

**Die Rolle digitaler Medien im Prozess
der islamistischen Radikalisierung und
das diesbezügliche
Präventionspotenzial des islamischen
Religionsunterrichts –**

Eine Interviewstudie zu den subjektiven
Theorien von Lehrenden an den
Zentren und Instituten für Islamische
Theologie

Margit Stein

Benjamin Möbus

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Die Rolle digitaler Medien im Prozess der islamistischen Radikalisierung und das diesbezügliche Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts – Eine Interviewstudie zu den subjektiven Theorien von Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie

Prof. Dr. Margit Stein – Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften
E-Mail: margit.stein@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 Werteorientierung und Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität sowie Kinder- und Jugendrechte. Ein Schwerpunkt ihrer gegenwärtigen Lehr- und Forschungstätigkeit liegt im Bereich der islamistischen Radikalisierung.

Benjamin Möbus – Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften
E-Mail: benjamin.moebus@uni-vechta.de

Benjamin Möbus studierte Gymnasiallehramt mit den Fächern Politik und Wirtschaft, Geschichte und Englisch an der *Goethe-Universität Frankfurt am Main* und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der *Universität Vechta*. Zu seinen aktuellen Lehr- und Forschungsschwerpunkten zählen die Implementierung von Kinder- und Menschenrechten in Schule und Unterricht sowie die Instrumentalisierung von Computerspielen durch extremistische Gruppen.

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die subjektiven Theorien von Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Bezug auf das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien sowie auf das diesbezügliche Deradikalisierungspotenzial des islamischen Religionsunterrichts. Im Rahmen des Projekts *UWIT* wurden hierzu qualitative Interviews mit 26 Lehrenden aus den Studiengängen der Islamischen Theologie an elf der 13 Hochschulstandorte in Deutschland geführt. Diese Lehrenden bilden u. a. zukünftige Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht sowie islamische Theolog:innen aus. Die subjektiven Theorien dieser Lehrenden sind besonders relevant, da sie empirisch evident handlungsleitend wirken und somit u. a. die Ausbildung sowie mittelbar die pädagogischen Zugänge der zukünftigen Religionslehrer:innen beeinflussen. Diese Lehrkräfte sind wiederum Multiplikator:innen, die in ihrer Tätigkeit die Perspektiven junger Muslim:innen prägen. Dem islamischen Religionsunterricht wird insofern oft eine zentrale Rolle bei der Prävention islamistischer Radikalisierung zugeschrieben, obwohl dies empirisch bisher nicht ausreichend erforscht ist. Die Studie zeigt, dass nicht alle befragten Lehrenden das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien gleichermaßen wahrnehmen. Jene, die dieses Potenzial erkennen, problematisieren insbesondere die niedrighwellige Zugänglichkeit und Anonymität digitaler Plattformen, die es islamistischen Gruppen ermöglichen, gezielt Jugendliche und junge Erwachsene anzusprechen. Sie betonen zudem die Gefahr der dualistischen Darstellung islamistischer Inhalte, die besonders ansprechend für Jugendliche in Krisensituationen ist.

Als Gegenmaßnahme sehen die Lehrenden den islamischen Religionsunterricht als ein potenziell wirksames Instrument zur Prävention an, sofern dieser lebensweltorientiert gestaltet ist und gezielt eine kritisch-reflexive Medienkompetenz fördert. Sie heben ferner die Notwendigkeit hervor, dass zukünftige Religionslehrer:innen diesbezügliche (Medien-)Kompetenzen während ihrer Ausbildung erwerben, um Jugendliche und junge Erwachsene effektiv darin zu unterstützen, islamistische Inhalte zu erkennen und kritisch zu hinterfragen.

Schlüsselwörter: Radikalisierung, Islamismus, digitale Medien, subjektive Theorien, qualitative Forschung

Zitierweise: Stein, Margit und Möbus, Benjamin. 2024. Die Rolle digitaler Medien im Prozess der islamistischen Radikalisierung und das diesbezügliche Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts – Eine Interviewstudie zu den subjektiven Theorien von Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 43-82.

ISSN 2750-1345 | www.zepra-journal.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	46
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....	50
2.1 Erklärungsansätze islamistischer Radikalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen .	50
2.2 Das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien im Kontext des Islamismus.....	51
2.3 Erkenntnisse zu den Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie	54
2.4 Die Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrenden (an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie).....	57
3. Forschungsdesiderate und Forschungsfragen	59
3.2 Forschungsfragen	59
4. Methodisches Vorgehen.....	60
4.1 Stichprobendesign.....	60
4.2 Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden.....	60
5. Ergebnisdarstellung	62
5.1. Subjektive Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien.....	62
<i>Niedrigschwellige Verfügbarkeit und Zugänglichkeit digitaler Inhalte.....</i>	<i>63</i>
<i>Eindeutigkeit und Dualismus digitaler islamistischer Inhalte.....</i>	<i>65</i>
5.2. Subjektive Theorien zum Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien	66
<i>Kritische Medienkompetenz als Ziel präventiver Maßnahmen</i>	<i>67</i>
<i>Wichtigkeit der Lebensweltorientierung von Religionsunterricht und Moscheekatechese</i>	<i>67</i>
6. Diskussion.....	68
7. Konklusion und Ausblick.....	72
Literaturverzeichnis	75

1. Einleitung

Das Ausmaß islamistischer Radikalisierungen unter muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche (u. a.) im Rahmen des *Niedersachsensurveys* des *Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* (Dreißigacker et al. 2023) erhoben wurde, ist beunruhigend. Das *Niedersachsensurvey* ist deutschlandweit nicht repräsentativ, deutet jedoch auf ein relevantes qualitatives wie quantitatives Ausmaß einer akuten gesellschaftspolitischen Problemlage in Bezug auf islamistische Radikalisierungen hin. So gibt etwa die Hälfte der in der Studie befragten muslimischen Jugendlichen an, einen „Gottesstaat“ gegenüber einer Demokratie zu bevorzugen, und ein Fünftel der Befragten gibt an, physische Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung religiöser Ziele anzuerkennen, etwa zur Verbreitung des Islam oder zur Bestrafung (vermeintlicher) Verunglimpfungen des Religionsgründers Mohammed (siehe Tabelle 1). Damit stimmt ein erheblicher Teil der in der Studie befragten 308 muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen Aussagen zu, die (nach Dreißigacker et al. 2023) auf ein islamistisches Weltbild hindeuten. Dieses Weltbild wird im Rahmen des *Surveys* des *Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* durch vier Faktoren definiert: ‚Verhältnis Religion-Politik‘, ‚Islamistische Gewalt‘, ‚Aufwertung des Islam‘ und ‚Fundamentalismus‘. Im Sinne des *Surveys* kommen Dreißigacker et al. (2023, 160) zu dem Ergebnis, dass 22,2 % der befragten muslimischen Jugendlichen ein islamistisches Weltbild aufweisen. Diese plädieren im Rahmen der Befragung für eine Verschiebung der Deutungshoheit und der rechtlichen Sanktionierung von Verhaltensweisen in Gesellschaften zugunsten der Religion und stellen somit das Primat der Religion über den Rechtsstaat (Faktor ‚Verhältnis Religion-Politik‘). Sie befürworten die Anwendung von Gewalt im Namen des Islam bei Verteidigung gegenüber vermeintlichen Feinden, aber auch zur Ausweitung des Einflusses der Religion (Faktor ‚Islamistische Gewalt‘), sehen den Islam anderen Religionen und weltanschaulichen Ideologien als überlegen an (Faktor ‚Aufwertung des Islam‘) und legen ein rigides Verständnis der Religion an, das keinen reflexiven Interpretationsspielraum und keinerlei Abweichungen vom Wortlaut zulässt (Faktor ‚Fundamentalismus‘).

Tab. 1: Zustimmungsraten muslimischer Jugendlicher zu islamistischen Aussagen im *Niedersachsensurvey* in der Reihung der höchsten Zustimmungsraten (Skalierungen 3 und 4 auf einer Skala von 1= ‚stimme nicht zu‘ bis 4= ‚stimme völlig zu‘; nach Dreißigacker et al. 2023, 160).

Items zur Messung islamistischer Einstellungen	Zustimmung
Die Regeln des Korans sind mir wichtiger als die Gesetze in Deutschland.	67,8%
Nur der Islam ist in der Lage, die Probleme unserer Zeit zu lösen.	51,5%
Ein islamischer Gottesstaat ist die beste Staatsform.	45,8%
Die deutsche Gesellschaft sollte stärker nach islamischen Regeln gestaltet werden.	36,5%
Wer die Lehren des Korans nicht wörtlich befolgt, ist kein*e echte*r Muslim*in.	35,9%
Ich habe Verständnis für Gewalt gegen Menschen, die Allah oder den Propheten Mohammed beleidigen.	35,3%
Einen religiösen Führer, der von einem Rat unterstützt wird, finde ich besser als das demokratische System in Deutschland.	30,2%
Die Bedrohung des Islam durch die westliche Welt rechtfertigt, dass Muslim*innen sich mit Gewalt verteidigen.	21,2%
Gewalt ist gerechtfertigt, wenn es um die Verbreitung und Durchsetzung des Islam geht.	18,1%
<i>Skala islamistisches Weltbild insgesamt (hohes Rating in allen vier Faktoren)</i>	22,2%

Eine zunehmend beachtete Perspektive in der interdisziplinären Radikalisierungsforschung ist die Rolle digitaler Medien bei der (islamistischen) Radikalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die parallel zum dynamischen Einfluss dieser Medien auf Individuen und Gesellschaft betrachtet wird. Im Sinne der weitreichenden und implikationsreichen Verankerung digitaler Medien in der Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener findet sich diesbezüglich ein breiter Konsens, dass diesen in der Radikalisierung gar eine zunehmend einflussreiche Rolle zukommt (Hohnstein und Glaser 2017, 243). Auch die empirisch evidente, weitläufige Nutzung digitaler Medien seitens islamistischer Gruppen lässt darauf schließen, dass auch aus Binnenperspektive islamistischer Akteur:innen digitalen Medien (u. a.) für die ideologische Beeinflussung mit dem Ziel der Missionierung und Vereinnahmung eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden müssen (Nisch 2018, 85). Aktuelle Studien zeigen etwa, dass neben Messengerdiensten, sozialen Netzwerken und Videoplattformen (mit interaktiven Elementen), wie etwa *Instagram*, *WhatsApp* (Kiefer et al. 2017) oder *YouTube* (Hild 2022), auch propagandistische Computerspiele (Baeck und Speit 2020; Dauber et al. 2019; Jäger 2024; Lakomy 2019; Möbus 2023; Rauscher 2020; Schlegel 2020; 2021) eine Rolle bei der Radikalisierung zukommt.

