oder aber konkret des Studiums der Islamischen Theologie mit und ohne Lehramtsoption darauf vorbereitet werden, demokratische sowie interreligiöse und -kulturelle Kompetenzen zu stärken und präventiv gegen inter- und intrareligiöse Konflikte und Radikalismen vorzugehen. Hierzu liegen etwa Dokumentenanalysen der Studienverlaufspläne und Modulverzeichnisse der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Deutschland von Stein und Zimmer vor (2022a; 2023a).

In der Kölner Studie (von Lautz et al. 2022, 2023b; Bösing et al. 2023a) wurden alle allgemein- und berufsbildenden Schulen im Stadtgebiet um Teilnahme gebeten. Ziel war es, zu erfassen, welche religiösen Konflikte, Herausforderungen und Radikalisierungstendenzen von Lehrkräften und pädagogischem Personal wahrgenommen werden und welche Bedarfe an Weiterbildung bestehen. Die Ergebnisse zeigten, dass 40,6 % der Befragten religiös begründete Konflikte zwischen Schüler:innen wahrnehmen, 44,4 % Herausforderungen bezüglich religiöser Praktiken sehen und 31,3 % mit radikal-islamistischen Aussagen und Einstellungen im Schulkontext konfrontiert wurden. Die Äußerungen und Einstellungen bezogen sich dabei auf Ablehnungen von Nicht-Muslim:innen, Antisemitismus,

Sexismus, Ablehnung von LGBTQIA* und auf eine positive Haltung gegenüber extremistischen Gruppen und Attentaten. Obwohl die ersten beiden Dimensionen nach den religiös begründeten Konflikten sowie den religiös begründeten Herausforderungen – wie auch bei der jetzt vorliegenden qualitativen Studie – offen erfragt wurden, wurden von den Befragten nahezu ausschließlich als religiös begründete Konflikte, Herausforderungen und Verhaltensweisen geschildert, die mit dem Islam bzw. muslimischen Schüler:innen in Zusammenhang stehen. Hierbei zeigten sich in den offenen Antwortmöglichkeiten teilweise auch deutliche *Othering*-Tendenzen und Stigmatisierungen muslimischer Schüler:innen. Nur ein Teil der Befragten fühlte sich sicher im Umgang mit diesen Konflikten, Herausforderungen oder Radikalisierungstendenzen; etwa die Hälfte wünschte sich Fortbildungen, insbesondere zu den Themen Radikalisierung, theoretisches und geschichtliches Wissen zum Islam sowie praktisches Wissen zum Umgang mit religiöser Vielfalt.

Kart et al. (2025) erweiterten diese Vorstudie in der Stadt Köln auf ganz Deutschland, um die Wahrnehmungen von Pädagog:innen bezüglich religiöser Vielfalt, religiös bedingten Herausforderungen, religiösen Konflikten und islamistischen Aussagen und Einstellungen umfassender zu erfassen. Auch wenn die Daten nicht repräsentativ sind zeigen sie, dass 34,1 % der Befragten religiös begründete Konflikte in der Schule wahrnehmen, 36,6 % Herausforderungen bezüglich religiöser Praktiken feststellen und 26,1 % Erfahrungen mit islamistischen Einstellungen oder Aussagen gemacht haben. Besonders Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen und Respekt-Coaches berichteten häufiger über entsprechende Herausforderungen als Lehrkräfte, was vermutlich auf ihre Rolle als Ansprechpartner:innen bei Konflikten zurückzuführen ist. Muslimische Befragte gaben signifikant häufiger an, religiöse Konflikte oder Herausforderungen zu erleben, und etwa 45 % der muslimischen Befragten berichteten von Erfahrungen mit islamistischen Einstellungen oder Verhaltensweisen von Schüler:innen. Dies deutet darauf hin, dass muslimisch geprägte Personen stärker für diese Themen sensibilisiert sind und diese erkennen oder häufiger als Vermittler:innen bei inter- und intrareligiösen Konflikten und Herausforderungen herangezogen werden. Ähnlich wie in der Befragung in der Stadt Köln wurden bei den offenen Antwortmöglichkeiten, bei denen konkrete Beispiele geschildert werden konnten, zumeist nur sehr grobe Schilderungen oder pauschalisierende Aussagen getroffen, sodass die beiden eher quantitativ ausgelegten Befragungen den Bedarf an vertiefenden qualitativen Analysen aufzeigen.

Stein et al. (2023) sowie Stein und Zimmer (2024) beschäftigten sich im Rahmen des Projekts *UWIT* („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) im Rahmen einer Untersuchung an den universitären Standorten der Studiengänge der Islamischen Theologie mit *Möglichkeiten der Prävention von Radikalisierung und interreligiösen Konflikten durch den islamischen Religionsunterricht* sowie mit der Frage, wie die angehenden islamischen Religionslehrkräfte und islamischen Theolog:innen auf diese mögliche Aufgabe oder Herausforderung vorbereitet werden, da angenommen wird, dass es – wie die obigen vorgestellten Studien illustrieren – primär diese muslimischen Lehrkräfte sind, die hiermit in erster Linie konfrontiert werden. In dieser Studie wurden insgesamt 26 Dozierende an den Standorten der Islamischen Theologie an insgesamt elf Universitäten qualitativ vertiefend mit Hilfe von Interviews befragt, inwieweit Radikalisierung und deren Prävention im Lehrplan berücksichtigt werden und welche Möglichkeiten der islamische Religionsunterricht und die Schule allgemein zur Prävention bieten. Die Datenerhebung erfolgte durch qualitative Expert:inneninterviews, die leitfadengestützt und offen gestaltet waren und die nach Mayring inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Insgesamt wurde die Rolle des Religionsunterrichts und der Schule hoch eingeschätzt, auch wenn stets betont wurde, dass hier mit anderen Sozialisationsinstanzen, wie etwa den Eltern, Vereinen, Moscheegemeinden, der Peergroup, den

Medien und digitalen Kommunikationskanälen sowie außerschulischen Jugendeinrichtungen kooperiert werden müsse.

Zudem wurden diese 26 Dozierenden gebeten, zu beschreiben, wie die Themen der möglichen religiösen Herausforderungen, Konflikte und Radikalisierung im Rahmen des Studiums mit den angehenden Lehrkräften und Theolog:innen aufgegriffen werden bzw. welche Kompetenzen zur Prävention sie in fachlicher, methodischer und sozial-personaler Hinsicht im Studium aufbauen (Stein und Zimmer 2023b, 109). Festzustellen ist, dass die Themen Radikalisierung und Prävention eher indirekt in die Lehrinhalte eingebunden werden, etwa indem angehenden Lehrkräften vertiefende Reflexionskompetenzen vermittelt werden und allgemein ein aufgeklärter und mit den Menschenrechten kompatibler Islam gelehrt wird (Stein und Zimmer 2023b, 113/114).

Stein und Zimmer (2022a; 2023a) untersuchten in Dokumentenanalysen wie „angehende Theolog:innen an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland auf diese präventive Rolle vorbereitet werden, welche der islamische Religionsunterricht in der Immunisierung gegen einen radikalen Islam spielt bzw. spielen soll“ (Stein und Zimmer 2022a, 36). Dabei wurde erfasst, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen oder in den Modulbeschreibungen und Studienplänen anvisiert sind, die ebenfalls dabei helfen, später bei den Schüler:innen ein kritisches Bewusstsein und fachliche, methodische, soziale sowie selbstreflexive Kompetenzen aufzubauen. „In den Modulen werden gemäß der Modulbeschreibungen bzw. in der Modulstruktur Kompetenzen als Ziele der Veranstaltungen des Studiums beschrieben, die grundlegend für eine Befassung mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen sind. Stärker als in den Bachelorstudiengängen werden in den Masterstudiengängen hierbei der Transfer und die eigene Urteilsbildung betont und Gestaltungskompetenzen aufgebaut“ (Stein und Zimmer 2023a, 2).

3. Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Relevanz des Forschungsanliegens: Wie dargelegt stellen religiös begründete Herausforderungen und Konflikte sowie islamistische oder allgemein extremistische Einstellungen ein gesamtgesellschaftliches Problem dar (Kaddor 2019, 94/95). Da auch Schule einen sozialen Raum darstellt (Herzog 2009) und in diesem wie in einem gesellschaftlichen Brennglas ein besonders hohes Maß an ethnischer, religiös-kultureller und weltanschaulicher Pluralität aufweist und verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen aufeinandertreffen (Müller 2012, 40), erscheint es notwendig, in den Blick zu nehmen, wie sich religiös begründete Herausforderungen und Konflikte im Schulkontext darstellen und wie diesen positiv begegnet und im besten Fall präventiv entgegengewirkt werden kann (von Lautz et al. 2022; von Lautz et al. 2023b; Bösing et al. 2023a; Kart et al. 2025; Stein und Zimmer 2024). Schule wird in der Prävention von Radikalisierung und Extremismus aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie des zunehmenden Anteils der in ihr verbrachten Zeit eine erhebliche Rolle in der Prävention und in Bezug auf das Lösen von religiös bedingten Herausforderungen und Konflikten zugeschrieben (Behr et al. 2021; Stein und Zimmer 2024). Der Umgang und die Beschäftigung mit religiöser Pluralität sind hierbei zusätzlich zentrale Aspekte des Lehrer:innenhandelns (Avci-Werning 2004, 13/14), da überwiegend das pädagogische Personal respektive die Lehrkräfte, aber auch in besonderem Maße Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen in der Schule damit konfrontiert sind. Es erscheint daher gesellschaftspolitisch wie wissenschaftlich von hohem Interesse zu erfassen, wie das pädagogische Personal religiös bedingte Herausforderungen und Konflikte wahrnimmt und wie es damit umgeht. Es gilt zu erkennen, an welchen Stellen angesetzt werden kann

und müsste, um konfliktbehaftete Situationen zu mindern, einen gelingenden Umgang zu finden und (angehende) Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler:innen, Sozialpädagog:innen und Psycholog:innen auf solche Situationen vorzubereiten bzw. dahingehend auszubilden (Stein und Zimmer 2023b).

Forschungsdesiderat: Bisher wurden diese drängenden Fragen nur in Form quantitativer Untersuchungen in den Studien durch von Lautz et al. (2022), Bösing et al. (2023a) und Kart et al. (2025) aufgegriffen, die eine teilstandardisierte Bedarfsanalyse durchführten. Zudem wurden Dozierende an Universitäten gefragt, welche Inhalte gelehrt werden müssten, um Lehrkräfte entsprechend auszubilden (Stein und Zimmer 2023b; Stein und Zimmer 2024). Eine vertiefende qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften bzw. allgemein pädagogischem Schulpersonal über den Bereich der Erfahrungen und des Umgangs mit religiös begründeten Konflikten erfolgte bisher nicht. Genau eine solche Untersuchung ist jedoch von hoher gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Dringlichkeit, um genauer abschätzen zu können, was als herausfordernd und konflikthaft bzw. radikalisiert wahrgenommen wird, wie dem begegnet wird und welche Unterstützungs- und Ausbildungsbedarfe bestehen.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobendesign

Kriterien für die Aufnahme in die Stichprobe: Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden qualitative Interviews mit Lehrkräften und anderen Pädagog:innen durchgeführt, die bereits Erfahrungen mit religiös bedingten Herausforderungen, Konflikten oder islamistischer Radikalisierung im Schulalltag gemacht haben. Die entscheidende Anforderung an das Sampling war, dass die Teilnehmenden aus ihrer subjektiven Sicht bereits solche Erfahrungen gesammelt hatten, die auch zu einem konkreten Beratungsbedarf geführt hatten. Unerheblich war dabei, ob diese Beratungserfahrung lediglich in der kollegialen Beratung innerhalb der Schule oder durch eine Fachberatungsstelle im Bereich der islamistischen Radikalisierung stattfand.

Um diese Anforderungen zu erfüllen, wurden zunächst verschiedene Beratungsstellen für religiös begründete Konflikte und Radikalisierung kontaktiert. Diese wurden gebeten, ein Anschreiben zur Mithilfe bei der Interviewstudie sowie die datenschutzrechtlichen Erklärungen an potenzielle Teilnehmende weiterzuleiten. Dadurch konnten neun Lehrkräfte aus Norddeutschland gewonnen werden, von denen nur eine Lehrkraft dezidiert die Hilfe der Beratungsstelle in Anspruch genommen hatte. Darüber hinaus wurden durch proaktives Anschreiben von Schulen in Niedersachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg weitere 14 Lehrkräfte und sieben Schulsozialarbeiter:innen für die Befragung gewonnen, die ebenfalls die beiden Aufnahmekriterien erfüllten: Arbeitstätigkeit als Lehrkraft bzw. pädagogische:r Mitarbeiter:in an einer Schule sowie Erfahrungen und Beratungsbedarfe im Kontext religiöser Herausforderungen, Konflikte und Radikalismen. Insgesamt konnten so 30 Lehrkräfte bzw. pädagogische Mitarbeitende interviewt werden. Das Sample wird jedoch fortlaufend erweitert, und es werden weitere Interviews geführt. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse auf Basis der ersten 30 Interviews präsentiert.