Im Spiegel der weitreichenden Erkenntnisse zum Einfluss digitaler Medien – allerdings basiert die diesbezügliche Erkenntnislage (noch) stark auf internationalen Befunden (Hohnstein und Glaser 2017, 243) – werden aktuell gerade unter Präventionsforscher:innen und -praktiker:innen die Möglichkeiten bzw. der Imperativ diskutiert, digitale Medien in präventiver und reaktiver Funktion gegenüber der Instrumentalisierung islamistischer Gruppen zu nutzen (hierzu die Angebote digitaler Art von Beratungsstellen der Abwendungsbegleitung, die u. a. bei Stein et al. 2024a orientierungstiftend beschrieben sind). Insofern finden sich auch diesbezüglich einige aktuelle Studien sowie praxisorientierte Initiativen, die Strategien, Materialien und Maßnahmen entwickeln und evaluieren, um der Radikalisierung und Rekrutierung durch islamistische Gruppen entgegenzuwirken bzw. präventiv zu arbeiten.¹ Diese Ansätze umfassen insbesondere die Förderung kritischen Denkens und der Medienkompetenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die Bereitstellung von Alternativnarrativen, die gegen islamistische Ideologien gerichtet sind. Dabei spielen digitale Medien ebenfalls eine bedeutsame Rolle, um gezielt auf gefährdete Individuen einzuwirken und eine Gegenöffentlichkeit zu islamistischer Propaganda zu schaffen.

Aber auch abseits (bzw. in Ergänzung zur) Berücksichtigung mediendidaktischer und -pädagogischer Angebote finden sich bildungs- und integrationspolitische Maßnahmen, denen (auch) die Funktion zukommen soll, islamistischer Radikalisierung präventiv zu begegnen. Eine große gesellschaftspolitische Hoffnung wird etwa in den seit etwa zehn Jahren zunächst mit Modellversuchscharakter, nun zunehmend regulär eingeführten islamischen Religionsunterricht gesetzt, der mit einer Vielzahl religions- und integrationspolitischer Agenden verknüpft ist und

¹ Hier können nur ausschnittsweise einige Materialien genannt werden, etwa die Comics ‚Andi‘ aus der Codex-Reihe (‚Comic für Demokratie und gegen Extremismus‘; MIK 2015) mit entsprechender Lehrkräftehandreichung, die Materialien von *ufuq* (2021), etwa ‚Islamistische und rassistische Anschläge – ein Thema für Unterricht und Schule‘ oder aber auch die Unterrichtsmodule des *Georg-Eckert-Instituts* (o. J.), etwa u. a. zum Thema ‚Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen‘, die Unterrichtsvorschläge zur Internetradikalisierung inklusive eines online herunterladbaren Films (Hessisches Ministerium des Innern und für Sport, o. J.) oder das Medienpaket ‚Islamismus / Islamfeindlichkeit: Junge Menschen stärken – Radikalisierung vorbeugen‘ der *Polizeilichen Kriminalprävention der Länder und des Bundes* (2021) (für eine umfassendere und genauere Darstellung siehe Stein und Zimmer 2024, 220f.). Zudem müssten allgemein Medienkompetenztrainings als fester Bestandteil der schulischen Ausbildung in allen Schularten verankert werden, um Schüler:innen mit den nötigen Urteils-, Beurteilungs- und Gestaltungskompetenzen im Medienbereich auszustatten.

dezidiert fundamentalistischen und islamistischen Einstellungen und Überzeugungen präventiv entgegenwirken soll (etwa Uçar und Sarıkaya 2009; Uslucan 2011a; 2011b; 2012; Uçar 2011; Ströbele 2021; Stein et al. 2021; Zimmer und Stein 2024). Der islamische Religionsunterricht sowie die auf ihn bezogene Forschung bewegen sich hierbei im aufgeladenen und hoch brisanten „Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft“ (Körs et al. 2023, 367). Er stellt – so die weitläufige Erwartung von Gesellschaft und Politik – ein besonderes Instrument der Prävention dar, vorausgesetzt er erreicht umfänglich im Rahmen der Institution Schule alle schulisch adressierbaren Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen muslimischen Glaubens und leitet diese primärpräventiv zu einer reflektierten und vertieften Befassung mit dem Islam an. Er bietet hierbei bzw. soll hierbei eine Plattform zum Aufbau umfassender (religiöser) Reflexionskompetenzen bieten, was als primärpräventives Angebot, d. h. als Angebot, das sich an alle muslimischen Jugendlichen wendet, als hoch wirksam angesehen wird (Stein und Zimmer 2024). Nach Abdel-Rahman (2021, 118; 2022) sollen bei den Kindern und Jugendlichen, die den Unterricht besuchen, (insbesondere) folgende Kompetenzen aufgebaut werden:

- „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben;
- Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten;
- Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen;
- Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen;
- Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.“

Bisher sind wissenschaftlich zwar die religions- und integrationspolitischen Erwartungen an den islamischen Religionsunterricht weitläufig dokumentiert (etwa Ströbele 2021 oder Zimmer und Stein 2024), dennoch ist wenig über den Erfolg dieser Bemühungen bekannt:

„Bisher ist jedoch noch kaum abschließend empirisch erhoben worden, ob sich diese Erwartungen durch den Besuch des islamischen Religionsunterrichts einlösen lassen [...], d. h. ob junge Muslim:innen, welche den Religionsunterricht durchlaufen, stärker gesellschaftlich integriert sind, interreligiös kompetenter und reflexiver agieren und somit weniger anfällig für radikales Gedankengut sind als Personen, die keinen Unterricht oder nur die Moscheekatechese besuchen.“ (Zimmer und Stein 2024, 111)

Zudem gibt es kaum wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, welche Rolle die Lehrkräfte bei der Prävention gegen Radikalisierungen einnehmen, und es stellt sich die Frage, *ob* und *ggfs. inwiefern* sie auf diese Rolle im Rahmen ihrer Ausbildung an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie² vorbereitet werden. Bisher gibt es nur erste Analysen der Modulverzeichnisse und Studienverlaufspläne der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Deutschland (Stein und Zimmer 2022a; 2023a) sowie Befragungen der dort Lehrenden zur Rolle des Religionsunterrichts in der Radikalisierungsprävention und -intervention (Stein und Zimmer 2024). Zudem wurde die darauf basierende Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte und islamischer Theolog:innen aus Sicht der Dozierenden (Stein und Zimmer 2023) und der Studierenden (Stein et al. 2024c) untersucht.

² Der besseren Lesbarkeit halber wird immer der Terminus „Zentren und Institute für Islamische Theologie“ genutzt, obschon an einigen der Standorte nicht von Zentren oder Instituten, sondern von Fachbereichen oder Fakultäten für Islamische Theologie gesprochen wird oder aber auch die Studiengänge teilweise nicht nur als Islamische Theologie, sondern auch als Islamische Religionspädagogik oder Religionslehre bezeichnet werden.

Eine bisher nur vereinzelt im Kontext der (De-)Radikalisierungsforschung fokussierte Akteursgruppe, die sich (u. a.) mittelbar allerdings äußerst einflussreich für den islamischen Religionsunterricht zeigt, sind die an der Ausbildung der islamischen Religionslehrkräfte sowie der islamischen Theolog:innen beteiligten Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie. Ein bezüglich dieser Lehrenden relevantes Forschungsdesiderat stellt der Mangel an einschlägigen Befunden zu deren subjektiven Theorien dar. So ist (insbesondere) aus der (Lehrenden-)Kognitionsforschung sowie der Professions- und Professionalisierungsforschung seit langem bekannt und durch zahlreiche Studien belegt, dass subjektiven Theorien sowohl im Kontext des Lehr-Lern-Settings Schule als auch Hochschule eine handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion zukommt: „Je nachdem, welche Subjektiven Theorien eine Lehrperson zur Verfügung hat, wird sie unterschiedliche Möglichkeiten in Betracht ziehen, um in einer Situation zu handeln“ (Marty 2022, 110); konkret bedeutet dies, dass Lehrende im Sinne ihrer subjektiven Theorien grundlegend verstanden werden als „komplexe Denkstrukturen, die zwar auf Begriffen, die mit subjektiver Bedeutung versehen sind, aufbauen, aber darüber hinaus eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen“ (Lehner-Hartmann 2014, 134), ihre Lehre ausgestalten, d. h. u. a. Lehr-Lern-Inhalte auswählen, Lernziele formulieren sowie Lehrmethoden und -strategien entwickeln und umsetzen. Es liegt im Spiegel der weitläufigen Erkenntnisse der (Lehrenden-)Kognitionsforschung insofern nahe, dass auch die Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie durch ihren Einfluss auf Entscheidungen im Kontext der Lehre Einfluss auf die angehenden Religionslehrkräfte und Theolog:innen (und damit mittelbar Einfluss auf den islamischen Religionsunterricht oder andere Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationseinrichtungen) nehmen (Marty 2022, 111-113; Kaupp und Zekirija 2020).

Im Spiegel dieser (bildungs-)politischen Situation und des skizzierten interdisziplinären Forschungsstandes lässt sich das grundlegende Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrages wie folgt zusammenfassen: In Anbetracht der Bedeutung, die digitalen Medien hinsichtlich der islamistischen Radikalisierung seitens Forschung und Präventionspraxis konsensual zugeschrieben wird, sind die diesbezüglichen subjektiven Theorien der Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie besonders relevant und interessant; so ist, eingedenk der einschlägigen Erkenntnisse der Kognitionsforschung zu Lehrenden in Schule und Hochschule, naheliegend, dass diese subjektiven Theorien handlungsleitend im Kontext der Lehre sind und insofern potenziell vielfältig auch auf die Ausbildung und Sozialisation der zukünftigen islamischen Religionslehrkräfte (und Theolog:innen) wirken. Im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien und vor dem Hintergrund der zunehmenden curricularen Verankerung des islamischen Religionsunterrichts sind ebenso die subjektiven Theorien der genannten Lehrenden zu der Frage von Bedeutung und insofern von Interesse, welche Rolle dem islamischen Religionsunterricht diesbezüglich, als Instrument der Prävention islamistischer Radikalisierung, zukommt. Welche subjektiven Theorien bei Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien sowie zum diesbezüglichen Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts vorliegen, wird in diesem Beitrag insofern exploriert.

Die vorliegende Studie erfolgt als Teil des Projekts *UWIT* (Gesellschaftliche Ursachen und Auswirkungen des radikalen Islam in Deutschland und Europa, <https://www.radis-forschung.de/projekte/uwit> und <https://www.forschungsverbund-deradikalisierung.de/projektuwit> mit Förderung durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* in der BMBF-Förderbekanntmachung „Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland und Europa“ (RADIS); Laufzeit: 2020-2024; <https://www.radis-forschung.de/>), in

welchem vor allem die Zentren und Institute für Islamische Theologie sowie die dortigen Lehrenden und Forscher:innen interdisziplinär fokussiert werden, an denen islamische Theolog:innen sowie die angehenden Religionslehrkräfte für den neu eingeführten islamischen Religionsunterricht ausgebildet werden.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Erklärungsansätze islamistischer Radikalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Der Begriff „islamistische Radikalisierung“ beschreibt alle jene Veränderungen des Denkens und Handelns von Personen oder Gruppen, bei welchen diese versuchen, „den Islam nicht nur zur verbindlichen Leitlinie für das individuelle, sondern auch für das gesellschaftliche Leben zu machen“ (Pfahl-Traughber 2011, o. S.), sowie danach streben „gesellschaftliche Kontrolle über Individuen und ihre Unterwerfung unter die festgelegten religiösen Regeln zu erreichen“ (Fouad und Said 2020, 79). Nach Abay Gasper et al. (2018, 5) liegt der Radikalisierung „die zunehmende Infragestellung der Legitimation einer normativen Ordnung und/oder die zunehmende Bereitschaft, die institutionelle Struktur dieser Ordnung zu bekämpfen“ inne, die im Kontext des Islamismus religiös ausgeformt wird. Hinsichtlich dieses Islamismusverständnisses gilt es zu betonen, dass es sich hierbei um einen Sammelbegriff handelt, der verschiedene Ideologien, „die im Namen des Islam die Errichtung einer allein religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung anstreben“ (Pfahl-Traughber 2011, o. S.), umfasst; gemein ist diesen Ideologien allerdings insbesondere die Infragestellung der im Grundgesetz kodifizierten freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Umfassende Erkenntnisse zu Radikalisierungsprozessen verweisen auf Risikofaktoren islamistischer Radikalisierung auf der *individuellen Mikroebene*, etwa mangelnde kritisch-reflexive Medienkompetenzen, der *sozialen Mesoebene*, etwa Vergemeinschaftungen und Freundschaftspflege innerhalb (digitaler) radikaler Milieus, und der *gesamtgesellschaftlichen Makroebene*, etwa (kollektive) Verletzungen und Diskriminierungserfahrungen durch eine (vermeintlich) negativ konnotierte mediale Berichterstattung über den Islam (bspw. Aslan et al. 2018; Frindte et al. 2011; Logvinov 2017; Schramm et al. 2023; Srowig et al. 2018; Wiktorowicz 2005; Zimmer et al. 2022; 2023).

Hinsichtlich islamistischer Radikalisierung sind besonders Jugendliche und junge Erwachsene auf der Suche nach ihrer (religiösen) Identität anfällig, die nach Ablösung von bisherigen oder traditionellen Autoritäten wie Eltern oder Lehrkräfte streben, was sie besonders empfänglich für radikale Inhalte macht (Meier et al. 2020; Schramm et al. 2023). Dies könnte insbesondere für muslimische Jugendliche zutreffen, die sich gemäß dem ‚belonging without commitment‘ „von tradierten Mustern der Frömmigkeit distanzieren, ohne ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime aufgeben zu wollen“ (Kamçılı-Yıldız 2021, 226), was sie oftmals dazu bringt, (u. a.) durch Internetrecherchen nach den (vermeintlichen) islamischen Wurzeln ihrer Identität zu suchen. Das Jugendalter und die Zeit des frühen Erwachsenenalters sind Entwicklungsphasen, in denen sich sowohl politische als auch religiöse Einstellungen entwickeln und schließlich festigen. Die Entwicklung religiöser Überzeugungsmuster geschieht sozialisatorisch in Auseinandersetzung mit den in der Kindheit durch die Eltern sowie andere Autoritäten wie etwa Moscheegemeinden vermittelten Einstellungen und Überzeugungen, aber auch durch die Einflüsse der Peergroup und die eigenständige Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten (siehe hierfür allgemein als Überblick Hurrelmann und Quenzel 2016).

Marcia (1993) unterscheidet im Zuge der (religiösen) Identitätsentwicklung die *übernommene Identität*, hinsichtlich derer die Einstellungen der Autoritäten ohne eigenständige Auseinandersetzung fortgeführt werden, die *diffuse Identität*, in welcher keine klaren Einstellungsmuster vorhanden sind und eher situativ und nicht überzeugungsbasiert reagiert und gehandelt wird, die *selbsterarbeitete Identität*, in der sich das Individuum eigenständig ein reifes religiöses Selbstkonzept erarbeitet hat, und das *Moratorium*, das sich durch die fortgesetzte Suche nach tragfähigen religiösen Einstellungen auszeichnet. Eine zunehmend wichtige Rolle nimmt hierbei die digitale Welt ein, welche ähnlich wie die analoge Welt sozialisatorisch wirkt und mit der flächendeckenden Verbreitung des Internets mittlerweile nahezu alle Jugendlichen erreicht (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022). Digitale Medien bieten insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der Suche nach einer eigenständigen (religiösen) Identität vielfältige religiös-identitätsstiftende Angebote, die jedoch häufig vereinfachend und schwarz-weiß-gezeichnet sind; Abbildung 1 zeigt diesbezüglich mögliche Radikalisierungseinflüsse im digitalen Bereich auf Jugendliche und junge Erwachsene.

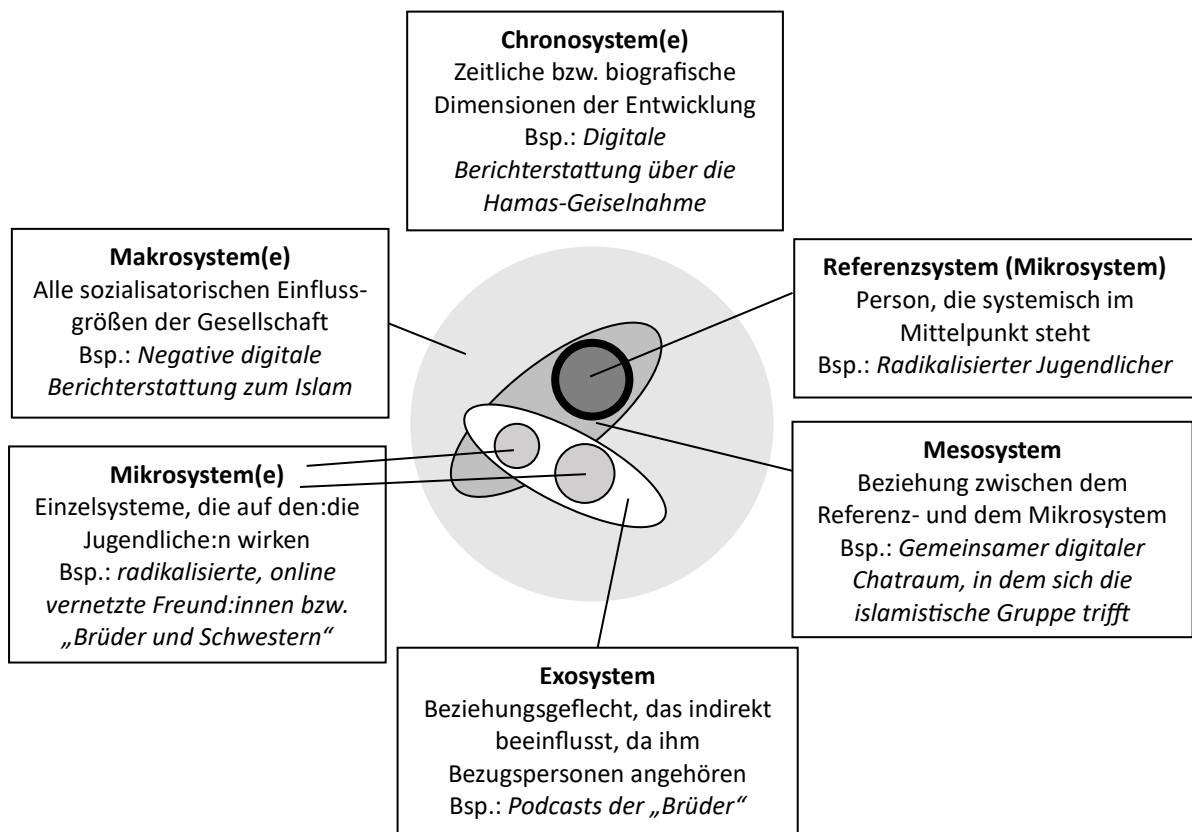


Abbildung 1: Auf eine:n radikalisierte:n Jugendliche:n/junge:n Erwachsene:n wirkende Systemebenen im digitalen Bereich nach Bronfenbrenner (Abbildung modifiziert nach Stein 2017 und Schramm et al. 2023).