Stichprobenbeschreibung: Zwischen Oktober 2023 und Januar 2024 wurden 23 Lehrkräfte und sieben Schulsozialarbeiter:innen (n=30) verschiedener Schulen befragt. Die befragten Personen unterrichten an allen Schulformen (Grundschule, Gymnasium, Haupt-, Real- und Oberschule sowie berufsbildende Schulen und Förderschulen) und lehren dort ebenfalls unterschiedliche Fächer. Die untersuchte

Gruppe weist zudem unterschiedliche Berufserfahrungen und eine sehr divergierende Altersstruktur von 27 bis 64 Jahren auf; sie verfügt über sehr heterogene Erfahrungen mit Fortbildungen zu den Themengebieten religiöse Konflikte und islamistische Radikalisierung, woraus insgesamt eine abweichende Vorbildung sowie unterschiedliche Erfahrungen in diesem Bereich resultieren. Aufgrund der datenschutzrechtlichen Zusicherung, dass keinerlei Rückschlüsse auf die Person oder die Schule möglich seien, werden in Bezug auf das Sample keinerlei weitere Angaben zum Geschlecht sowie zu den Jahren an Berufserfahrung oder nähere regionale Angaben gemacht; Interviewpassagen werden nur jeweils nach Lehrkraft (L) und Schulsozialarbeiter:in (S) ausgewiesen. Insgesamt war der Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund, etwa aus der Türkei, sowie mit muslimischer Glaubenszugehörigkeit jedoch überproportional vertreten, was die bereits von Kart et al. (2025) und von Bösing et al. (2023a) gestützte These untermauert, dass Personen muslimischen Glaubens im pädagogischen Personal von Schulen eher für interreligiöse Herausforderungen, Konflikte und für mögliche oder vermeintliche Radikalisierungen von Schüler:innen sensibilisiert sind oder aber möglicherweise eher als Vertrauens- oder Ansprechpersonen in diesen Fällen hinzugezogen werden.

Aufgrund der geringen Anzahl der befragten Personen sowie der mangelnden Repräsentativität ist keine Übertragung auf die Personengruppe der Lehrkräfte in Deutschland insgesamt möglich.

4.2 Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Datenerhebung und -auswertung fand nach den Paradigmen der qualitativen Sozialforschung mit Hilfe leitfadengestützter, offener Interviews mit narrativen Anteilen und mit Hilfe der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse statt (Mayring 2015; Mayring und Fenzl 2022).

Datenerhebung: Die Daten wurden mittels eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit narrativen Anteilen erhoben. Der verwendete Leitfaden kombiniert vorstrukturierte Fragen mit offenen Erzählaufforderungen, beispielsweise durch die Bitte, Beispiele für erlebte interreligiöse Konflikte oder wahrgenommene islamistische Einstellungen bei Schüler:innen frei zu schildern. Die grundlegenden Fragen sowie mögliche Rückfragen sind vollständig ausformuliert und können innerhalb des jeweiligen Themenblocks flexibel eingesetzt werden. Sie stehen dabei in Abhängigkeit von den Erzählungen der befragten Person (Helfferich 2014, 565) und können bei Bedarf durch Ad-hoc-Fragen (Kruse 2015, 213/214) und offene Erzählaufforderungen ergänzt werden.

Der Interviewleitfaden wurde nach einer umfangreichen Literaturrecherche erarbeitet und umfasst inhaltlich primär drei Bereiche, die in zentrale Themenblöcke eingeteilt sind. Die erste Schwerpunktphase befasste sich mit allgemeinen Informationen über die befragten Personen bzw. die Schulen. Hier wurden Daten bspw. über Schulform, Klasse, Fächer und Berufswahl erfasst, um persönliche und schulische Hintergründe einbeziehen zu können. Im Anschluss daran folgte die zweite Schwerpunktphase, in der die Fragen auf die Erfahrungen der Befragten mit religiös begründeten Konflikten und als islamistisch wahrgenommenen Äußerungen und Verhaltensweisen abzielten. Zudem wurden die schulischen Reaktionen sowie die Zusammenarbeit mit internen Strukturen und Personen sowie externen (Beratungs-)Stellen thematisiert. Hier lag der Fokus explizit auf den persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte und deren subjektive Sichtweisen. Die dritte Schwerpunktphase bildete den inhaltlichen Abschluss, in der Fragen zu Wünschen und Anregungen gestellt wurden. Dabei standen Wünsche hinsichtlich des Umgangs mit religiösen Konflikten, Herausforderungen und Radikalisierungen, die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung sowie Wünsche in Bezug auf externe (Beratungs-)Stellen im Fokus. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit die Befragten einen Bedarf bzw. eine Notwendigkeit sehen, die Aspekte der religiösen

Herausforderungen, der Konflikte und der Radikalisierung in der Lehramtsausbildung zu thematisieren bzw. Gestaltungskompetenzen in diesen Bereichen aufzubauen.

Die Datenerhebung fand von September 2023 bis Januar 2024 statt. Aufgrund der großen Entfernungen wurden einige Interviews telefonisch oder per Videokonferenz geführt, andere im persönlichen Gespräch. Vor der Untersuchung wurden die Teilnehmenden mittels eines Informationsschreibens über das Forschungsvorhaben und datenschutzrechtliche Aspekte aufgeklärt; eine schriftliche Einverständniserklärung wurde eingeholt. Die Dauer der Interviews hing von den Ausführungen der Befragten ab und betrug zwischen 30 und 90 Minuten. Jedes Interview wurde vollständig mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und nach Kuckartz (2014, 44) transkribiert.

Datenauswertung: Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015). Diese Methode ermöglicht es, Kommunikationssituationen zu analysieren und dabei theoriegeleitet und strukturiert vorzugehen. Es wurde sowohl deduktiv als auch induktiv ein Kategoriensystem entwickelt; die Kategorien wurden definitorisch gefasst und jeweils mit einem Ankerbeispiel, einem typischen Zitat der Kategorie, illustriert. Zudem wurden Kodierregeln erstellt und in einem Kodierleitfaden festgehalten, die festlegen, welche Textstellen kodiert werden (Mayring und Fenzl 2022).

Da in den Interviews die Abgrenzung zwischen religiös gelesenen Konflikten, Herausforderungen und islamistischer Radikalisierung häufig nicht klar zu konturieren ist und oftmals schwer separierbar war, ob es sich um eine strukturelle Herausforderung, einen zwischenmenschlichen Konflikt oder eine individuelle Radikalisierung handelt, wurden alle diese Aspekte zusammengefasst. Auch gingen die Kategorien oftmals ineinander über, etwa wenn strukturelle Herausforderungen oder Benachteiligungen oder aber auch extremistische Aussagen zu religiösen Konflikten führen.

5. Ergebnisdarstellung und Interpretation

5.1. Religiöse Konflikte, Herausforderungen und (vermeintliche) islamistische Radikalisierung im Schulkontext

Religiöse Konflikte und Herausforderungen in Bezug auf strukturelle Bedingungen

Alle befragten Personen haben Aussagen zu Wahrnehmungen religiös begründeter Herausforderungen getätigt. Dabei wurden verschiedene inhaltliche Konfliktpunkte im Bereich des religiös bedingten Fastens, religiöser Bekleidungs Vorschriften, der Gebetszeiten und religiöser Feiertage deutlich, die starke Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen der Untersuchungen durch von Lautz et al. (2022), Bösing et al. (2023a) und Kart et al. (2025) aufweisen.

Insbesondere Lehrkräfte aus dem Bereich der Grund- und Förderschule problematisieren, dass Schüler:innen während des Fastens im Ramadan weniger leistungsfähig seien. Dabei entstehen auch Konflikte mit Eltern, die nach Ansicht der Lehrkräfte teilweise zu stark darauf bestehen würden, dass ihre Kinder das religiöse Fasten einhalten. Die Grenzen zwischen den Herausforderungen des Fastens und den Konflikten unter Schüler:innen sind oft fließend. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn intensiver praktizierende Schüler:innen Druck auf nicht fastende Mitschüler:innen ausüben oder wenn fastende Schüler:innen Diskriminierungen erfahren.

Auch im Bereich der Ausübung von Gebeten und religiösen Festen und Feiertagen identifizieren die Befragten Konfliktpotenziale. Diese beziehen sich u. a. darauf, dass muslimische Schüler:innen

teilweise vehement die Berücksichtigung von Gebetszeiten und die Nutzung von Gebetsräumen während des Unterrichts einforderten. Konflikte entstehen dabei oft aus dem Unverständnis über die Nichtumsetzung dieser Forderungen. Exemplarisch steht dafür die Schilderung eines Konfliktes zwischen muslimischen Schüler:innen, Lehrkräften und der Schulleitung, der auftrat, als muslimische Schüler:innen die Waschbecken in den Toilettenräumen für die (rituell vorgeschriebene) Fußwaschung nutzten. Aufgrund von Unfallgefahren wurde eine entsprechende Praxis von Seiten der Schule untersagt; alternative Waschmöglichkeiten waren jedoch nicht vorhanden, was zu Unzufriedenheit unter den betroffenen Schüler:innen führte. Auch bezüglich religiöser Feste benennen die Befragten Konfliktpotenziale. Sie kritisieren die teilweise stark christlich geprägte Schulstruktur, die keinen Raum für Feiertage anderer Religionen böte. Häufig bestehe keine Möglichkeit, flexible schulfreie Tage an hohen muslimischen Feiertagen zu beantragen. Ein weiterer Konfliktpunkt betrifft insbesondere den Wunsch nach religiöser verhüllender Bekleidung im Sport- und Schwimmunterricht, wobei hier auch praktische Probleme genannt werden. Laut den Pädagog:innen wäre die Teilnahme am Sportunterricht auch mit einem enger sitzenden Kopftuch möglich, solange dadurch kein Sicherheitsrisiko etwa durch eingearbeitete Nadeln bestünde.

Insgesamt gesehen werden von den Befragten häufig als unflexibel und starr wahrgenommene schulische Strukturen und Erwartungen kritisiert, durch die Anpassungsdruck auf muslimische oder muslimisch gelesene Schüler:innen ausgeübt würde, was einen inklusiven Umgang erschwere.

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen innerhalb der Schüler:innenschaft

Die Befragten schildern zudem als religiös konnotierte oder in Bezug auf verschiedene religiöse Praktiken wahrgenommene Konflikte zwischen Schüler:innen. Dabei zeigt sich gerade auch hier religiös begründete Verschleierung als zentrales Konfliktfeld. So schildert eine Lehrerin sexistische Abwertungen muslimischer Jungen gegenüber muslimischen Mädchen, die sich nicht verschleiern. Diesbezüglich fielen öfters „solche Aussagen wie ‚Du bist keine ehrbare Frau, wenn du ohne Kopftuch rumrennst!‘ oder ‚Du verkaufst dich den Deutschen!‘“ (L16), wodurch intersektional verschränkte Diskriminierung von Frauen und von vermeintlich nicht ausreichend praktizierenden Muslim:innen deutlich werden. Das Konfliktfeld eröffnet sich darüber hinaus auch in anderen Schilderungen. So werden etwa übergreifige Kommentare sowohl von Mitschüler:innen als auch Lehrkräften kritisiert, die auf die Verschleierung einer Schülerin hin ihr gegenüber kommentierten, dass man „ihre schönen Haare nicht mehr sehen würde“ (L15). Die Befragte führt weiter aus:

„Und diese verschleierte Schülerin hat mir dann auch berichtet, dass tatsächlich ungefähr ein halbes Jahr nachdem sie sich verschleiert hat, ihr ein Mitschüler das Kopftuch runtergerissen hat [...] und diesem Mitschüler das unglaublich unangenehm war, weil er dachte, das Kopftuch lässt sich einfach so runterziehen, hat also nicht verstanden, dass das mit Haarspangen befestigt ist und [...] dass es einfach wehtut, wenn es einem abgezogen wird.“ (L15).

Die Sequenz verdeutlicht mehrere Konfliktebenen übergreifigen Verhaltens sowohl in Bezug auf die körperliche Integrität als auch die religiöse Praxis. Hervorzuheben ist, dass seitens der befragten Lehrkraft der Konflikt jedoch weitgehend dahingehend diskutiert wird, dass es der Schülerin Schmerzen bereitet hat, während die Verletzung der religiösen Integrität durch das Herunterziehen des Kopftuchs nicht thematisiert wird.

Sexistische Diskriminierung wird auch in anderen Fällen geschildert. So etwa, wenn das Tragen eines Kopftuches von einer Schülerin sexistisch mit der Schlechtigkeit der Frau begründet wird; auch sprachen sich laut Aussage einer Lehrkraft im Philosophieunterricht als muslimisch gelesene Schüler

dafür aus, gemäß der Scharia „eine Frau zu steinigen, die die Ehe gebrochen hat“ (L18), wobei sich andere dann als Mitläufer anschlossen, was in der Gruppe für starke Diskussionen und Konflikte sorgte. Einige Lehrkräfte berichten auch von sexistischen Bevormundungen weiblicher Schülerinnen durch männliche Verwandte in der Klasse. Hierbei wird von den Lehrkräften selbst betont, dass es sich hier nicht unbedingt um Sexismus im Kontext des Islam handeln müsse, sondern auch eine kulturelle Sozialisation eine vermutete Rolle spiele:

„Manchmal sind das ja so abstruse Sachen wie, dass der Cousin jetzt aufpassen will auf die Cousine und ihr irgendwelche Vorschriften macht [...]. Und die Cousine, also das Mädchen dann in dem Fall sagt so ‚Ja, [...] ich will mich melden!‘ oder ‚Ich will mit dem Jungen zusammensitzen und mit dem besprechen und in einer Gruppe sein.‘ [...] Also wenn sich da jemand einmischt, [...] das sind dann im Wesentlichen andere türkische oder muslimische Mädchen, die sich einmischen und dann im Regelfall die Position des Mädchens einnehmen und die verteidigen.“ (L19).