2.2 Das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien im Kontext des Islamismus

Laut der aktuellen JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (2023) verfügen nahezu 100 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland über einen Zugang zu einem digitalen Endgerät (etwa Mobiltelefon, Laptop, PC und/oder Tablet) sowie einem Internetzugang. Insofern haben nahezu alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugang zu unterschiedlichen Phänomenen, die unter dem Begriff der „digitalen Medien“ subsumiert werden, und denen hinsichtlich der Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener zahlreiche Funktionen zukommen; so dienen digitale Medien

„in allererster Linie der Kommunikation, vor allem auch mit Gleichaltrigen, weiterhin der Unterhaltung (z. B. zum Musik hören, Videos und Bilder anschauen, spielen) und der Informationssuche. Auch bei der Beschäftigung Jugendlicher mit Politik spielen sie eine zunehmend größere Rolle. Sie bieten Möglichkeiten für einen verbesserten Zugang zu Informationen und Bildung, erweitern gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten und ermöglichen über die Vernetzung mit anderen Menschen neue Formen des Austausches zu politischen Themen“ (Hohnstein und Herding 2017, 6).

Im Spiegel dieser vielfältigen Funktionen – Kommunikation, Unterhaltung, Informationssuche, Bildung und Partizipation – werden auch die digitalen Plattformen, die (zunehmend) von islamistischen Gruppen instrumentalisiert werden, deutlich; so sind bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem Plattformen populär, die diese Funktionen – je nach Plattform in unterschiedlichem Ausmaß bzw. mit individueller Schwerpunktsetzung – verbinden, d. h. vornehmlich auf Interaktion konzentrierte Messengerdienste und soziale Netzwerke (wie z. B. *WhatsApp*, *Snapchat*, *Telegram*, *Instagram*, *Discord*, *X* und/oder *Facebook*) wie auch eher rezeptiv ausgerichtete Videoportale (wie *YouTube*, *TikTok* und/oder *Twitch*) (Schnabel und Berendsen 2024, 5; Lehmann und Schröder 2021, 10; Frankenberger 2017).

Eingedenk der Verbreitung und der weitläufigen Durchdringung der Lebenswelt durch digitale Medien bewegen sich Jugendliche und junge Erwachsene also im Spiegel der Mikro-, Meso- und Makroebene nicht nur in komplexen analogen, sondern – nicht erst seit der COVID-19-Pandemie – in hohem Maße auch in digitalen Räumen, denen hinsichtlich der islamistischen Radikalisierung von (insbesondere) Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine besonders einflussreiche Rolle zukommt (Schramm et al. 2023). So zeigen Studien, dass extremistische Gruppen ihre Inhalte im Internet (zunehmend) gezielt zur lebensweltnahen und niedrigschwelligen Ansprache bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufbereiten und vielfältige digitale Plattformen (durchaus erfolgreich) nutzen (von Behr et al. 2013; Bundeszentrale für politische Bildung 2023a; b; Knipping-Sorokin und Stumpf 2018; Neumann et al. 2018; Reynolds und Hafez 2019; Stein et al. 2024a; von Lautz et al. 2023). Die *Bundeszentrale für politische Bildung* (2023a; b) etwa fand in ihrem *Basismonitoring der Peripherie des religiös begründeten Extremismus* bei einer Analyse von 200 deutschsprachigen *YouTube*-, *TikTok*- und *Instagram*-Kanälen häufig islamistische Narrative sowie eine „starke missionarische Ausrichtung und die Ablehnung aller anderen Religionen einschließlich schiitischer, alevitischer und mystischer Glaubensströmungen im Islam“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2023a, 3).

Einige der aktuellen und für den vorliegenden Beitrag besonders implikationsreichen Studien zum Bereich des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien im Kontext des Islamismus werden nachfolgend kurz vorgestellt und in die einschlägigen Forschungsdiskurse eingeordnet.

Stein et al. (2024a) zeichnen in ihrer Studie Radikalisierungen nach, die sich ausschließlich oder zumindest überwiegend im Kontext des Internets vollzogen haben. Hierzu wurden insgesamt zwölf Interviews geführt; davon drei mit Primärbetroffenen, die sich von islamistischen Einstellungen und Gruppen erfolgreich distanzierten, sowie neun mit Fachkräften der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit, die jeweils einen Fall der Radikalisierung und Deradikalisierung vertiefend im Interview schilderten. Diese Fachkräfte begleiteten die neun vorgestellten (de)radikalisierten Personen sowie deren Umfeld jeweils über Monate und Jahre hinweg und verfügen infolgedessen über vertieftes und fundiertes Erklärungs- und Handlungswissen zur Dynamik von (De-)Radikalisierung: „Insgesamt berichten die Befragten in sieben von neun beschriebenen Radikalisierungswegen von

Zusammenhängen mit digitalen Medien, wobei in fünf Fällen diesen eine wesentliche Rolle bei der Hinwendung zugeschrieben wird“ (Stein et al. 2024a, 127). Die Expert:innen schilderten, dass einerseits durch den Konsum vermeintlicher „Aufklärungskanäle“, d. h. von Kanälen, die versuchen, ideologischen oder propagandistischen Einfluss auf junge Menschen zu nehmen, ein fälschliches Bild des Islam oder der vermeintlichen Unterdrückung desselben gezeichnet würde, was die Klient:innen zum Anlass nähmen, sich zu ermächtigen, gegen Vertreter:innen und Repräsentant:innen des (vermeintlich) antagonistischen Westens mit Terror und Gewalt zu reagieren. Andererseits würden im digitalen Kontext vielfältige Kontakte zu islamistischen Gruppen und Netzwerken gepflegt, gerade, wenn soziale Bindungen oder Annäherungen in der Offline-Welt gescheitert sind.

Klevesath et al. (2021) untersuchten in einer (forschungsethisch nicht unumstrittenen) Studie experimentell in einer Art Kurzzeitintervention die Wirkung islamischer Videoinhalte auf insgesamt zwanzig junge Erwachsene zwischen 18 und 35 Jahren unterschiedlicher Migrationshintergründe, davon hälftig islamischen und hälftig anderen religiösen Glaubens. Auch eigene religiöse Vorerfahrungen sowie das eigene religiöse Verständnis bzw. Islamverständnis wurden berücksichtigt (Klevesath et al. 2021, 19). Insgesamt wurden vier islamistische Videos gezeigt, welche die Themenfelder Politik und Demokratie, Pluralismus und das „religiös Andere“ bzw. religiöse Diversität, die Stellung der Frau und die Haltung zur Gewaltanwendung umfassten. Des Weiteren wurden ein Bezug zu Niedersachsen, eine hohe Anzahl an Aufrufen und verschiedene Darstellungsformen als Auswahlkriterien formuliert (Klevesath et al. 2021, 21f). Im Anschluss an die Videovorführung wurden insgesamt 13 fokussierte Interviews mit den Teilnehmenden geführt. Als Ergebnis kristallisierte sich u. a. heraus, dass islamische Inhalte in propagandistischen und ideologisch gefärbten Videos, die Desinformationen etwa zur Rolle des Westens in Bürgerkriegsgebieten oder der islamischen Welt insgesamt streuen, auch bei jungen Erwachsenen überzeugend wirken können, die islamistischen Szenen eher kritisch-reflexiv gegenüberstehen. Autoritäre Tendenzen sowie die durch die islamistischen Macher:innen mitunter durchaus geschickt, manipulativ aufbereitete (vermeintliche) Ausgrenzung, Diskriminierung und Herabsetzung von Muslim:innen durch die Mehrheitsgesellschaft erhöhten ebenfalls die Zustimmung zu den islamistischen Inhalten. Hierbei scheinen die Vorerfahrungen und die eigene religiöse Einstellung der Befragten nach Klevesath et al. (2021) eher weniger einflussreich. Durch ihren experimentellen Charakter können die Ergebnisse keine Aussagen über die längerfristigen Auswirkungen des Konsums von islamistischen Videos treffen, sondern sind lediglich als punktueller Einblick in die möglichen Wirkmechanismen von islamistischen Videos relevant.