Ein ähnlicher Konflikt wird in Bezug auf die Arbeitsteilung berichtet, die ebenfalls oftmals als sexistisch angesehen wird und in der Schilderung der Lehrkraft insbesondere bei türkeistämmigen Schüler:innen beobachtbar ist: *„also ein typisches Beispiel im Technikunterricht. Wenn ich da ein türkisches Mädchen habe und es geht ans Aufräumen, dann sind die sofort dabei [...], die Jungs stehen da. Und wenn ich denen dann sage ‚Komm, Junge! Los, fangen wir an aufzuräumen!‘ ‚Wieso? Die Mädchen machen das doch!‘ Das ist so ein typischer Spruch.“ (L19).* Die Schilderungen verdeutlichen einerseits, dass insbesondere muslimische Mädchen in der Schule durch intersektionale Diskriminierung betroffen sind, da sie sowohl religiöser als auch sexistischer Diskriminierung ausgesetzt werden. Diese doppelte Benachteiligung manifestiert sich nicht nur durch sexistische Stereotype und Bevormundungen durch männliche Mitschüler oder Verwandte, sondern auch durch als vermeintlich kulturell und religiös wahrgenommene Erwartungen, die ihre Freiheiten einschränken. Andererseits führt Gleichsetzung von „türkisch“ mit „muslimisch“ zu einer problematischen Homogenisierung und Stereotypisierung, die sich in dieser und ähnlichen Formen in mehreren Interviews zeigen. Zudem impliziert dies Tendenzen des *Otherings*, bei dem türkische und/oder muslimische Identitäten als fremd und patriarchal dargestellt werden, kontrastierend zu vermeintlich westlich-liberalen Werten. Obwohl weibliche Solidarität im Zitat betont wird, bleibt problematisch, dass auch diese Dynamik auf einer vereinfachten Vorstellung kultureller Identität basiert.

Intrareligiöse Konflikte werden darüber hinaus innerhalb der als muslimisch wahrgenommenen Schüler:innenschaft beschrieben, insbesondere wenn starker Druck zur religiösen Praxis, teils mit Hilfe Außenstehender, ausgeübt wird. So wird etwa in drei Interviews die Wahrnehmung geschildert, dass teils auch Moscheen in den Konflikten relevant seien; einige Lehrkräfte berichteten etwa über interne Kontrollsysteme, bei denen durch Schüler:innen beobachtet und überwacht wurde, ob andere muslimische Schüler:innen fasteten oder den Gebetsraum frequentierten.

Bei den von den Lehrkräften als religiös bedingt gelesenen Konflikten treten neben den intra- auch interreligiöse Konflikte auf, wobei sich jedoch nach Aussage der Lehrkräfte häufig politische oder kulturelle Aspekte mit religiösen Identitäten vermengen würden. Ein Beispiel ist etwa der geschilderte Konflikt zwischen afghanischen, syrischen und ukrainischen Schüler:innen mit Fluchthintergrund, bei dem erstere den ukrainischen Mitschüler:innen vorwarfen, aufgrund ihres Glaubens bevorzugt behandelt zu werden. Zudem werden starke Vermengungen zwischen religiöser Identität und türkischem Nationalismus geschildert. Etwa in Fällen, in denen größere Gruppen an Schüler:innen der türkischen ultranationalistischen Bewegung der *Grauen Wölfe* nahestehen und insbesondere

kurdischstämmige andere Schüler:innen und Lehrkräfte einschüchtern und bedrohen würden. Eine befragte Person konstatiert bzgl. der *Grauen Wölfe*, dass „die Hälfte der Schüler:innenschaft [...] in solchen völkischen Bewegungen nahestehenden Organisationen auch engagiert“ (L4) sind. Dabei erlebe sie die Synthese aus ethnischem Nationalismus und teils islamischen bis hin zu islamistischen Bezügen (siehe hierzu etwa Bozay 2017; Dokumentationsstelle Politischer Islam 2021) als besonders herausfordernd, da selbst Beratungsstellen mit den Phänomenen kaum Erfahrung hätten.

Einen positiven Bezug auf extremistische Gruppen lässt sich über die *Ülkücü*-Bewegung bzw. die *Grauen Wölfe* hinaus in Bezug auf den „IS“ und die *Hamas* verzeichnen. Gezeigte Symboliken, die darauf hinwiesen, seien bspw. der Wolfsgruß und die drei Halbmonde als Erkennungszeichen der *Ülkücü*-Bewegung bzw. der *Grauen Wölfe* (L2, L4, L6), aber auch „Fahnen oder Flaggen, die sie in ihren Utensilien, wie zum Beispiel, Rucksäcken dabei haben. So haben wir festgestellt, dass sie Terrororganisationen unterstützen.“ (L4). Auch wurden „in WhatsApp Gruppen verschiedene Memes, Icons, Smileys, was auch immer, rumgeschickt [...], die islamistische Aussagen enthielten“ (L15). Zudem schildern Lehrkräfte, dass sich nach dem *Hamas*-Angriff auf Israel im Oktober 2023 viele Schüler:innen positiv gegenüber der *Hamas* (bspw. L12, L16, L22) und antisemitisch äußerten – „Der Jude nimmt nur das Geld weg!“ und „Deutschland solle keine Juden mehr aufnehmen!“ und „Man darf keine Wohnungen mehr an Juden vermieten!“ (L16) und relativierten oder begrüßten die Tötung israelischer Menschen, klebten etwa Sticker mit „Kindermörder Israel“ (L23), oder negierten das Existenzrecht Israels (L12).

Hierbei seien die Schüler:innen gemäß den Befragten auch durch die sozialisatorischen Hintergründe ihrer Elternhäuser oder durch als radikal wahrgenommene Gruppen oder Angebote beeinflusst; bspw. bezogen sich Schüler:innen in ihren geäußerten Befürchtungen, am Tragen des Kopftuchs gehindert zu werden, auf Aktionen wie „#NichtohnemeinKopftuch“, in denen islamistische Gruppierungen fälschlicherweise behaupten, dass ein flächendeckendes Kopftuchverbot für alle Altersgruppen geplant sei (Baron 2021). Bezüglich einzelner Schüler:innen werden zudem unmittelbare Kontakte zu extremistischen Organisationen benannt. Solche (vermeintlichen) Radikalisierungsfälle in Klassen führen zu einer großen Verunsicherung der Lehrkräfte und der Klassengemeinschaft.

Auch andere Konfliktthemen, wie die religiös begründete Ablehnung von Nicht-Muslim:innen, religiös begründeter Sexismus sowie Homophobie und die Abwertung von LGBTQIA*, treten häufig auf, was sich auch in den quantitativen Befragungen von Bösing et al. (2023) und Kart et al. (2025) zeigte. Diese Ablehnungen würden laut Aussage der Befragten in Aussagen und Handlungen oftmals indirekt deutlich, etwa wenn Homosexualität geleugnet oder als moralisch schlecht bezeichnet würde, aber auch teilweise direkt durch Beschimpfungen und abwertende Aussagen. Studien zeigen, dass solche menschenfeindlichen Ablehnungshaltungen in der Breite der Bevölkerung (Mokros und Zick 2023) sowie bei jungen Menschen (Geode et al. 2019) vertreten werden. In der vorliegenden Studie ist dagegen auffällig, dass diese Haltungen bei als muslimisch wahrgenommenen Schüler:innen häufig als religiös konnotiert eingeordnet werden, auch wenn keine unmittelbar religiöse Begründung in den Interviews benannt wird. Dagegen gibt es keine Schilderungen von Schüler:innen anderer Religionszugehörigkeit, die aus religiösen Gründen entsprechende Ablehnungshaltungen äußern würden.

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften

Neben den Konflikten zwischen Schüler:innen wird auch die Konfrontation zwischen Schüler:innen und Lehrkräften als weiteres Konfliktfeld dargestellt. Es werden vereinzelte Drohszenarien gegen

Lehrkräfte geschildert, die sich aus Konflikten ergeben. So führte etwa das Verbot für Schüler:innen, eine verfassungsrechtlich beobachtete Organisation zu bewerben, oder die Anweisung, dies mit der Schulleitung abzusprechen, zu Bedrohungen gegenüber einer kurdisch-alevitischen Lehrkraft (L4). Zudem werden sexistisch motivierte Ablehnungshaltungen und Anfeindungen gegenüber Lehrkräften thematisiert, die teilweise als vermeintlich kulturell bedingt interpretiert werden:

„Im Elternhaus werden ihm bestimmte Verhalten vorgelebt, z. B. dass man Männer respektieren soll und Frauen nicht, wo dann halt auch bei der Zuteilung seines Schulassistenten drauf geachtet werden muss. Bevor wir dort nämlich einen Mann angestellt hatten, waren dort zwei Frauen, [...] diese haben es mehr als zwei Monate nicht bei ihm ausgehalten, weil er halt null auf sie gehört hat.“ (S8).

Hervorzuheben ist außerdem, dass muslimische Lehrkräfte häufiger an Konflikten beteiligt zu sein scheinen (vgl. auch Kart et al. 2025). Einerseits werden sie von Kolleg:innen als Expert:innen zur Beratung und teils unmittelbaren Konfliktlösung hinzugezogen. Andererseits kann dies insofern interpretiert werden, dass sie sowohl eine höhere Sensibilität für die Thematik aufweisen als auch von muslimischen Schüler:innen aufgrund (vermeintlich) geteilten Glaubens eher – und auch konflikthaft – adressiert werden.

Eine weit weniger offen in den Interviews thematisierte Dimension dieser Konfliktlinien betrifft das Verhältnis von Lehrkräften zu und den Umgang mit muslimischen oder als muslimisch gelesenen Schüler:innen oder aber häufig vorkommende Homogenisierungen und Stereotypisierungen, etwa wenn *muslimisch* und *türkisch* synonym verwendet werden. Hier und an anderen Stellen werden, wie oben bereits angedeutet, prägnante *Othering*-Tendenzen sowie bisweilen Rassismus deutlich. Dies beispielsweise auch, wenn provokatives Verhalten als „typisch muslimisch“ und „südländisch“ (L17) bezeichnet wird. Darüber hinaus werden seitens der Befragten teils sexistische Kommentare von Kolleg:innen kritisiert, denen Schülerinnen aufgrund ihrer Verschleierung ausgesetzt sind (L15) oder moniert, dass ein alarmistischer und konfrontativer Umgang die Konflikte eskalieren lässt.

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit

Sehr viele Lehrkräfte berichten zudem über religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen im Rahmen der Elternarbeit – insbesondere im Grundschulbereich, aber auch aus weiterführenden Schulen. Lehrkräfte berichten etwa von muslimischen Eltern, die *„sich auch von uns Frauen nichts sagen [lassen möchten]. Also der lässt sich von uns nichts sagen und denkt, er ist im Recht und Zurechtweisung von Frauen gehen gar nicht und das kocht sich dann ziemlich weit hoch. Und da ist es letztendlich so weit gekommen, dass seine Tochter die Schule verlassen hat“* (L17).

Insbesondere in Bezug auf die Teilnahme der Kinder am Sport-, Schwimm- und Biologieunterricht und an der Sexualaufklärung oder am Geschichtsunterricht, etwa wenn die *Shoa* oder Genozid thematisiert werden, sowie etwa das gemeinsame Feiern von religiösen Festen oder der Besuch von Kirchen, Synagogen oder Moscheen werden als neuralgische Punkte innerhalb von Konflikten benannt; auch werde teilweise der Wunsch einer Nichtteilnahme an einer Gedenkveranstaltung für getötete Jüd:innen geäußert, was wiederum als religiös begründeter Antisemitismus angesehen wurde. *„Es gibt schon mal Eltern, die auftauchen [...]. Ein Problem, weil ich ja Sport unterrichte, ist immer der Schwimmunterricht, weil es da eben sehr häufig vorkommt, dass Schülerinnen angeblich nicht am Schwimmunterricht teilnehmen dürfen [...] Die Teilnahme am Schwimmunterricht ist verpflichtend“* (L10), was den Eltern und Schüler:innen mit Hinweis auf die Schulgesetzgebung verdeutlicht würde.

Problematisch seien nach Lehrkraftansicht ebenso die Kinder, die im Sinne der „Schwarzen Pädagogik“ von den Eltern, „komische Ansichten“ (L11) und Ängste induziert bekämen, etwa wenn Ängste von Grundschulkindern geäußert werden, ein christliches Gotteshaus zu betreten, da sie befürchten, beim Betreten durch göttliches Eingreifen „in Feuer auf[z]ugehen oder so, weil euer Gott uns verbrennt“ (S7). Die Lehrkräfte beschreiben es als schwierig, solche tiefsitzenden sozialisierten Ängste aufzulösen. Das Problem, dass das Betreten christlicher Kirchen nicht erlaubt wird, tritt aber auch in Schilderungen von Befragten weiterführender Schulen auf: „Letztes Jahr wollte sich eine Schülerin mitbeteiligen bei der Gestaltung des Adventsgottesdienstes. Sie ist Muslimin und die Eltern kommen aus Saudi-Arabien. [...] Während des Gottesdienstes saß sie dann nur in der Schule und hat geweint, weil ihr Vater ihr das verboten hat.“ (L21). Lehrkräfte führen die Konflikte mit Eltern auch häufig entschuldigend auf das schlechte sprachliche Niveau der Eltern zurück, da sie vermutlich in den Worten der Lehrkraft nur die Hälfte dessen verstehen würden, was die Kinder zu Hause erzählten und das Verhalten der Lehrkraft teilweise als gegen den Islam gerichtet aufgefasst wurde.

„Ich wurde einmal von einem Elternteil angezeigt, weil ich zum Kreuzzug gegen den Islam aufgerufen haben soll. Das war sehr schade, weil die mit mir erstmal nicht geredet haben und dann die Schulleitung auf mich zukam über die Schulbehörde und mir erzählten, dass da eine Anzeige gegen mich vorliegen würde. Damals ging es halt um die Thematisierung, dass Christen und Muslime gegeneinander im Kreuzzug gekämpft haben im Zuge der Eroberung Jerusalems. [...] Letzten Sommer hatte ich große Proteste, weil das Symbol des Halbmonds auf dem Boden lag, weil wir die Symbole im Lernort auf der Wiese ausgelegt haben. Da war ein großes Entsetzen, weil niemand den Islam auf den Boden legen dürfe.“(L21)

Im Bereich der weiterführenden Schulen entzündeten sich zudem teilweise Konflikte, weil Eltern den Lebenswandel der Kinder nicht akzeptieren und sich diese an die Lehrkräfte wenden. Beispielhaft steht etwa ein Konflikt im Zusammenhang mit psychischer Erkrankung sowie der eigenen sexuellen Identität und den religiösen Ansichten der Mutter. Die Schülerin schilderte der Lehrkraft gegenüber, ihre Medikamente verstecken zu müssen, da die Behandlung nicht akzeptiert würde: „Na ja, du bist eben krank, weil du nicht betest und weil du nicht an Gott glaubst oder weil du dich von Gott entfernt hast.“ (L9). Weitere genannte diesbezügliche Konfliktpunkte mit den Eltern waren ebenfalls das Thema der Jungfräulichkeit – eine Schülerin bat um Hilfe, da die Eltern operativ ihre Jungfräulichkeit wieder herstellen lassen wollten (S7) – sowie das Thema der Zwangsverheiratung primär in muslimisch geprägten Familien: „da werden Mädchen innerhalb einer Woche aus der Schule genommen. Zweimal habe ich das jetzt erlebt mit Menschen aus Saudi-Arabien. Da gibt es diese Infoveranstaltungen zur Potenzialanalyse der Berufswahl. Da sagte mir ein Vater, dass er nicht möchte, dass seine Tochter dahin geht, weil für sie schon gesorgt wäre und dass sie bald heiraten würde. Ein halbes Jahr später war sie weg. Oder sechs Wochen vorm Abitur hat sich eine türkische Schülerin weinend versteckt bei einer Lehrerin, weil sie nicht verheiratet werden wollte.“ (L21). Konflikte im Themenkomplex Zwangsehe wurden insgesamt fünfmal geschildert, was von den pädagogischen Mitarbeiter:innen als „kulturelle Sachen [angesehen werden], die dann aber religiös begründet werden“ (L21).

„In der Hauptschule, in der ich vorher war, hatte ich einmal ein Mädchen, das ich mit Hilfe des Jugendamtes, quasi bevor sie zwangsverheiratet wurde, wegbringen konnte [...], die sich an mich gewandt hat, weil das anstand, dass sie eben heiraten sollte und das nicht wollte. Dann haben wir gemeinsam den Weg zum Jugendamt aufgenommen, auch eben mit Sprachvermittlern, weil sie eben auch ganz schlecht Deutsch konnte und, genau ich weiß noch, dass ich letztlich von zuhause, von mir zuhause eine Sporttasche noch mitgebracht habe mit Handtüchern und paar Wechselsachen, weil es dann holterdiepolter ging, dass sie eben

morgens noch in die Schule gekommen ist, diese aber eben nicht mehr verlassen hat, sondern dann mit den Mitarbeitern vom Jugendamtes in ein Mädchenhaus, ziemlich weit weg von hier gebracht wurde.“ (S7).

Insgesamt muss bei aller Relevanz der dargestellten Konflikte konstatiert werden, dass einige Schilderungen der Befragten Tendenzen zur Essentialisierung und Fremdmachung von als muslimisch – oftmals in Vermischung mit nicht-deutsch – markierten Schüler:innen aufweisen. Hier werden stereotypisierte Merkmale und Verhaltensweisen akzentuiert und vermeintliche Andersartigkeiten betont. Gleichzeitig gibt es jedoch auch differenzierte Haltungen, in denen etwa zwischen jugendtypisch-provokativem Verhalten sowie zwischen kulturellen Konflikten und tatsächlich religiös begründeten Konflikten unterschieden wird.

5.2. Belastungen durch religiöse Konflikte und Herausforderungen für die Beteiligten

Belastungen für die pädagogischen Mitarbeitenden selbst

Die meisten der Befragten schilderten im Zusammenhang mit den religiös bedingten Konflikten, Herausforderungen und wahrgenommenen Radikalisierungen massive Belastungen für sich selbst und auch für andere Beteiligte aus dem Schulkontext. Insbesondere die eigene erlebte psychische oder emotionale Belastung wird von sehr vielen Befragten beschrieben. Dabei bezogen sie sich häufig in ihren Aussagen darauf, dass Konflikte frustrierend seien, sie erschüttern und schockieren würden. Bei sehr schwerwiegenden Konflikten, die auch mit Bedrohungen gegenüber der eigenen Person oder der Familie zusammenhingen, wurde zudem ergänzt, dass man in der Konfliktsituation Angst um sich und seine Familie gehabt hätte. Dies stelle eine zusätzliche emotionale Belastung dar, da man, wie es eine Befragte drastisch schildert, *„eben nicht sicherstellen kann, dass mir irgendein religiöser Fanatiker als Frau, ich bin 1 Meter 60 groß, nach der Schule nachstellt.“* (L4). Die Befragte beschrieb, dass ihr Verhalten zu Lasten ihrer eigenen psychischen Gesundheit ginge und sie erwähnte, dass es keinen anderen Umgang gegeben habe und sie sich selbst helfen müssen. Das Team der Beratungsstelle, die sie kontaktiert hatte, sei darauf nicht ausgelegt gewesen und auch rechtliche Stellen (Polizei, Strafantrag) würden Belastungen nicht vermindern. Sie hätte auch schon erwogen, die Schule oder das Bundesland zu wechseln, aber *„ich wollte zu keinem Zeitpunkt Schwäche zeigen und diesen Menschen zu verstehen geben ‚Schaut mal, was ihr mit mir gemacht habt.‘“* (L4) *„Und da muss ich sagen, bin ich froh, dass ich tatsächlich mich derart im Griff hatte, auch zu Lasten meiner psychischen Gesundheit“* (L4). Die Belastungen gerade im Kontext religiös bedingter Konflikte, Herausforderungen und Radikalisierungen seien nach Aussage der Befragten sehr hoch und nicht mit den täglichen Belastungen der Zusammenarbeit mit pubertierenden Schüler:innen zu vergleichen. Einige betonten die hohe Belastung gerade auch angesichts dessen, dass man sich eigentlich schon an beleidigende Aussagen von Schüler:innen gewöhnt habe und eine hohe Frustrationstoleranz aufweise: *„Schüler:innen sagen ständig irgendwas. Sie kommen in den Unterricht [...]. Die sagen dann halt ‚Ach, die scheiß Fotze, die hat mir halt null Punkte gegeben auf ne Klausur‘. Das bin ich gewohnt.“* (L4). Auch fehlende zeitliche und materielle Ressourcen werden als Belastung beschrieben. Hierbei nannten einige, dass die Zeit und nötige finanzielle Unterstützung fehlen, um (schwierige) Themen ausreichend aufarbeiten zu können. Konflikte würden eine hohe zeitliche Beanspruchung bedeuten, da die Klärung und das Hinzuziehen von Unterstützung außerhalb der Arbeitszeit ablaufen würden. Dies spiegele sich nicht nur persönlich, sondern auch unter den Kolleg:innen wider: *„Das ist für mich eine echte Belastungssituation, dass ich eigentlich nicht genug Raum habe und auch nicht genug Support oder dass es sehr anstrengend ist, diesen Support zu organisieren.“* (L2). Immer wieder wird auch das Gefühl der Hilflosigkeit thematisiert und, dass man nicht gewusst hätte, *„wie ich reagieren sollte. Außer zu*

sagen, dass das nicht richtig sei, fiel mir im ersten Moment nichts dazu ein“ (L12). Im Zusammenhang mit Hilflosigkeit wurden zudem Gefühle der Überforderung, der (zu) großen Verantwortung und der Demotivierung genannt.

Belastungen für die beteiligten Schüler:innen

Etliche befragte Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen benannten jenseits der persönlichen Betroffenheiten auch Belastungen für weitere beteiligte Personen – hierbei insbesondere für die Schüler:innen. Es wurde häufig die Diskrepanz zwischen den Wertvorstellungen der primären und sekundären Sozialisationsinstanzen sowie die häufigen familiären Konflikte thematisiert, die ebenfalls, wie im Falle der Nichtanerkennung einer psychischen Erkrankung, der Betonung der Jungfräulichkeit oder im Kontext von Zwangsverheiratungen, religiös bzw. kulturell bedingt sein können. Häufig wurde insbesondere Mitgefühl gegenüber jungen Frauen geäußert, die solchen zusätzlichen Belastungen ausgesetzt sind: „Gibt es da irgendwelche Menschen, die so Einfluss auf sie nehmen, dass sie eventuell eine von denjenigen ist, die früh verheiratet und dann weg ist?. Da habe ich eher Sorge gehabt“ (L7).

5.3 Umgang mit religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen im Schulkontext

Individuelle eigene Reaktion und individueller Umgang

Insgesamt setzen die Lehrkräfte bei Lösungsstrategien im Umgang mit Konflikten sehr häufig auf Begegnung und Auseinandersetzung auf inhaltlicher, religiöser Ebene, während pädagogische, beziehungsorientierte Ansätze häufig vernachlässigt werden. Sämtliche befragte Lehrkräfte gaben auf die Frage nach den individuellen Reaktionen bzw. dem Umgang an, dass sie bei Konflikten vor allem auf Gespräche als Reaktion und Lösungsstrategie zurückgreifen. Diese variierten zwischen Einzelgesprächen und Anhörungen, etwa bei als islamistisch gedeuteten Aussagen und Bedrohungen durch einzelne Schüler:innen, bis hin zu Gesprächen im Klassenverband und Klassenkonferenzen, insbesondere wenn inter- und intrareligiös gelesene Konflikte zwischen Gruppen auftraten, etwa über den Umgang mit religiösem Fasten oder Gebeten. Teilweise wurden auch nicht direkt beteiligte Personen wie Schulleitungen, Schulpsycholog:innen, Vertrauenslehrkräfte oder Schulsozialarbeiter:innen in die Konfliktlösung einbezogen. Inhaltlich versuchte ein Großteil der Befragten die Konflikte sachlich und auf einer wissenschaftlichen sowie religiösen Ebene zu führen. So wurde nach Aussagen einiger der Befragten versucht, Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Religionen, Konfessionen und religiösen Strömungen hervorzuheben (so etwa L1, L5, L7, L11, L13, L17, L21). Vielfach beschrieben die Lehrkräfte, dass in religiös begründeten Konflikten versucht werde, diese über die Religion selbst zu lösen und anhand dessen aufzuklären. Dabei identifizieren sie bei sich noch einen großen Nachholbedarf an fachlichem Wissen insbesondere über den Islam und die Auslegung unterschiedlicher Regeln. Zumindest einige der Lehrkräfte begeben sich somit direkt in die inhaltliche Diskussion über religiöse Interpretationen: „Habe aber immer wieder nachgefragt, habe dann eben auch noch mal die Suren erwähnt und dass das ja auch [...]. Also das ist ja eine Interpretationssache ist, nach welchem Gesetz wir das jetzt sehen.“ (L6); „Also dass man sagt zum Beispiel, dass der Prophet sich überhaupt nicht provozieren lassen hat, dass er zum Teil nicht mal reagiert hat, als er im Gebet mit Gedärmen beworfen wurde.“ (L13). Eine Lehrkraft schildert, dass sie versuchte, einem Jugendlichen, der radikalen Predigern folge, zu erklären, dass es vielfältige Rechtsschulen im Islam gäbe: „Dann bin ich mit ihm ins Gespräch gegangen. Und diese Debatte war so krass, weil er immer eher so der ruhige Schüler war und er ist ausgerastet. ‚Was wollen Sie mir jetzt erzählen?‘“ (L23). Ich selber habe den beiden auch von meiner Religion erzählt und ihnen gezeigt, dass

es nicht die eine richtige Religion gibt.“ (S6). Andere Lehrkräfte sehen darin eine große Gefahr, ziehen sich direkt aus dem Diskurs heraus und versuchen, die Konflikte und Probleme auf einer allgemeinen pädagogischen Ebene durch verstärkte Beziehungsarbeit zu lösen: „Und habe dann beschlossen, die Schülerinnen und Schüler nicht damit [gemeint ist die individuelle religiöse Interpretation sowie politische Ansicht zu Konflikten] zu konfrontieren. Denn egal, was ich gesagt hätte, es wäre falsch verstanden worden.“ (L4). Wichtig sei gemäß einem Teil der Befragten, dass ein respektvoller und freundlicher Umgangston bei den Gesprächen herrsche. Des Weiteren müsse selbst agiert und müssten eigene Methoden entwickelt und eigenes Verhalten und Handeln im Umgang mit der diversen Schüler:innenschaft und unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Sinnangeboten reflektiert werden. Wirft man einen genaueren Blick auf den Umgang der Lehrkräfte mit religiös bedingten Konflikten oder als islamistisch interpretierten Aussagen oder Handlungen von Schüler:innen, so fällt auf, dass sich das konkrete Vorgehen – etwa, wie stark sanktionierend gewirkt wird – stark unterscheidet je nachdem, ob ein klarer Regelbruch identifiziert wird oder nicht. Betrifft der Inhalt des Konfliktes Handlungen und Aussagen, die keinen Regelbruch darstellen, sondern beispielsweise Probleme der Religionsausübung aufgrund der Schulstruktur darstellen, werden von den Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitenden diese Konflikte gemeinsam und konstruktiv bearbeitet und ein für alle geltender und zufriedenstellender Lösungsvorschlag generiert. Bei Situationen, die ein stark regelwidriges Verhalten zeigen – als solches werden von den Lehrkräften Abwertungen, Diskriminierungen, Beleidigungen, Mobbing, Aufbau von sozialem Druck sowie antidemokratische oder antipluralistische Einstellungen und Handlungen genannt – erfolgt eher eine Sanktionierung des Verhaltens bis hin zum Schulverweis von Schüler:innen wie im Falle von Lehrkraft 4.