Von Lautz et al. (2023) befragten in 25 vertiefenden qualitativen Interviews – teilweise auch als Interview mit mehreren Personen einer Beratungsstelle – sowohl in zivilgesellschaftlicher als auch in staatlicher Trägerschaft stehende Präventionsakteur:innen zu den bei ihren Klient:innen beobachteten Radikalisierungs- sowie Deradikalisierungsverläufen. In allen Interviews wird die einflussreiche Rolle des Internets und digitaler Medien sowohl in den Hin- wie auch den Abwendungsprozessen dargestellt. Betont werden vor allem die radikalierende Rolle von gezielt verbreiteter Desinformation etwa zum Nahost-Konflikt – insbesondere nach dem terroristischen Überfall auf die Zivilbevölkerung Israels im Oktober 2023 unter Führung der islamistischen Hamas – oder der (vermeintlichen) Unterdrückung der Muslim:innen in der westlichen Welt, wie auch die hohe Bedeutsamkeit digitaler Medien für das Erleben von direkter und unmittelbarer Ansprache, Resonanz und jugendlicher Vergemeinschaftung auch in radikalen Gruppen und Milieus. In Bezug auf eine adäquate Prävention bestünde laut den befragten Expert:innen die Anforderung, möglichst frühzeitig, etwa schon im Primärbereich kritisch-konstruktiv den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen zu begleiten und reflexive

Medienkompetenzen bei ihnen zu fördern. Ebenso müssten neben den analogen auch digitale oder hybride Präventions- und Interventionsformate implementiert werden, um möglichst frühzeitig alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsene zu erreichen. Diese Formate könnten einerseits sogenannte negative Maßnahmen umfassen, wie Löschungen islamistischer Posts und Beiträge oder Sperrungen von Konten und Kanälen islamistischer Gruppen oder Personen (Neumann et al. 2018; BMI 2022; Stein et al. 2024a), aber andererseits auch positiv-aufklärerische Maßnahmen, wie etwa die Zurverfügungstellung pro-demokratischer Computerspiele oder Videobeiträge im Netz (Frischlich et al. 2017) sowie aktiv-aufsuchende, digitale Sozialarbeit sowie Beratung und Begleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in entsprechenden Foren und Chatrooms.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einfluss digitaler Medien auf Radikalisierungsprozesse im Sinne des aktuellen Forschungsstandes, insbesondere in den letzten zehn Jahren, stark angestiegen ist. Die Gründe für diese Zunahme an (ausschließlichen oder primären) Online-Radikalisierungen sind (mutmaßlich) durch die stärkere digitale Anbindung Jugendlicher und junger Erwachsener bedingt sowie durch die starke Verlagerung des sozialen Lebens in den digitalen Raum infolge der COVID-19-Pandemie.³ Diese Entwicklung spiegelt sich in zahlreichen Studien wider, die die Anbahnungswege zur Radikalisierung nachzeichnen und zunehmend auch rein digitale Radikalisierungsfälle umfassen (z. B. Lautz et al. 2023; Stein et al. 2024a). Den digitalen Medien kommen hierbei verschiedene, oft interdependente Funktionen im Kontext der Radikalisierung zu, wie etwa Desinformation, Popularisierung islamistischer Ideologie und Propaganda, Missionierung, Etablierung islamistischer Narrative, Feindbildkonstruktion sowie Kontaktpflege und -aufbau mit bestehenden und potenziellen neuen Anhänger:innen (El-Wereny 2021, S. 15; Frankenberger 2017).

2.3 Erkenntnisse zu den Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie

Angesichts der Zunahme von Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland (Pfündel, Sticks und Tanis 2021) sowie der bereits im Grundgesetz in Artikel 7 kodifizierten Verpflichtung, Religionsunterricht anzubieten, wurde insbesondere in den letzten Jahren in vielen Bundesländern auch ein islamischer Religionsunterricht eingeführt. Dieser ist infolge der Kultushoheit der Bundesländer je Bundesland unterschiedlich ausgestaltet und wird entweder in alleiniger staatlicher Verantwortung umgesetzt, wie etwa in Bayern, oder aber gemeinsam in Abstimmung mit staatlichen

³ Hinsichtlich der Bedeutung der COVID-19-Pandemie sowie der politischen Maßnahmen bezüglich der islamistischen Radikalisierung sei folgendes betont: Während sich früher noch ein *digital divide* bzw. auch ein *digital gap* zwischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunftsmilieus abzeichnete, wurde dieser in den letzten zehn Jahren nahezu vollständig geschlossen, so dass die JIM-Studie eine Internetanbindung von nahezu 100 % aller Jugendlichen aufzeigt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023). Somit sind auch zunehmend marginalisierte Jugendliche aus finanziell schwächeren Familien digital hinreichend angebunden. Das Wegbrechen analoger Sozialkontakte in der COVID-19-Pandemie traf genau diese Jugendlichen in besonderem Maße (Stein und Zimmer 2022b; 2023b). Sie waren stark auf analoge Treffen mit ihren Peers im Schulkontext und im Kontext von Angeboten der offenen Jugendarbeit oder des Sportbereichs angewiesen, die eingedenk der COVID-19-Pandemie resp. der diesbezüglichen politischen Maßnahmen weggebrochen waren. Im Rahmen der professionellen Jugendarbeit von Städten, Gemeinden und (Sport-)Vereinen erfuhren marginalisierte Jugendliche psychische Stabilisierung und Unterstützung durch pädagogisch ausgebildete Fachkräfte (Stein und Zimmer 2022b; 2023b). Zudem verfügen ihre Familien seltener über Gärten oder großzügige Räumlichkeiten, die auch während der Pandemie ein analoges Treffen mit Gleichaltrigen ermöglicht hätten. Insofern gelten diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinsichtlich islamistischer Radikalisierung während der COVID-19-Pandemie als besonders vulnerable Gruppe.

und unterschiedlichen muslimischen Akteuren, wie etwa in Baden-Württemberg, oder als bekenntnisorientierter Unterricht in alleiniger Verantwortung islamischer Verbände, wie etwa in Berlin (Zimmer und Stein 2024). Einige Bundesländer, insbesondere die östlichen Bundesländer, bieten keinen islamischen Religionsunterricht an oder arbeiten mit einem religionskundlichen Fach für alle Schüler:innen, wie etwa auch in Hamburg (Zimmer und Stein 2024).

Die Ausbildung der Lehrkräfte für diesen islamischen Religionsunterricht erfolgt an Zentren und Instituten für Islamische Theologie, die anders als andere Institute zumeist vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* finanziert sind (siehe Berlin, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main, Gießen, Münster, Osnabrück, Paderborn und Tübingen), oder aber anderweitig, etwa durch die jeweiligen Bundesländer, finanziert werden (siehe Freiburg, Hamburg, Karlsruhe, Ludwigsburg und Weingarten).

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts ist mit zahlreichen (primärpräventiven) Erwartungen verbunden. Neben der Förderung von Verständnis und Wertschätzung religiöser Diversität sowie der Achtung vor individueller Religionsausübung besteht die Hoffnung, dass dieser Unterricht einem aufgeklärten, moderaten Islam Raum bietet, der menschenrechtskonform ist und radikalen Religionsauslegungen entschieden entgegentritt (Stein et al. 2021; Stein, Kart und Zimmer 2023). Den Religionslehrkräften kommt diesbezüglich eine besondere Bedeutung zu: Sie sollen Jugendliche und junge Erwachsene befähigen, widerstandsfähig gegenüber menschenfeindlichen Ideologien zu werden und die notwendigen Kompetenzen entwickeln, um sich kritisch und reflektiert mit extremistischen Ideologien wie dem Islamismus auseinanderzusetzen und sich von ihnen zu distanzieren (Stein et al. 2021; 2023; Stein und Zimmer 2022a; 2023a; 2023c; Zimmer und Stein 2024). Die Verlagerung der Radikalisierung in den digitalen Raum erfordert insofern von angehenden Religionslehrkräften nicht nur fundierte Kenntnisse primärpräventiver Maßnahmen, sondern auch eine ausgeprägte Medienkompetenz, um der digitalen Propaganda effektiv begegnen zu können (Stein et al. 2024a).

Im Kontext der Institution Schule sind insbesondere (Religions-)Lehrkräfte als diejenigen, die täglich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlicher heterogener Ausgangslagen im religiösen und soziokulturellen Bereich arbeiten, vor Herausforderungen gestellt, die aus religiös motivierten Konflikten und Radikalisierungstendenzen resultieren. Zur Untersuchung dieser Konfliktmuster wurde 2023 im Rahmen des Forschungsprojekts *Distanz* („Strukturelle Ursachen der Annäherung an und Distanzierung von islamistischer Radikalisierung - Entwicklung präventiv-pädagogischer Beratungsansätze“) eine deutschlandweite Befragung von 694 Pädagog:innen aller Schularten durchgeführt (Kart et al. 2024); die Stichprobe ist nach Bundesland und Schulart stratifiziert. Ziel dieser Studie war es, ein vertieftes Verständnis für die Merkmale dieser Konflikte zu erlangen und daraus Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Umfelds abzuleiten (Kart et al. 2024).

Zusätzlich wurde in Köln eine detaillierte Analyse durch Befragungen von Lehrkräften aller städtischen Schulen durchgeführt (n=168) (von Lautz et al. 2022; Bösing et al. 2023). Diese quantitativen Erhebungen wurden durch qualitative Interviews mit 55 Lehrkräften und Sozialarbeiter:innen ergänzt, die mit Jugendlichen arbeiten; 30 der 55 Befragten arbeiten dezidiert im schulischen Bereich (Stein et al. 2024b). Die deutschlandweite, allerdings nicht repräsentative Studie von Kart et al. (2024) zeigt, dass über ein Drittel (34,1 %) der Befragten religiös motivierte Konflikte in der Schule wahrnimmt; 36,6 % berichten von Herausforderungen im Zusammenhang mit religiösen Praktiken, insbesondere bei religiösen Festen, Fasten und Unterrichtsversäumnissen. Zudem haben 26 % der Befragten Erfahrungen mit islamistischen Einstellungen und Aussagen von Seiten der Schüler:innen gemacht. Muslimische Fachkräfte berichten signifikant häufiger von Konflikten als Kolleg:innen anderer oder

keiner Religionszugehörigkeit. Insbesondere Konflikte um religiöse Praktiken wurden von muslimischem pädagogischem Personal mit 55,9 % und islamistische Einstellungen und Aussagen mit 44,1 % höchstsignifikant (Praktiken) bzw. hochsignifikant (Islamismus) stärker wahrgenommen als von christlichem pädagogischem Personal oder konfessionslosem Personal. Aber auch vermeintlich religiös begründete Konflikte wurden mit 50 % signifikant häufiger an muslimisch geprägtes Personal herangetragen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass muslimische Fachkräfte einerseits eine hohe Sensibilität für den Themenbereich aufweisen und andererseits bei interreligiösen Konflikten in den Schulen häufig als Ansprechpersonen hinzugezogen werden oder aber auch als Religionslehrkräfte im Unterricht und Schulalltag zu diesen Themen stärker mit den Schüler:innen in Kontakt kommen.

Sowohl quantitative als auch qualitative Studien zeigen also, dass viele Befragte im Umgang mit diesen Konflikten hilflos sind und einen hohen Bedarf an Beratung und Weiterbildung haben. Lehrkräfte sollten insofern bereits im Studium auf die Arbeit mit religiösen Konflikten vorbereitet werden. Diese Befunde rücken insbesondere Religionslehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht sowie deren Ausbildung an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie ins Zentrum des gesellschaftlichen, politischen sowie wissenschaftlichen Interesses, da diese als Multiplikator:innen die religiösen Einstellungen der jungen muslimischen Generation sozialisatorisch stark beeinflussen werden und in erster Linie mit religiös bedingten Konflikten, Herausforderungen und Radikalisierungen konfrontiert sein werden.

Eine besondere Rolle spielen insofern die Zentren und Institute für Islamische Theologie, an denen die angehenden islamischen Religionslehrkräfte ausgebildet werden und hierbei insbesondere die dort Lehrenden. Sie sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie als Multiplikator:innen die späteren islamischen Religionslehrkräfte ausbilden, die wiederum selbst später einmal als Multiplikator:innen in der Vermittlung eines aufgeklärten Islam im Rahmen des Religionsunterrichts fungieren bzw. normativ fungieren sollen und auch die digitale Lebenswelt der Schüler:innen aufgreifen müssen, um digitaler Propaganda und den islamistischen Missionierungsversuchen effektiv präventiv und intervenierend begegnen zu können. Während bisher bereits die Studierenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie schon kaum im Mittelpunkt von Studien standen und erst in den letzten Jahren hierzu einschlägige Studien entstanden sind – etwa im Rahmen von quantitativen Befragungen von Dreier und Wagner (2021) sowie Şenel und Demmrich (2024) und in qualitativer Hinsicht von Zimmer und Stein (2024) – rückten die Lehrenden bisher nur vereinzelt in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen.

Die *UWIT*-Studie – als diesbezügliche Ausnahme – zeigt, basierend auf 26 Interviews mit Lehrenden an 11 der 13 Institute und Zentren für Islamische Theologie in Deutschland, dass islamistische Radikalisierung als ein vielschichtiges und multikausales Phänomen betrachtet wird, das in präventiven und intervenierenden Maßnahmen umfassend adressiert werden muss. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes zur Prävention, der in den Studiengängen nicht nur in religiös-theologischen, sondern auch in erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Bereichen integriert werden sollte (Schramm et al. 2023). Die Analyse der Lehrenden beleuchtet auch, wie sie die Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf die Prävention und den Umgang mit islamistischer Radikalisierung gestalten (Stein und Zimmer 2023c). Es wird in der Studie deutlich, dass die befragten Lehrenden der Ansicht sind, dass der islamische Religionsunterricht nicht nur Wissen über religiöse Traditionen vermitteln soll, sondern auch als ein Mittel zur Förderung von Lebens- und Werteorientierung dient, was wiederum einer möglichen Radikalisierung entgegenwirken kann. Allerdings variiert der Grad, in dem Radikalisierung thematisiert wird, stark zwischen den

verschiedenen Lehrenden und wird nicht durchgängig explizit behandelt. Die Untersuchung betont die Bedeutung einer umfassenden pädagogischen Ausbildung, um den zukünftigen Religionslehrkräften die notwendigen Werkzeuge für eine präventive Arbeit gegen Radikalisierung zu vermitteln. Diese Werkzeuge umfassen nicht nur die explizite Auseinandersetzung mit Radikalisierung und Islamismus, sondern auch die Förderung kritischen Denkens und die Vermittlung demokratischer Werte im Unterricht (Stein und Zimmer 2023c).

2.4 Die Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrenden (an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie)

„Subjektive Theorien“ werden als Konstrukt in der psychologischen Kognitionsforschung als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, [...] als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (Groeben et al. 1988, 22), verstanden. Im Sinne dieses grundlegenden Verständnisses „unterscheiden sich subjektive Theorien einerseits von ‚einfachen‘ Kognitionen, da sie komplexe Aggregate darstellen, andererseits aber auch von Schemata und Skripts, da sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen“ (Faix 2020, 59). Auch von „Wissen“ lässt sich das Konstrukt abgrenzen; so sind „Subjektive Theorien [...] im Unterschied zu Wissen zum Teil sehr komplexe Annahmen zu bestimmten Sachverhalten [...]“ (Horn und Schweizer 2015, 65). Im Sinne von Schweer (2017, 87) enthalten subjektive Theorien insofern „Wissenselemente (inhaltliche Konzepte), die in bestimmten Beziehungen (formalen Relationen) zueinanderstehen, so dass Schlussfolgerungen möglich sind (z. B. Wenn-dann-Aussagen).“

Subjektive Theorien unterscheiden sich im Sinne dieses Begriffsverständnisses – es findet sich zum Konstrukt allerdings ein „uneinheitlicher Gebrauch von Begriffen und [mitunter] schwer voneinander abgrenzbaren Konzepten“ (Mayer 2020, 631) – dahingehend von „wissenschaftlichen Theorien“, dass die subjektiven Theorien ausschließlich von den jeweiligen Träger:innen individuell als hinreichend plausibel und „wahr“ wahrgenommen werden, nicht aber intersubjektiv „im Fachdiskurs validiert werden und dem Anspruch der Widerspruchsfreiheit“ (Faix 2022, 246) gerecht werden müssen. Dementsprechend *können* subjektive Theorien wissenschaftlichen Theorien bzw. Erkenntnissen entsprechen, *müssen* dies aber nicht notwendigerweise. In diesem Sinne können subjektive Theorien – auch simultan bei Träger:innen existierende, sich widersprechende subjektive Theorien – zu vielfältigen (subjektiv angenommenen) Wirk- und Kausalzusammenhängen vorliegen; Wahl (2002, 232) argumentiert gar, dass subjektive Theorien durchaus in bewusstem Widerspruch zu „‚besserem‘ wissenschaftlichen Wissen“ stehen und trotzdem als subjektiv überzeugend wahrgenommen werden können. Die zentrale Gemeinsamkeit zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien liegt allerdings in der grundlegenden Funktion, „die Vorhersage und Erklärung von Ereignissen, die Situationsdefinition und die Generierung von Handlungsentwürfen“ (Reusser und Pauli 2014, 647) zu ermöglichen.

Konzeptioneller Ausgangspunkt der subjektiven Theorien ist ein Menschenbild, welches sich dezidiert von vornehmlich behavioristischen Ansätzen, welche die psychologische (Lehrenden-)Kognitionsforschung der 1960er bis 1980er Jahre dominierten, abgrenzt und den Menschen als Wesen versteht, das über „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit“ (Groeben und Scheele 2010, 151; Scheele und Groeben 1988) verfügt; dieses Menschenbild, das sich in den einschlägigen Publikationen zu subjektiven Theorien weitläufig als „epistemologisches Subjektmodell“ (Groeben und Scheele 2010) wiederfindet, spiegelt sich

(insbesondere) in den Erkenntnissen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (FST, siehe Groeben et al. 1988), welches die Lehrendenkognitionsforschung zu diesem Konstrukt Ende der 1980er Jahre für den deutschsprachigen Forschungsdiskurs nachhaltig popularisierte und seitdem als diesbezüglicher theoretischer und empirischer Fixpunkt fungiert (Reusser und Pauli 2014, 646). Das im Kontext des Forschungsprogramms entwickelte Verständnis von subjektiven Theorien versteht diese metaphorisch als ein (relativ) überdauerndes „semantisches Netzwerk“ (Wahl 2002, 231) bzw. eine „komplexe Form der individuellen Wissensorganisation“ (Reusser und Pauli 2014, 646).

Subjektive Theorien werden als relativ stabil verstanden, die allerdings grundsätzlich durch Erfahrungen modifiziert werden können; dabei gilt: „Je stärker einzelne Überzeugungen Teil des Weltbildes und Wertesystems sind, desto schwerer ist es, sie zu verändern“ (Faix 2020, 60). Insofern hängt der Grad der Veränderbarkeit von verschiedenen affektiven und motivationalen Faktoren ab. Hinsichtlich der Genese und (Fort-)Entwicklung von subjektiven Theorien wird davon ausgegangen, dass sich diese im Spiegel der (akademischen und beruflichen) Sozialisation entwickeln und schließlich zu einem Kern des individuellen Erfahrungswissens werden.