Vor dem Hintergrund sich schnell verhärtender Fronten in religionsbezogenen Diskussionen (siehe obiges Beispiel L23) erscheint es sinnvoll, im Umgang mit Konflikten nicht die Religion als solche zu problematisieren, sondern ausschließlich das gezeigte Verhalten: *„Also einerseits zu sagen, Recht auf Religionsfreiheit möchte ich dir gerne zugestehen, was ich dir nicht zugestehen möchte, ist Homophobie. Und was ich dir auch nicht zugestehen möchte, ist Nationalismus.“ (L2) (siehe auch: Nordbruch 2022, S. 175). Einige der Befragten schilderten, dass sie etwa bewusst die Appelle nicht an einzelne richten, sondern etwa bei diskriminierenden oder homophoben Äußerungen Regeln für die ganze Klasse oder Schule aufstellten: „ich halte es dann auch immer an ALLE, dass ich sage ‚KEINER von euch hat solche Ausdrücke hier zu benutzen!‘“ (S7). Ein ähnliches Vorgehen zeigte sich an einer Schule in Reaktion auf positive Äußerungen in Bezug auf das Töten von Zivilist:innen durch die Hamas am 7. Oktober 2023, indem die Lehrkraft (L22) den Schüler:innen insgesamt vermittelte, dass das Töten von zivilen Menschen niemals begründet werden könne, egal ob es sich um vermeintliche Feinde wie im Fall des Hamas-Angriffs oder um eine (vermeintliche) Beleidigung des Islam handelt, wie im Fall der getöteten Journalist:innen von Charlie Hebdo.*

Umgang der Schüler:innen mit der Situation

Insgesamt reagieren die anderen Schüler:innen auf Konflikte und Herausforderungen sowie als radikalisiert wahrgenommene Einstellungen und Äußerungen von Mitschüler:innen häufig schockiert und hilflos, wobei sich die Reaktionen zwischen einem Mitmachen und Bestärken, einem bewussten Herausziehen aus dem Konflikt, aber auch dem Versuch bewegen, diesen zu mindern oder beizulegen oder menschenfeindlichen Meinungen mit Gegenargumenten zu begegnen. Es wurde beschrieben, dass Schüler:innen bei massiven Konflikten und Radikalisierungen, etwa der Ausreise eines Klassenkameraden zum „IS“ oder dem Verweis auf die Sprengstoffweste mit „Entsetzen“ (L17) reagiert

hätten, schockiert oder überrascht gewesen wären. Jedoch hätten einige Schüler:innen bei religiösem Mobbing und intoleranten Äußerungen auch mitgemacht und sich in die Konfliktsituation begeben. *„Es gibt natürlich diejenigen, die gerne darauf aufspringen und sich selber nicht unbedingt davon abgrenzen können. Aber im Gegenteil gibt es noch die die Kinder, die da sofort auch eine gemäßigte Haltung zeigen und dann eben auch sich einmischen und versuchen zu klären.“* (L8). Die Konflikte würden auch stärker inhaltlich-religiös diskutierend ausgetragen, als auf Basis des Verweises auf Toleranz und Verschiedenartigkeiten; von den Schüler:innen würden häufig religiöse Versatzstücke herangezogen. Die Ursächlichkeiten für den Konflikt wurden jeweils der anderen Partei zugewiesen. Einige Lehrkräfte bemerkten, dass sich die Schüler:innen unterschiedlich stark in die Konflikte involvierten, je nachdem wie sie selbst unterschiedlich von der Konfliktsituation betroffen waren. Dabei würde die Herkunft der eigenen Person, aber auch von Familienmitgliedern und Lebenspartner:innen eine Rolle einnehmen. Zum Teil wären die Schüler:innen schon sehr gefestigt in ihrer Ideologie, was die Klärung von Konflikten erschweren könne. Insbesondere bei Konflikten, wo sich religiöse und ethnische Aspekte überlagern und Konflikte aus den Herkunftsländern der Eltern oder Großeltern nach Deutschland transferiert werden, wie etwa Konflikte zwischen türkisch- und kurdischstämmigen Personen, zwischen Sunnit:innen und Alevit:innen oder serbischen Orthodoxen, kroatischen Katholik:innen und muslimischen Bosniak:innen, trotzdem diese Kinder *„Jahrgang 2011 seien und die Kriege in den 1990er Jahren waren“* (L23), wäre die Konflikttiefe häufig sehr stark und die Gräben oftmals kaum zu überbrücken. Somit schlussfolgern sogar etliche Lehrkräfte, dass die Schule ein Pulverfass wäre und eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund schildert etwa Parallelen zum Vorfeld des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien (L23).

Strukturelle Maßnahmen durch die Schule

Nur eine Minderheit der Lehrkräfte gab an, dass auf schulischer Ebene Leitlinien zum Umgang mit religiösen Konflikten und Herausforderungen bestünden; vielfach gibt es jedoch allgemeine Bemühungen präventiv durch Schulregeln, Schulleitbilder oder Toleranz- und Demokratietrainings zu wirken. Einige erzählten, dass aktuell keine Leitlinien vorhanden seien, dies aber auch schwierig wäre, da Konflikte individuell gestaltet seien. Teilweise sei die Erstellung eines Leitfadens momentan an der Schule angestrebt: *„Auf schulischer Ebene haben wir dann daraufhin beschlossen, dass wir einen Umgang, dass wir einen Leitfaden für den Umgang mit religiösem oder kulturellem Extremismus an der Schule finden müssen. [...] Und es gibt auch so manche Manuals schon aus anderen Bundesländern, da wollen wir uns auch so ein bisschen orientieren.“* (L4). An einigen Schulen bestehen allerdings Kinderschutzkonzepte, die ebenfalls Aspekte zum Umgang mit religiös gelebten Diskriminierungen und Herausforderungen umfassten, sowie Schulregelkonzepte zu demokratischen Grundhaltungen der Schule, wobei auch grundlegend die Religions- und Entscheidungsfreiheit genannt würde. Zudem stehe eine gleichberechtigte Behandlung aller Schüler:innen in fast allen Schulregelwerken oder Leitlinien für den Umgang an der Schule im Fokus.

Bezüglich eines universellen wie auch selektiven Vorbeugens religiöser Konflikte und Herausforderungen im Schulkontext gaben mehrere Befragte an, dass Sensibilisierungsmaßnahmen oder Toleranz- und Demokratietrainings erfolgen oder konfliktbehaftete Aspekte proaktiv thematisiert worden seien, um größere Konflikte zu vermeiden, so *„dass wir versuchen, durch das Thema vorurteilsbewusster Bildung, Antirassismus, die ganzen Ismen, die ja existieren, versuchen zu sensibilisieren und durch/ genau, dass sie da versuchen, das in unserem Lehrplan mit einzubinden“* (L3). So gibt es an etlichen Schulen etwa auch *„eine Stunde soziales Lernen“* pro Woche, *„da werden dann auch Konflikte aufgearbeitet. Das ist halt ein Teil der pädagogischen Erziehungsarbeit, die wir hier*

leisten.“ (L10). Viele Schulen boten auch Präventionsveranstaltungen an in „*Richtung Toleranz und Antidiskriminierung und Anti-Mobbing*“ (L11) oder „*Projektwochen, was macht die eine oder andere Religion aus? Und dann, dass wir ganz viel über Gemeinsamkeiten sprechen, damit dieses Andersartige, dieses Abgrenzen, [...] aufhört, damit man noch mal bei diesen Grundwerten ankommt, [...] also diese Menschlichkeit miteinander oder das, was Propheten als Vorbilder in allen monotheistischen Glaubensweisen gelebt haben.*“ (L13). Dezidiert zum Nahost-Konflikt wurden in einigen Schulen separate Unterrichtsinhalte miteinbezogen (z.B. S4).

Dem entgegen schilderten andere, dass zu ihrem Bedauern diese wichtigen Themen nicht präsent und proaktiv in der Schule behandelt würden. Als Begründung sei von den Schulen häufig genannt worden, dass diese Themen gesellschaftlich und politisch aufgeladen seien, wodurch es erschwert werde, diese Inhalte zu thematisieren. Dieser Effekt werde durch die eigene Religions- und Staatsangehörigkeit der Lehrkräfte noch verstärkt, da sie vermeiden wollten, dem Vorwurf einer einseitigen Parteilichkeit ausgesetzt zu werden. Diese Sorge spiegelt sich auch in den Aussagen von Lehrkräften zur Thematisierung religiös und politisch gelesener Themen wider: „*Kopftuch wiederum ist ein sehr aufgeladenes, auch politisch aufgeladenes Thema. So dass ich das eigentlich selten bis nie im Unterricht thematisiere. Es sei denn, es wird an mich herangetragen.*“ (L9).

Einige der strukturellen Herausforderungen wurden durch schulische Maßnahmen wie die Zurverfügungstellung von Gebets- oder rituellen Waschmöglichkeiten beigelegt. Einige Befragte berichten zudem von einer flexiblen Handhabung der Feiertagsregelungen, sodass sowohl bei christlichen wie muslimischen Feiertagen frei genommen werden könne (etwa L14; L16), da ansonsten die muslimischen Schüler:innen ein Gefühl der Zurücksetzung hätten: „*Jetzt sind wir hier in der Schule und die anderen haben einfach frei!*“ (L16).

5.4 Interne und externe Unterstützung bei religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen

Einbezug interner Unterstützung

Die Gesamtheit der befragten Personen gab an, dass sie zur Zeit der Konflikte oder im Nachhinein Unterstützung eingeholt hätten. In fast allen geschilderten Fällen wurde interne Unterstützung bei Kolleg:innen, der Leitungsebene oder anderen pädagogischen Mitarbeitenden gesucht. Der Großteil gab an, dass ein Austausch zwischen Kolleg:innen stattgefunden hätte. Dies bezog sich entweder auf vereinzelte Kolleg:innen oder auf Gruppen. Etliche benannten, dass Kolleg:innen mit ähnlichen Erfahrungen oder Hintergrundwissen einbezogen wurden: „*[Ich habe] eine Kollegin von mir, die an einer anderen Schule arbeitet, angerufen, denn die hatte mir das kurz vorher von einer ihrer Schülerinnen geschildert und ich habe gefragt, was sie gemacht hat*“ (L7). Als sehr wertvoll werden Schulsozialarbeiter:innen angesehen, die etwa auch den Kontakt zu den Familien suchen würden: „*Unsere Sozialarbeiter gehen regelmäßig in Familien, wo bestimmte Werte, [...], vertreten werden. Dass wir da noch mal ganz bewusst ins Gespräch gehen, was in der Schule für Regeln gelten.*“ (L13). Einige Lehrkräfte gaben an, dass die Schulleitung einen hohen Unterstützungsgrad gewährt hätte.