Obgleich das Konstrukt im Kontext vielfältiger Phänomene bei Träger:innen existiert sowie Forschungsgegenstand vielfältiger interdisziplinärer Forschungszugänge darstellt, sind subjektive Theorien insbesondere im Kontext der interdisziplinären Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung zu Lehrenden in institutionellen Lehr-Lern-Settings (wie Schule und Hochschule) im besonderen Forschungsfokus (siehe z. B. Epp 2017, Kindermann und Riegel 2016, Ulrich 2013; Ziegler 2006). In dem in der empirischen Bildungsforschung besonders einflussreichen „generischen Strukturmodell professioneller Handlungskompetenz“ (Baumert und Kunter 2011, 41f), in welchem einschlägige Konzepte und Zugänge der Lehrendenprofessionalisierungsforschung modelliert werden, werden „subjektive Lerntheorien“ sowie „subjektive Theorien (über das Lehren des Gegenstandes)“ etwa als Teil der Kompetenzdimension „Werthaltungen und Überzeugungen“ kategorisiert. Professionelle Kompetenz lässt sich im Sinne des Modells als das Zusammenspiel zwischen den vier Dimensionen „Wissen und Können“, „Überzeugungen und Werthaltungen“, „Motivation“ sowie „Selbstregulation“ verstehen. In dem Modell werden subjektive Theorien ferner von „epistemologischen Überzeugungen“, „die sich auf die Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen beziehen“ (Baumert und Kunter 2011, 41), sowie von „selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen“ unterschieden.

Im Kontext der hochschuldidaktischen Forschung werden subjektive Theorien mitunter ebenfalls – zum Teil auch implizit – als Teil einschlägiger Strukturmodelle modelliert (Bischoff 2016, 119). Im „Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz“ (Trautwein und Merkt 2013, 58) können diese etwa spezifiziert als Teil der Dimension „Lehr-Lern-Überzeugungen“ als „affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert“ verstanden werden. Nach Trautwein und Merkt (2013, 58) lassen sich diese insbesondere „in die Bereiche Gestalt der Lehre, Prozesse des Lernens, Rollen und Aufgaben Studierender, Rolle und Aufgabe des Lehrenden und die Funktion der Hochschule“ unterteilen.

Hinsichtlich beider Lehr-Lern-Kontexte, Schule und Hochschule, ist einschlägig empirisch evident, dass den subjektiven Theorien der Lehrenden eine handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion zukommt. Konkret beeinflussen sie u. a. „ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln“ (Baumert und Kunter 2006, 499). So beeinflussen subjektive Theorien (im Spiegel der potenziell vorgegebenen curricularen und

institutionellen Vorgaben) u. a. ganz konkret, welche Lehr-Lern-Inhalte ausgewählt, welche Lernziele formuliert und anvisiert sowie welche didaktischen Methoden und Medien eingesetzt werden. In Lehr-Lern-Settings, in denen Lehrende eine weitreichende Verantwortung für Organisation und Inhalte der Lehre tragen, zeigt sich die Relevanz subjektiver Theorien besonders deutlich. Dies gilt insbesondere für universitäre Lehrveranstaltungen, bei denen die grundgesetzlich in Artikel 5 verankerte Freiheit von Forschung und Lehre zu berücksichtigen ist. Dies gilt zudem insbesondere für Lehr-Lern-Settings – hier lässt sich auf die Ausbildung angehender islamischer Religionslehrkräften und islamischer Theolog:innen rekurren –, in denen die Lehrenden Personen ausbilden, die selbst Lehrende sind/werden und insofern potenziell nicht nur Träger:innen spezifischer subjektiver Theorien sind, sondern diese auch an die Lernenden (potenziell) weitergeben können.

Von Stein und Zimmer (2022a) liegen – auch dies ist im Kontext der Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie von Bedeutung – Dokumentenanalysen der Modulbeschreibungen der Bachelorstudiengänge der Islamischen Theologie sowie der Masterstudiengänge vor (Stein und Zimmer, 2023a), in denen alle online zur Verfügung stehenden Dokumente (Modulbeschreibungen, Modulhandbücher, Modulübersichten, fachspezifische Bestimmungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen) inhaltsanalytisch ausgewertet wurden; hierbei zeigte sich, dass digitale Medien und die diesbezügliche Radikalisierung kaum explizit bzw. allenfalls implizit thematisiert werden.

3. Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

3.1 Forschungsdesiderate

Ein relevantes Forschungsdesiderat, das bisher wenig Beachtung in der Radikalisierungsforschung im Phänomenbereich des Islamismus gefunden hat, betrifft, wie zuvor dargestellt, die subjektiven Theorien von Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie bezüglich des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien sowie des diesbezüglichen Präventionspotenzials des islamischen Religionsunterrichts. Konkret ist trotz der zunehmenden Erkenntnisse über die Rolle digitaler Medien bei der Radikalisierung von (insbesondere) Jugendlichen und jungen Erwachsenen kaum etwas darüber bekannt, wie Lehrende in der Islamischen Theologie diese Phänomene wahrnehmen (und ferner in ihrer Lehre aufgreifen). Eingedenk der besonderen Bedeutung dieser Lehrenden hinsichtlich der Ausbildung angehender islamischer Religionslehrer:innen (sowie islamischer Theolog:innen) empfiehlt sich daher die Ergründung ihrer subjektiven Theorien zu den genannten Themenkomplexen, um das abgeleitete Forschungsdesiderat wissenschaftlich zu adressieren.

3.2 Forschungsfragen

Im Sinne des dargestellten Forschungsdesiderats werden im vorliegenden Beitrag folgende Forschungsfragen formuliert und adressiert:

1. Welche subjektiven Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien bei der islamistischen Radikalisierung Jugendlicher und junger Erwachsener liegen bei Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Deutschland vor?
2. Welche diesbezüglichen subjektiven Theorien zum Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts liegen bei den Lehrenden vor?

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobendesign

Stichprobenauswahl: Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden qualitative Interviews durchgeführt. Die Befragten sind alle als Multiplikator:innen in der Ausbildung zukünftiger islamischer Religionslehrer:innen oder islamischer Theolog:innen tätig, die wiederum Prozesse der Erziehung, Bildung und Sozialisation im religiösen Bereich bei jungen Muslim:innen anstoßen (werden) und damit mittelbar die nachfolgenden Generationen von Muslim:innen nachhaltig und umfassend prägen werden. Konkret wurden 26 Lehrende der Zentren und Institute für Islamische Theologie befragt.

Die Befragung erfolgte im Rahmen des Projekts *UWIT* anhand eines Leitfadens mit standardisierten Fragen, die jeweils um vertiefende ad-hoc-Fragen ergänzt wurden. Aufgrund der politischen Relevanz und Brisanz des Themas sowie der insgesamt geringen Anzahl an Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie wurde auf eine konsequente Anonymisierung der Befragten geachtet. Insbesondere wurde darauf verzichtet, bei Zitaten Angaben zu den Fachbereichen (wie etwa ‚Arabistik‘ oder ‚Religionspädagogik‘) und Denominationen, beruflichen Positionen (wie etwa Lehrkraft für besondere Aufgaben oder Professor:in) oder dem Hochschulstandort zu machen (wie etwa Ludwigsburg oder Osnabrück). Im Vorfeld der Befragung wurden die Interviewpartner:innen umfassend datenschutzrechtlich aufgeklärt und um ihre Zustimmung zur Aufzeichnung und anonymisierten Auswertung gebeten. Der Leitfaden bzw. das Interviewvorgehen wurde mit den Expert:innen des Projektbeirats diskutiert, welcher sowohl aus Wissenschaftler:innen aus den Feldern der Radikalisierung(-sprävention) und sozialwissenschaftlichen Forschung als auch aus Praktiker:innen, etwa selbst Lehrende an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie oder Religionslehrer:innen, besteht. Den Befragten wurde absolute Anonymität zugesichert.

Stichprobenbeschreibung: Im Rahmen des Projekts wurden 26 Lehrende an 11 von 13 Standorten der Islamischen Theologie in Deutschland interviewt. Als Grundgesamtheit wurden im Rahmen einer Recherche 76 Personen – 45 wissenschaftliche (Projekt-)Mitarbeitende bzw. Lehrkräfte für besondere Aufgaben und 31 Professor:innen – an den Standorten Berlin, Frankfurt am Main, Freiburg, Gießen, Hamburg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Münster, Nürnberg-Erlangen, Osnabrück, Paderborn, Tübingen und Weingarten zunächst durch direkte Nachfrage bei den Zentren und Instituten und durch Internetrecherchen auf den zugehörigen Homepages recherchiert und sodann per E-Mail sowie in einem zweiten Schritt telefonisch kontaktiert und um eine Teilnahme an der Interviewstudie gebeten. In der E-Mail wurden bereits umfassende Informationen zum Projekt, dem Forschungsinteresse sowie zu datenschutzrechtlichen Bestimmungen bereitgestellt. Insgesamt 26 Personen waren zum Interview bereit. Von allen Befragten liegt eine detaillierte schriftliche Einwilligung zur Aufzeichnung und Auswertung der Interviews vor. Einige der Befragten sind Autor:innen von einschlägigen Materialien wie Lehrbüchern oder Unterrichtswerken, die didaktisch aufbereitetes Wissen zum Themenkomplex „(De-)Radikalisierung Jugendlicher und junger Erwachsener im Kontext des Islamismus“ vermitteln.