Einbezug externer Beratungsstellen

Neben schulinternen Unterstützungssystemen wurden teilweise auch externe Stellen einbezogen. Oft wurde jedoch kritisiert, dass es an Informationen mangle, wohin man sich wenden könne und welche Beratungsstelle für welche spezifischen Probleme zuständig sei. Einige Lehrkräfte arbeiteten aus unterschiedlichen Gründen nicht mit Beratungsstellen zusammen. So berichtete L4, die von als

rechtsnational bezeichneten, türkischstämmigen Schüler:innen stark attackiert wurde, dass Kontakt zu einer Beratungsstelle aufgenommen wurde, diese aber in ihrem speziellen Fall nicht hätte helfen können und die Zuständigkeit zurückgewiesen habe: *„Und als ich sie jetzt gestern bspw. auf den ganz aktuellen Konflikt angesprochen habe, da sagte man mir auch ‚Na ja, wir sind da halt nicht so viel drin! So. Ja, wir haben Berührungspunkte. Aber so wirklich den Umgang mit türkischem Rechtsextremismus, der fehlt uns‘.“* (L4). Diese Lehrkraft moniert ebenfalls, dass in Zwischenbereichen zwischen politischen und religiösen Konflikten oft keine ausreichende Expertise vorhanden sei. Ähnliche Erfahrungen machte L7, die Schwierigkeiten hatte, zuständige Stellen für explizite Fälle zu finden und zu erreichen. L9 ergänzte, dass ein spezialisiertes Beratungsangebot fehle, was die Wahrnehmung von Beratung erschwert. L3 äußerte, dass sie mehr Unterstützung benötigt hätte, aber von der Beratungsstelle abgewiesen wurde, da sie nur für allgemeinbildende Schulen, nicht aber für Berufsschulen zuständig sei: *„Da wurde mir leider so ein bisschen die Hände gebunden, weil sich da keiner dafür verantwortlich gefühlt hatte und ich auch nicht die nötige Unterstützung erhalten habe und ich quasi darauf verwiesen wurde, dass sie nicht für die berufliche Schulen tätig sind, sondern nur für die allgemeinbildenden Schulen.“* (L3).

Einige Lehrkräfte haben selbstständig den Kontakt zu einer Beratungsstelle aufgebaut. Die Gründe hierfür waren verschieden. L7 sei vom Verfassungsschutz über Handlungen einer Schülerin informiert worden. Daraufhin fand eine Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle statt, wobei die Lehrkräfte *„im Prinzip erst mal nur in dem Gespräch vermittelt haben, [...] dass wir uns Sorge machen, weil eben der Verfassungsschutz aktiviert wurde.“* (L7). Die Beratungsstelle wurde aktiv, beriet jedoch nicht die Lehrkraft, da es sich um eine familieninterne Beratung handelte, da sich der Konflikt außerschulisch ereignet hatte und die Beratungsstelle im familiären Kontext ihre Zuständigkeit sah und L7 in Bezug auf die Zusammenarbeit nur eine vermittelnde Position einnahm. L8 arbeitete ebenfalls mit einer Beratungsstelle zusammen, da neue Schüler:innen an die Schule kamen, die dem Verfassungsschutz offenbar schon bekannt waren. Die Gespräche und der Austausch mit der Beratungsstelle dienten im Vorfeld zur Aufklärung und Bereitstellung von Hintergrundinformationen über die Situation der Schüler:innen, wobei die Auskunftsmöglichkeiten der Beratungsstelle als begrenzt beschrieben wurden. L2 kontaktierte die Beratungsstelle aufgrund einer politischen Schulveranstaltung, zu der verschiedene Parteien geladen werden sollten vor dem inhaltlichen Hintergrund, Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen vorzubeugen.

Einbezug von religiösen oder fachlichen Expert:innen

Neben Beratungsstellen wurden auch andere externe Personen als Unterstützung benannt, etwa von L2 eine mehrmalige Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen muslimischen Glaubens. Sie erklärte, dass ein Imam eine Mediation mit den Schüler:innen ohne Beteiligung der Lehrkräfte durchgeführt habe, nachdem Konflikte im intrareligiösen Bereich aufgetreten seien. Des Weiteren wurde eine Referentin eingeladen, die über ihre Erfahrungen der Emanzipation aus einer sehr gläubigen Familie berichtet habe. Andere Lehrkräfte beschrieben die Zusammenarbeit mit muslimischen Externen als kompliziert, da es schwierig sei, die passende Rechtsschule zu finden, genau abzustimmen oder abzuschätzen, ob die Expert:innen mit den Schulen bei der Konfliktlösung konstruktiv kooperieren würden und Kontakte aufzubauen. Zudem berichtet eine Lehrkraft von der Zusammenarbeit mit muslimischen Netzwerken, die mit Jugendlichen Präventionsarbeit umsetzen (L23). Einige Schulen gestalten auch gemeinsam mit externen ehrenamtlichen Anbietern religiöse Feiern, wie *„interreligiöse Friedensgebete verschiedenster Art. Zum Beispiel mit den muslimischen Gemeinden findet hier immer am 3. Januar ein gemeinsames christlich jüdisches Krippengebet statt,*

weil ja nun mal Jesus auch ein Prophet im Islam ist und diese Geburt von großer Bedeutung auch für Muslime war.“ (L21).

Einbezug der Polizei

In zwei Fällen wurden staatliche Einrichtungen einbezogen, da sich der Konflikt als schwerwiegend darstellte und auch Bedrohungen für Leib und Leben von Seiten der beteiligten Schüler:innen ausgesprochen wurden. L4 wandte sich an einen bürgernahen Beamten, der als Ansprechpartner der Polizei agierte: *„Und dann hat der bürgernahe Beamte, und das wussten wir aber zu dem Zeitpunkt noch nicht, sich auch mit dem LKA zusammengesetzt, mit dem Staatsschutz zusammengesetzt usw. und so fort.“ (L4).* Und L21 wurde, wie weiter oben dargestellt, von Eltern bei der Polizei wegen Verunglimpfung des Islam angezeigt, wobei die Anzeige fallengelassen wurde.

5.5 Bedarfe an Prävention, Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Beratung

Bedarfe an Unterricht in den Querschnittsthemen sowie Ressourcen für Beziehungsarbeit

Viele pädagogische Mitarbeitende sehen hohe Bedarfe an Unterrichtsinhalten in den Querschnittsthemen Demokratiepädagogik, Menschenrechtsbildung und Toleranztraining sowie sozialem Training. Es wurde auch betont, dass Diskriminierungserfahrungen und das Gefühl der Viktimisierung diskutiert werden müssten, ebenso wie eine sensible, aber nachhaltige Sexualaufklärung. Die Befragten forderten zudem, dass religiöse Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Konflikte im Unterricht mehr thematisiert werden sollten, da *„in der Schule, im Kindergarten, im Studium [...] zum Verständnis und zu einem Miteinander“* erzogen werden müsse (L6). Problematisch sei jedoch, dass etliche Schulen diese sensiblen und hoch aufgeladenen Themen tabuisierten oder aus dem Lehrplan strichen, um Konflikte zu vermeiden: *„Ich glaube, dass es da auch Kolleginnen und Kollegen gibt, die an bestimmten Standorten das vielleicht eher auf kleiner Flamme machen oder sich vielleicht ganz drum herumdrücken, weil sie nicht wollen, vor allem in der Sek I, dass in ihr, dass da der Krieg ausbricht, sag' ich jetzt mal so polemisch.“ (L9).* Einhergehend mit der Forderung nach mehr Thematisierung von Querschnittsthemen würden sich einige diesbezüglich mehr Handwerkszeug für ihre Arbeit wünschen, wie Handreichungen, Empfehlungen und Materialien, insbesondere zur Förderung interreligiöser und interkultureller Kompetenzen: *„Es gibt keine richtigen Lehrwerke hier bei uns. Was man früher an alten Schulen, denk ich mal, war, da gab's sogar so Klassensätze mit irgendwelchen Religionsbüchern. Da ging es auch so ein bisschen darum, um den interreligiösen Dialog und man muss sich halt alles hier immer so selbst besorgen.“ (L1).*

Der zusätzliche Bedarf an einer verstärkten Arbeit an Beziehung, Klassenzusammenhalt und Transparenz wurde vielfach betont, etwa bei dem häufig genannten Bedarf, mit den Schüler:innen ins Gespräch zu kommen, etwa, *„wenn eben muslimische Feiertage sind, dass es dann ganz wichtig ist, dass die Kinder vorher mit uns ins Gespräch kommen, dass wir auch wissen, woher die Fehlzeiten sind.“ (L7).* Ein Mehr an Beziehungsarbeit könne Konflikten vorbeugen und das *„Zusammenhalten im Klassenraum zum Beispiel das Miteinander [stärken]. Die sozialen Kompetenzen sind ja einfach auch nicht mehr so wie sie sein sollten.“ (L7).* Häufig scheiterte die Behandlung von Querschnittsthemen wie auch das Investieren in die Beziehungsarbeit an ausreichenden zeitlichen Ressourcen sowie materiellen und zeitlichen Freiräumen. Die pädagogischen Mitarbeitenden würden diese Themen häufig zu Lasten eigener Kapazitäten aufgreifen: *„Und entweder ich entscheide mich für mein Pausenbrot oder für ein Glas Wasser, zu dem ich halt grad komme [...] oder ich entscheide mich für ein*

Gespräch mit der Schülerin und das Gespräch geht dann aber irgendwie doch länger und dann verpasse ich aber den Anfang meines nächsten Unterrichts und dann muss ich halt irgendwie gucken, wo ich meine Prioritäten setze.“ (L4).

Hilfen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen

Die Befragten sehen ähnlich wie die Pädagog:innen in den quantitativen Befragungen durch von Lautz et al. (2022), Bösing et al. (2023a) und Kart et al. (2025) einen enormen Nachholbedarf in der Thematisierung von religiösen Konflikten, Herausforderungen und Radikalisierungen sowie von präventiven Möglichkeiten einer anwendungsbezogenen Demokratiepädagogik in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung. Eine Notwendigkeit der Behandlung religiöser Konflikte im Lehramtsstudium in möglichst vielen Fächern sowie im Zuge pädagogischer und psychologischer Anteile im Studium sowie im Referendariat wurde von allen befragten Personen genannt. *„Also ich sehe das als Querschnittsaufgabe und eigentlich total wichtig, das zu implementieren sowohl in das Lehramt oder in das Studium, egal ob mit sozialer Arbeit oder Lehramt oder wo auch immer“ (L3).* Einige, gerade mit einem Schwerpunkt im Religionsunterricht, betonten, dass die Möglichkeit bestehen müsse, mehrere Religionen gleichwertig zu studieren, da diese im Unterricht z. B. in Hamburg auch gleichwertig unterrichtet werden müssten, *„und da würde ich gerne im Lehramtsstudium würde ich gerne mehr Vielfalt haben.“ (L6).* Ähnlich wie die Dozierenden an den Instituten und Zentren für Islamische Theologie, die von Stein und Zimmer (2023b; 2024) befragt wurden, äußern die Lehrkräfte sowohl den Wunsch, dass die Schule die Themen der religiösen Vielfalt und der Prävention von Radikalisierung holistisch aufgreift; ebenso besteht der Wunsch, Diversitätsakzeptanz und -kompetenz stärker in der Erstausbildung von Lehrkräften zu verankern.

Um fehlendes Wissen im Umgang mit Konfliktsituationen aufzufangen, wurden Fortbildungen zu Hintergrundwissen, Aufklärung und Sensibilisierung und Reflexion gefordert. Einige beschrieben, dass die Problematik darin bestünde, dass Fortbildungen nur von Personen besucht würden, die sich hierfür bereits selbst interessierten, da es keinen verpflichtenden Teil gäbe: *„Ich habe ja schon versucht, hier Fort- und Weiterbildung zu solchen Themen anzubieten. Und es kommen immer diejenigen, die darüber schon informiert sind [...] Freiwilligkeit gehört zum Lernen, aber es gibt keine Anreize, sich und auch seine blinden Flecken und auch seine Schattenseiten jetzt zu reflektieren.“ (L2).*

Klarere Hilfestellungen durch Externe wie Beratungsstellen, (Sicherheits-)Expert:innen und Polizei

Bedarfe und Wünsche wurden zudem im Bereich externer Unterstützungskräfte geäußert. Die Kontaktaufnahme zu Beratungsstellen sollte erleichtert und Zuständigkeiten klarer definiert werden: *„Ich musste dann erst um Umwege sozusagen herausfinden, dass es die gibt [...]. Tatsächlich gibt es unglaublich viele verschiedene Anlaufstellen. Aber ich tue mich schwer, genau dann die richtige zu finden.“ (L7).* Solche Informationen sollten schon im Studium vermittelt bzw. sollten an den Schulen Adressen bereitgestellt werden. Viele Befragte sahen zudem die Notwendigkeit, mehr Expert:innen wie Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen in die Schule zu holen oder den Kontakt zu den Communitys und Moscheen aufzubauen. Dabei besteht jedoch das Problem, dass unklar ist, ob diese eventuell verfassungsrechtlich beobachtet werden. Grundsätzlich wäre aber die Einbeziehung gläubiger Personen oder Vorbilder hilfreich, *„dass die einfach auch reingeholt werden, dass zum Beispiel Role Models eher in die Schule geholt werden können“ (L4).* Die Hälfte der befragten Personen benannten im Bereich der Bedarfe und Wünsche politisch-sicherheitsrechtliche Aspekte, da bei Konflikten in Form von Drohungen gegen die eigene Person kaum rechtliche Handhabe bestünde. Auch

würden zu viele Mittel gekürzt im Bereich von sozialer Arbeit, pädagogischen Einrichtungen und Verständigungsarbeit.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet die komplexen Dynamiken religiöser Konflikte, Herausforderungen und Radikalismen im Schulkontext sowie die Problematiken, die sie für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Schüler:innen darstellen. Die Analyse der Erfahrungen und Deutungen der pädagogischen Fachkräfte in den Schulen zeigt, dass religiös bedingte Konflikte in Schulen eine ernsthafte Herausforderung darstellen. Es wird deutlich, dass Pädagog:innen in vorderster Linie stehen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen und ein friedliches Lernumfeld zu gewährleisten.

Insbesondere Provokationen, Diskriminierungen, Mobbing und Abwertungen werden mit religiösen Prägungen und Argumentationslinien in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang erfordern vermeintliche oder tatsächliche Radikalisierungstendenzen eine differenzierte Betrachtung und präventive Maßnahmen seitens der Bildungseinrichtungen. Zugleich sind Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeitende gefordert, in zunehmend diversen Klassenverbänden einen angemessenen Umgang mit verschiedenen religiösen Prägungen der Schüler:innen zu finden und ggf. eigene Vorbehalte und Vorurteile zu reflektieren. So zeigen die Interviews zahlreiche Beispiele auf, in denen religiös begründete Forderungen, etwa mit Ganzkörper-Schwimmanzügen funktionsbekleidet am Schwimmunterricht teilzunehmen, den Weltanschauungen der Lehrkräfte zuwiderlaufen. Ein hieran anknüpfendes Forschungsdesiderat ist daher, genauer zu beleuchten, wie und weshalb das pädagogische Personal religiöse Äußerungen und Forderungen im Schulkontext problematisiert. Von Lautz et al. (2023b) und Bösing (2023a) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass Vorbehalte gegenüber einer angenommenen bzw. gelesenen islamisch geprägten Sozialisation in ausgrenzende Praktiken diffundieren können. Nicht nur ein *Othering* muslimisch und/oder migrantisch gelesener Schüler:innen (Mecheril 2019) ist hierbei kritisch zu betrachten, es gilt weitergehend zu hinterfragen, inwiefern das pädagogische Personal in der Lage ist, seinen Auftrag zur Vermittlung demokratischer Werte (Kultusministerkonferenz 2018) von der Vermittlung der eigenen Normen und Gesellschaftsvorstellungen zu unterscheiden. Ebenso gilt es rassistisch kritisch zu hinterfragen, inwiefern das Schulsystem Gefahr läuft, dominantkulturelle normative Setzungen (Rommelspacher 2009) zu reproduzieren. Diese geforderte kritische Reflexion darf jedoch nicht dazu führen, die in Schulen tatsächlich bestehenden religiös begründeten Konflikte, Herausforderungen und Radikalismen zu bagatellisieren.

Im Querschnitt der Interviews wird deutlich, dass die Bewältigung religiös begründeter Konflikte nicht nur interne Ressourcen und geschultes Personal innerhalb der Einrichtungen benötigt, sondern auch ein starkes Netzwerk externer Präventionsprogramme sowie niedrigschwelliger Zugänge zu diesen, um sowohl Schüler:innen als auch Pädagog:innen durch Beratung, Schulungen und präventive Programme zu adressieren. In den Bereichen der Präventions- und Beratungsarbeit sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung zeigt sich folglich ein deutlicher Handlungsbedarf. Lehrkräfte benötigen eine gezielte Unterstützung, um angemessen auf religiöse Konflikte und Radikalisierungstendenzen reagieren zu können. Dies umfasst einerseits die Vermittlung interkultureller Kompetenzen und Impulse zur fortlaufenden Reflexion eigener Haltungen – denn menschenfeindliche Ablehnungshaltungen sind in der Breite der Bevölkerung vorhanden (Mokros und Zick 2023). Andererseits bedarf es ebenfalls einer Sensibilisierung für extremistische Ideologien, um diese erkennen zu können. Darüber hinaus sollten Schüler:innen durch präventive Programme und Aufklärungsarbeit gestärkt werden, um Konflikten zu

begegnen und demokratische, tolerante Einstellungen auszubilden. Diese Programme sollten explizit alle Schüler:innen adressieren.

Zur Unterstützung pädagogischer Mitarbeitender im schulischen wie außerschulischen Bereich wurden – u. a. auch von Seiten staatlicher Instanzen – vielfältige Leitfäden konzipiert, die Hilfestellung bei der Erkennung von religiös bedingten Konflikten und Möglichkeiten der Intervention bieten (vgl. Edler 2016; Senat Berlin 2010; Counter Extremism Project 2017). Zudem stehen Lehrkräften praktische Materialien und Unterrichtsmodule, Medienpakete sowie Handreichungen zu interreligiösen Konflikten und auch dezidiert zu islamistischer Radikalisierung im Jugendalter zur Verfügung. Die Comics mit dem Titel *Andi* aus der *Codex-Reihe* (Comic für Demokratie und gegen Extremismus) des Landes Nordrhein-Westfalen (MIK 2015) unterstützen zusammen mit einer zugeordneten Lehrkräftehandreichung beim Thematisieren von Radikalisierung im Unterricht (Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen 2009). Ähnlich ausgerichtet ist das Medienpaket *The kids are alright* mit der Handreichung *Islamistische und rassistische Anschläge – ein Thema für Unterricht und Schule* von ufuq.de (2021) mit Tipps für die Gestaltung von Unterrichtspraxis und Schulentwicklung sowie die Unterrichtsmodule des *Georg-Eckert-Instituts* (o. J.), u. a. zum Thema „Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen“ oder die Unterrichtsvorschläge zur Begegnung von Internetradikalisierung inklusive eines online verfügbaren Films namens *Radikal* (Hessisches Ministerium des Innern und für Sport o. J.), die direkt von Pädagog:innen in der konkreten Arbeit in Schule und Unterricht mit Jugendlichen zum Einsatz kommen können. Eher als Hintergrundwissen sind die Handreichung mit Materialsammlung *Herausforderung Islamismus. Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick* der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2020), die Reihe *Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda – Was kann schulische Prävention leisten?* mit insgesamt drei Bänden (Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016; 2017; 2018) sowie das Medienpaket *Islamismus/Islamfeindlichkeit: Junge Menschen stärken – Radikalisierung vorbeugen* der *Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes* (2021) zu verstehen. Die Materialien und Handreichungen sind in der Regel kostenfrei als Download, oftmals mit weiteren Zusatzmaterialien, verfügbar.

7. Schlussbemerkung

Abschließend ist zu konstatieren, dass die Analyse der Interviews die Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas verdeutlicht. Ziel war es, in systematisierender und weitestgehend deskriptiver Ausrichtung Einblicke in die Erfahrungen und Deutungen von Lehrkräften mit als religiös begründet wahrgenommenen Konflikten und (vermeintlichen) Radikalisierungstendenzen zu erlangen. Diesen persönlichen Wahrnehmungen und Interpretationen sollte dieser Beitrag gerecht werden. Die Tendenzen zu *Othering* und Rassismus in einigen Aussagen legen die Interpretation nahe, dass Wahrnehmungen und Deutungen solcher Vorfälle stark von eigenen Vorurteilen und bestehenden Machtstrukturen beeinflusst sein können. Dabei stehen die Befragten den Schüler:innen als Repräsentant:innen einer Institution gegenüber, die pädagogische Aufträge verfolgt und als deutungsmächtige Akteurin in gesellschaftlichen Diskursen agiert. Dementsprechend bedürfen die Schilderungen einer angemessenen Kontextualisierung, durch die eine Balance zwischen differenzierter Darstellung und kritischer Reflexion zu wahren ist, was auch uns als Forschende

herausfordert. Die Auseinandersetzung mit der Thematik – insbesondere in der hier eingenommenen selektiven Perspektive – erfordert daher eine hohe Sensibilität und sorgfältige Einordnung der geäußerten Ansichten.

Literaturverzeichnis

Abay Gaspar, Hande, Christopher Daase, Nicole Deitelhoff, Julian Junk, und Manjana Sold. 2018. *Was ist Radikalisierung. Präzisierungen eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK).

Akkuş, Umut, Ahmet Toprak; Deniz Yılmaz, und Vera Götting. 2020. *Zusammengehörigkeit, Genderaspekte und Jugendkultur im Salafismus*. Wiesbaden: Springer VS.

Aslan, Ednan, Evrim Erşan Akkılıç, und Maximilian Hämmerle. 2018. *Islamistische Radikalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.

Avci-Werning, Meltem, 2004. *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann Verlag.

Baron, Hanna. 2021. *Die Hizb ut-Tahrir in Deutschland. Herausforderungen und Ansätze der Präventionsarbeit*. Abgerufen am 29.04.2024. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/329054/die-hizb-ut-tahrir-in-deutschland/>.

Beelmann, Andreas, Sara Jahnke, und Clara Neudecker. 2018. „Radikalisierung und Extremismusprävention.“ In *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität*, herausgegeben von Andreas Beelmann, 90-106. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Behr, Harry Harun, Meltem Kulacatan, und Peter Sitzer. 2021. „Extremismusprävention in der Schule am Beispiel des Präventionstheaters.“ In *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung*, herausgegeben von MAPEX, 83-114. Osnabrück, Bielefeld: MAPEX.

Biene, Janusz, und Julian Junk. 2017. „Salafismus und Dschihadismus. Konzepte, Erkenntnisse und Praxisrelevanz der Radikalisierungsforschung.“ In *Sie haben keinen Plan B. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr. Zwischen Prävention und Intervention*, herausgegeben von Jana Kärgel, 115-128. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bösing, Eike, Yannick von Lautz, und Margit Stein. 2023a. „Herausforderungen und Bedarfe im Umgang mit religiöser Vielfalt und religiös begründeten Konflikten im Schulalltag“ In *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*, Herausgegeben von Saskia Schupper, Nico Leonhardt, und Robert Kruschel, 199-216. Wiesbaden: Springer VS.

Bösing, Eike, Yannick von Lautz, Margit Stein, und Mehmet Kart. 2023b. „Möglichkeiten der Prävention islamistischer Radikalisierung bei Jugendlichen. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts CHAMPS“ In *Kinder im Fokus der Prävention. Ausgewählte Beiträge des 27. Deutschen Präventionstages*, Herausgegeben von Erich Marks, Claudia Heinzemann, und Gina Rosa Wollinger, 497-507. Bonn: Verlag Bad Godesberg.

Bösing, Eike, Yannick von Lautz, Mehmet Kart, und Margit Stein. (i. E.) 2025. „Demokratiebildung und Radikalisierungsprävention – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts CHAMPS“. In *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation: Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik*, herausgegeben von Martin Staats, Dirk Wassermann, Boris Friele, Mehmet Kart, Matthias Knothe, Jens Rieger, Bärbel Schomers, und Katrin Sen. Weinheim: Beltz Juventa.

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung). 2020. *Herausforderung Islamismus. Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick*. Bonn: bpb.

Bozay, Kemal. 2017. Unter Wölfen?! Rechtsextreme und nationalistische Einstellungen unter Türkeistämmigen in Deutschland. In *Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft*, Herausgegeben von Kemal Bozay und Dierk Borstel, 165-185. Wiesbaden: Springer VS.

Bundeszentrale für politische Bildung. 2020. *Herausforderung Islamismus. Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogischen Praxis im Überblick*. Abgerufen am 18. August 2023. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb-handreichung-schule-und-religioes-begruender-extremismus_2021.pdf.

Counter Extremism Project. 2017. „Integration fördern, Radikalisierung erkennen. Handreichung für Lehrkräfte in der schulischen und beruflichen Bildung. Counter Extremism Project.“ Abgerufen am 29. April 2024. <https://europeandemocracy.eu/wp-content/uploads/2017/04/Handreichung-fuer-Lehrkraefte.pdf>

Dantschke, Claudia. 2017. Attraktivität, Anziehungskraft und Akteure des politischen und militanten Salafismus in Deutschland. In *Salafismus in Deutschland*, Herausgegeben von Ahmet Toprak und Gerrit Weitzel, 61-76. Wiesbaden: Springer VS.

DEVI (Demokratie und Vielfalt e. V.). 2021. „Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung.“ Abgerufen am 26. April 2024 https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2021/12/DEVI_Broschuere_Anlauf_und_Dokumentationsstelle_konfrontative_Religion_bekundung_A4_ICv2_03c-doppelseiten.pdf.

Dokumentationsstelle Politischer Islam. 2021. *Die Grauen Wölfe*. Grundlagenpapier 02/2021.

Dreißigacker, Leonie, Carl Philipp Schröder, Yvonne Krieg, Lea Becher, Anna Hahnemann, und Mona Grönweg. 2023. *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022*. KFN-Forschungsbericht Nr. 169. Hannover: KFN.

Edler, Kurt. 2016. „Diskutieren mit radikalisierten Schülerinnen und Schülern. Bundeszentrale für politische Bildung.“ Abgerufen am 29. April 2024. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/218865/diskutieren-mit-radikalisierten-schuelerinnen-und-schuelern/>.

El-Mafaalani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch, und Julian Waleciak. 2016. „Prävention und Deradikalisierung.“ In *Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Janusz Biene, Christopher Daase, Julian Junk, und Harald Müller, 233-270. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Frank, Anja, und Anna Felicitas Scholz. 2023. *Islamismus in der Jugendphase*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Gennerich, Carsten. 2010. *Empirische Dogmatik des Jugendalters: Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Gennerich, Carsten. 2016. Religiosität muslimischer Jugendlicher. Empirische Befunde und theologische Perspektiven. In *Religious Diversity and Education in Europe: Bd. 4. Islamische Religionspädagogik: RE Teachers as Researchers*, herausgegeben von Cokk Bakker und Hans-Günter Heimbrock. 199-219. Münster: Waxmann.

Georg-Eckert-Institut. o. J. „Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen.“ Abgerufen am 28. September 2023.

https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/ablaufplan?tx_uemat_uemat%5Bunterrichtseinheit%5D=39&cHash=3ca1f0171554bad9daae83e1cec57226.

Goede, Laura-Romina, Carl Philipp Schröder, und Lena Lehmann. 2019. *Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter“*. KFN-Forschungsbericht Nr. 151. Hannover: KFN.

Helfferich, Cornelia. 2014. Leitfaden- und Experteninterviews. In *Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur, und Jörg Blasius, 559-574. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Herzog, Walter. 2009. „Schule und Schulklassen als soziale System.“ In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, herausgegeben von Rolf Becker, 155-194. Wiesbaden: VS Verlag.

Hessisches Ministerium des Innern und für Sport. o. J. „Selbst denken. Extremismus und Internet-Propaganda kompetent begegnen können. Unterrichtsvorschlag mit Film.“ Wiesbaden: Hessisches Ministerium des Innern und für Sport. Abgerufen am 14. September 2023. <http://www.hessen-gegen-extremismus.de>.

Kaddor, Lamyā. 2019. „Vom Klassenzimmer in den Heiligen Krieg. Warum Jugendliche islamistische Fundamentalisten werden.“ In *Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Ahmet Toprak, und Gerrit Weitzel, 91-102. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2021. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität*. Dissertation. Internationale Hochschulschriften: Band 682. Münster: Waxmann.

Karakaşoğlu, Yasemin, und Gritt Klinkhammer. 2016. „Religionsverhältnisse.“ In *Handbuch Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, 294–310. Weinheim: Beltz

Kart, Mehmet, Eike Bösing, Yannick von Lautz, und Margit Stein. (i. E.) 2025. „Religiös begründete Konflikte in der Schule – Chancen und Herausforderungen der Prävention und Demokratieförderung“. In *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation: Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik*, herausgegeben von Martin Staats, Dirk Wassermann, Boris Friele, Mehmet Kart, Matthias Knothe, Jens Rieger, Bärbel Schomers, und Katrin Sen. Weinheim: Beltz Juventa.

Kenar, Berna, Margit Stein, und Veronika Zimmer. 2020. Religiosität und religiöse Erziehung muslimischer Jugendlicher – ein Literaturüberblick. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19,

Nr. 1: 345-367. Abgerufen am 26. April 2024 https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2020/22_Kenar_Stein_Zimmer_END.pdf.

Kilb, Rainer. 2020. *Konflikte, Radikalisierung, Gewalt. Hintergründe, Entwicklungen und Handlungsstrategien in Schule und Sozialer Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Klafki, Wolfgang. 1994. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang. 2002. *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien*. Weinheim, Basel: Beltz.

Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz. 2018. „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, in der Fassung vom 11.10.2018.“ Berlin: KMK. Abgerufen am 08. Februar 2023. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

Kolb, Christoph Jonas, Margit Stein, und Veronika Zimmer. 2024. „Die demokratische Schule. Utopie oder Wirklichkeit?“ In *Utopien Sozialer Arbeit*, herausgegeben von Katrin Sen, Martin Staats, Dirk Wassermann, Boris Friele, Mehmet Kart, Holger Knothe, Jens, und Bärbel Schomers, 375-391. Weinheim: Beltz Juventa.

Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2016. *Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? – Teilband 1*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2017. *Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche und pädagogische Praxis – Teilband 2.1*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2018. *Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche und pädagogische Praxis – Teilband 2.2*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, und Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen. 2009. *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen.

Mauz, Anna und Marcus Gloe. 2018. „*Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis.*“ Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement. Abgerufen am 04. Februar 2023. [www.researchgate.net/publication/332059029 Demokratiekompetenz bei Service-Learning Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis.](http://www.researchgate.net/publication/332059029_Demokratiekompetenz_bei_Service-Learning_Modellentwicklung_und_Anerkennung_fur_die_Praxis)

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp, und Frenzel, Thomas. 2022. „Qualitative Inhaltsanalyse.“ In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur, und Jörg Blasius, 691-706. Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, Paul. 2019. „Pädagogik der Migrationsgesellschaft.“ In *Flucht. Migration. Pädagogik: Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*, herausgegeben von Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber und Veronika Zimmer, 41–47. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Meier, Jana, Nicole Bögelein und Frank Neubacher. 2020. Radikalisierungsprozesse aus professioneller Sicht. Eine empirische Prüfung eines Modells auf Mikro-, Meso- und Makroebene. *Neue Kriminalpolitik*, 32, Nr. 4: 502-513.

MIK (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen). 2015. *CoDeX 2 Islamismus: „Andi2“*. Düsseldorf: MIK.

Mokros, Nico, und Andreas Zick. 2023. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland*, herausgegeben von Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros, 149-184. Bonn: Diez.

Müller, Annette. 2012. „Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität.“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, Nr. 1: 40-54.

Neumann, Peter. 2017. „Was wir über Radikalisierung wissen – und was nicht.“ In *Sie haben keinen Plan B. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr. Zwischen Prävention und Intervention*, herausgegeben von Jana Kärgel, 42-56. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Nordbruch, Götz. 2022. „*„Konfrontative Religionsbekundung“?! Konjunktur eines Begriffs und Möglichkeiten der pädagogischen Bearbeitung.*“ Abgerufen am 26. April 2024. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/509856/konfrontative-religionsbekundung/>.

Pickel, Gert. 2013a. *Religionsmonitor - verstehen was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich*. Bertelsmann Stiftung.

Pickel, Gert. 2013b. „Die Situation der Religion in Deutschland – Rückkehr des Religiösen oder voranschreitende Säkularisierung?“ In *Politik und Religion. Religion und Politik im vereinigten Deutschland: Was bleibt von der Rückkehr des Religiösen?*, herausgegeben von Gert Pickel und Oliver Hidalgo, 65-101. Wiesbaden: Springer VS.

Pirner, Manfred L. 2017. Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland. Empirische Einblicke. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16, Nr. 2: 153-180.

Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes. 2021. *Islamismus / Islamfeindlichkeit: Junge Menschen stärken – Radikalisierung vorbeugen. Medienpaket für die Prävention in Schule*,

Jugendarbeit und Polizei mit DVD. Stuttgart: Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes.

Prenzel, Annedore. 2019. „Beiträge zu einem verbindlichen pädagogischen Ethos in pluralen Lebenswelten. Das Beispiel der Reckahner Reflexionen.“ In *Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*, herausgegeben von Thomas Krobath, Doris Lindner, und Edith Petschnigg, 3-10. Wien: LIT Verlag.

Rommelspacher, Birgit. 2009. Was ist eigentlich Rassismus? In *Rassismuskritik: Rassismusforschung und Rassismuserfahrungen*, herausgegeben von Claus Melter und Paul Mecheril, 25-38. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.

Schramm, Alexandra, Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2023. Ursachen der islamistischen Radikalisierung aus Sicht der Dozierenden der Zentren und Institute für Islamische Theologie. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2, Nr. 1: 36-91 Abgerufen am 29. April 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/24/23>.

Senat Berlin. 2010. *Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen*. Berlin.

Shell Holding Deutschland. 2019. *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz.

Stein, Margit, Zimmer, Veronika, Kart, Mehmet, Rother, Petra, Lautz, von Yannick, Bösing, Eike, und Caner Ayyildiz. 2021. Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention. *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 5: 1-20. Abgerufen am 17. August 2023. https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_SOZIALWISS_4_2012_Stein_Zimmer_Kart_lvuaw1.pdf.

Stein, Margit, Eike Bösing, Mehmet Kart, und Yannick von Lautz. 2024. „Die Rolle digitaler Medien in der Hinwendung zu islamistischer Radikalisierung. Eine qualitative Interviewstudie.“ *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 59 (Dekonstruktion digitaler Desinformationsstrategien): 123-137. Abgerufen am 29. November 2024. <https://www.medienpaed.com/article/view/1798/1442>.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2019. „Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie.“ *Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18, Nr.1: 200-224. Abgerufen am 29. November 2024. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2022a. „Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie.“ *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 1, Nr. 1: 35-73. Abgerufen am 29. April 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14/17>.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2022b. „Mobbing und Konflikte in interethnischen Schulklassen – eine qualitative Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern.“ *Migration und Soziale Arbeit*, 44, Nr. 1: 85-91.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2023a. Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie – Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2, Nr. 1: 131-159. Abgerufen am 29. April 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/28/21>.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2023b. „Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule – eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland.“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22, Nr. 1: 100-126. Abgerufen am 26. April <https://doi.org/10.23770/tw0290>.

Stein, Margit, Veronika Zimmer, und Mehmet Kart. 2023. „Islamischer Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention? Eine Interviewstudie mit Dozierenden im Studienfach Islamische Theologie.“ In *Radikalisierung und Prävention im Fokus der Sozialen Arbeit*, herausgegeben von Ednan Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Çopur, Mehmet Kart, Jens Ostwaldt, und Veronika Zimmer, 136-147. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Stein, Margit, und Veronika Zimmer. 2024. „Wie kann der islamische Religionsunterricht islamistische Radikalisierung verhindern? Eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland.“ In *40 Jahre islamischer Religionsunterricht in Österreich. Islamische Bildung im europäischen Kontext*, herausgegeben von Tamara Nili-Freudenschuß, und Ednan Arslan, 213-239. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Tajfel, Henri. 1981. *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toprak, Ahmet, Weitzel, Gerrit (2017): Warum Salafismus den jugendkulturellen Aspekt erfüllt. In *Salafismus in Deutschland*, Herausgegeben von Ahmet Toprak und Gerrit Weitzel, S. 47-60. Wiesbaden: Springer VS.

Ufuq.de. 2021. Islamistische und rassistische Anschläge – ein Thema für Unterricht und Schule. Zugegriffen am 29. April 2024. <https://kn-ix.de/wp-content/uploads/2022/07/Broschuere-Islamistische-und-rassistische-Anschlaege-Webfassung.pdf>.

von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Margit Stein, und Mehmet Kart. 2022. „Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung“. Zugegriffen am 26. April 2024. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/>.

von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Mehlike Dannemann, Margit Stein und Mehmet Kart. 2023a. „Die Rolle digitaler Lebenswelten in der Abwendung junger Menschen vom Islamismus im Fokus von Forschung und Präventionspraxis.“ In *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven*, herausgegeben von Boris Friele, Mehmet Kart, David Kergel, Jens Rieger, Bärbel Schomers, Katrin Sen, Martin Staats, und Patrick Trotzke, 65-79. Wiesbaden: Springer VS.

von Lautz, Yannick, Bösing, Eike, und Mehmet Kart. 2023b. Schnittstellen zwischen Schule und außerschulischen Akteur*innen in der Prävention islamistischer Radikalisierung. In *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder*

Lage, herausgegeben von Saskia Schuppener, Nico Leonhardt, und Robert Kruschel, 183-197. Wiesbaden: Springer VS.

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags. 2021. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen und Umsetzung in den Bundesländern*. WD 8 - 3000 - 065/21. Deutscher Bundestag.

Wissenschaftsrat. 2010. „*Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen*.“ Abgerufen am 26. April 2014. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Zander, Lysann. 2022. Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor*, herausgegeben von Madeleine Kreuzmann, Lysann Zander, und Bettina Hannover, 120-133. Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmer, Veronika, und Margit Stein. 2019. „Ethnische Heterogenität in Schulklassen – mono- und interethnische Freundschaftsbeziehungen von Schülerinnen und Schülern.“ In *Flucht. Migration. Pädagogik: Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*, herausgegeben von Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber, und Veronika Zimmer, 226-244. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zimmer, Veronika, Stein, Margit, Kart, Mehmet, Bösing, Eike, Lautz, von Yannick, und Caner Ayyildiz. 2022. Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam. *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 2. Nr. 1: 1-24. Abgerufen am 26. April 2024. https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP_Sozialwissenschaften_2022_1_Zimmer_et_al_Islamistische_Radikalisierung_m bq27l.pdf.

Zimmer, Veronika, und Margit Stein. 2024. *Zwischen Tradition und Moderne. Eine Studie zu Studierenden der (Islamischen) Theologie und Religionspädagogik in Deutschland*. Berlin: Springer VS.

Impressum

ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung

Herausgeber:

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH und
Violence Prevention Network gGmbH

Redaktion:

Maximilian Ruf
Margareta Wetchy
David Tschöp

ISSN 2750-1345

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH
Judy Korn
Alt-Reinickendorf 25
13407 Berlin
Telefon: (030) 40 75 51 20
info@modus-zad.de
www.modus-zad.de
www.x.com/modus_zad

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg
unter der Handelsregisternummer: HRB 198070 B

--

Violence Prevention Network gGmbH
Judy Korn, Thomas Mücke
Alt-Reinickendorf 25
13407 Berlin
Tel.: (030) 917 05 464
Fax: (030) 398 35 284
post@violence-prevention-network.de
www.violence-prevention-network.de
www.facebook.de/violencepreventionnetworkdeutschland
www.linkedin.com/company/violence-prevention-network
www.interventionen.blog

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg
unter der Handelsregisternummer: HRB 221974 B

modus | zad
Zentrum für
angewandte
Deradikalisierungsforschung

 Violence
Prevention Network