4.2 Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Daten für das Projekt und die Studie wurden gemäß etablierter Verfahren der qualitativen Sozialforschung durch leitfadengestützte, offene Interviews erhoben und mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (u. a. nach Mayring 2015; Mayring und Fenzl 2022). Dieses Vorgehen bietet sich im Spiegel des Verständnisses des Konstrukts „subjektive Theorien“ des vorliegenden Beitrags besonders an. Wesentlicher Untersuchungsgegenstand bei der Erforschung

subjektiver Theorie ist „der individuelle Sinnzusammenhang und nicht das objektiv zu beobachtende Verhalten der Untersuchungspartnerinnen und -partner“ (Merz-Atalik 2001, 139). Insofern gilt es, die zu befragende Akteursgruppe – hier die Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie – explizit zu Wort kommen zu lassen und ihnen genügend Raum für komplexe Darstellungen zu überlassen; dies alles lässt sich insbesondere durch qualitative Interviews gewährleisten.⁴

Datenerhebung: Der Interviewleitfaden wurde nach einer Literaturrecherche im Hinblick auf die zentralen Ziele und Fragestellungen des Projektes *UWIT* erstellt. Expert:innen aus Wissenschaft, Schule und Praxis standen dem Projektteam beratend und unterstützend als Expertenbeirat zur Seite. Die Leitfragen wurden in zentrale Themenblöcke eingeteilt und in einzelnen Fragestellungen so offen wie möglich und zugleich so geschlossen wie nötig formuliert, um möglichst konkrete, aber auch unbeeinflusste, individuelle Antworten auf die forschungsleitenden Fragestellungen zu erhalten; gerade diese Offenheit schien im Hinblick auf das Ziel, die subjektiven Theorien, eingedenk der subjektiven Relevanzzuschreibung des Themenkomplexes, zu erfassen von besonderer Bedeutung. Dieses Vorgehen ermöglichte den Befragten, sich themenblockgebunden auf ein Thema zu fokussieren und ihre Antworten entsprechend der konkreten Leitfragen trotzdem offen und frei zu artikulieren. So konnten individuelle Gedanken und Antworten eingebracht und beidseitig Nachfragen und Erläuterungen ermöglicht werden. Es ergaben sich entsprechend dieser individuellen Ausgestaltungsmöglichkeit Interviewzeiten von 45 bis 120 Minuten. Durchschnittlich dauerte ein Interview 75 Minuten. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes sowohl im Rahmen unmittelbar persönlich geführter Interviews als auch im Rahmen online-gestützter Interviews (über *Zoom* oder *BigBlueButton*) auditiv aufgezeichnet und anschließend vollständig wörtlich nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Für die hier im Zentrum des Forschungsinteresses stehenden Forschungsfragen nach den subjektiven Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien wurden in den Interviews keine expliziten Fragen gestellt, um die Befragten nicht zu beeinflussen. Allerdings wurde danach gefragt, welche Ursachen für die Hinwendung Jugendlicher und junger Erwachsener zu islamistischen Orientierungen aus Sicht der Befragten identifiziert werden und was getan werden könnte, um dieser Hinwendung vorzubeugen und Abwendungsprozesse zielführend zu unterstützen. Diese Antworten wurden dann frei kodiert und es erfolgte ein Abgleich, wie sehr der Bereich der digitalen Medien bezüglich Radikalisierung als relevant erachtet wurde und welche Rolle der islamische Religionsunterricht für den sinnvollen Umgang mit digitalen Medien diesbezüglich spielen kann.

Datenauswertung: Im Rahmen der hier vorliegenden Fragestellungen wurden für die Auswertung somit nur diejenigen Segmente der Interviews einbezogen, welche einschlägige Aspekte der Digitalität in Bezug auf die oben angesprochenen Fragestellungen des Interviewleitfadens enthalten. Gearbeitet wurde hierbei mit der qualitativen Inhaltsanalyse als einem „Verfahren qualitativ orientierter Textanalyse [...], das mit dem technischen Know-how der quantitativen Inhaltsanalyse [...] große

⁴ An dieser Stelle sei betont, dass eingedenk der zahlreichen Forschungsbemühungen rund um die subjektiven Theorien bei Lehrenden und der Forschungshistorie, die bis in die 1980er Jahre zurückreicht, durchaus unterschiedliche methodisch-methodologische Annäherungen an das Konstrukt existieren. Neben eher wenig strukturierten, offenen und pragmatischen Zugängen, wie auch im Rahmen der vorliegenden Studie, in der subjektive Theorien über leitfadengestützte Interviews erhoben werden (siehe z. B. auch Oechsle und Hessler 2011), existieren stärker strukturierte und iterativ angelegte Verfahren, wie die „Struktur-Lege-Technik“ (z. B. bei Horn und Schweizer 2015). Zudem gibt es rekonstruktive Verfahren, die unter anderem durch Videoreflexion angeregt werden (z. B. Hilzensauer 2012). Eine diesbezüglich umfassende Übersicht zu den verschiedenen methodisch-methodologischen Annäherungen findet sich bei Kindermann und Riegel (2016).

Materialmengen bewältigen kann, dabei aber im ersten Schritt qualitativ-interpretativ bleibt und so auch latente Sinngehalte erfassen kann“ (Mayring und Fenzl 2022, 691). Hierbei wurde im Sinne der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring und Fenzl 2022) ein aus dem Material heraus entwickeltes Kategoriensystem erstellt. Dieses umfasst die Fragestellungen zu den subjektiven Theorien der Lehrenden zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien sowie zum diesbezüglichen Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts. Das Kategoriensystem wurde in Form einer einfachen Kategorienliste erstellt, deren Kategorien jeweils definitorisch gefasst und mit einem Ankerbeispiel als dem prototypischsten Zitat der Kategorie illustriert wurden. Hierbei erfolgte eine induktive Kategorienbildung direkt aus dem Datenmaterial der Interviews heraus. Jede Kategorie ist so definitorisch festgelegt, dass jedes Interviewsegment eindeutig zugeordnet werden kann; dies wird auch durch Ankerbeispiele nochmals illustriert.

Tab. 2: Kategorien zu subjektiven Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien.

Hauptkategorie Subjektive Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien	
Unterkategorie <i>Verfügbarkeit und Zugänglichkeit</i>	Ankerbeispiel: „Es ist Fakt, dass man heute mehr Menschen durch diese Medien erreicht als über sonstige Wege.“ (Doz_I21).
Unterkategorie <i>Eindeutigkeit und Dualismus</i>	Ankerbeispiel: „Es spricht Jugendliche an, junge Männer ‚Ja, wir wollen jetzt die Welt verändern!‘ [...] Es spricht Einheitlichkeit an.“ (Doz_I9).
Hauptkategorie Subjektive Theorien zum Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien	
Unterkategorie <i>Wichtigkeit kritischer Medienkompetenz</i>	Ankerbeispiel: „solide religiöse Grundbildung, aber auch Mündigkeit [...], dass Jugendliche in der Lage sind, selbst auch Meinung zu bilden“ (Doz_I10).
Unterkategorie <i>Wichtigkeit der Lebensweltorientierung</i>	Ankerbeispiel: „Sie suchen natürlich nach Antworten, jemanden, der sie versteht, mit dem sie sich austauschen können.“ (Doz_I1).

5. Ergebnisdarstellung

5.1. Subjektive Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien

Bei der offenen Frage nach den Ursachen islamistischer Radikalisierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen bezogen sich insgesamt 15 der befragten 26 Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in ihren Antworten dezidiert auf digitale Medien als Wege der Radikalisierung; 8 von 26 betonten auch die Möglichkeiten der Prävention und Intervention mit Hilfe und unter Ausschöpfung digitaler Wege im Kontext der primären, sekundären oder auch tertiären Prävention bzw. Intervention. Dabei stützen die Befragten ihre Aussagen häufig explizit auf Gespräche und Erfahrungen, die sie mit im Berufsfeld stehenden Lehrkräften oder Studierenden und Jugendlichen als *digital natives* gemacht haben.

Die Lehrenden betonen ferner, dass es insbesondere in den letzten Jahren eine verstärkte Online-Komponente in der jugendlichen Auseinandersetzung mit Religion gäbe; dies gelte auch für ihre radikalen Formen: „[D]ass das für einige Jugendliche auf einmal so schmackhaft wird [...], das ist für mich so eher der Hauptauslöser und auch die Erfahrung, die ich bis jetzt in Gesprächen mit Lehrkräften

und jungen Menschen gemacht habe“ (Doz_I1). Dies zeige sich auch in Bezug auf medienwirksame Einzelfälle; genannt wird hier etwa das Beispiel des 2020 in einem Pariser Vorort aus islamistischen Motiven heraus enthaupteten Lehrers, der in seinem Unterricht die Ermordung von Journalist:innen des Magazins *Charlie Hebdo* thematisiert hatte, wobei die Analyse des Falles zeige, „dass sich eben dieser Jugendliche vor allem im Internet radikalisiert hat, und dass zum Beispiel auch im Internet dazu aufgerufen wurde“ (Doz_I1), diesen Lehrer zu ermorden.

Niedrigschwellige Verfügbarkeit und Zugänglichkeit digitaler Inhalte

Das Radikalisierungspotenzial des Internets hinsichtlich junger Menschen läge auch, so die Darstellungen einiger Lehrender, in der Anonymität des Netzes begründet, die das Internet „sehr potent [...mache in der...] Möglichkeit, Leute zu rekrutieren und Material zu verteilen“ (Doz_I26). Zudem hätten radikale Gruppen bereits relativ früh begonnen, das Internet für ihre Zwecke zu instrumentalisieren und seien insofern moderaten religiösen Angeboten zeitlich weit voraus. Schwierig für Jugendliche seien insbesondere diejenigen Seiten als islamistisch zu identifizieren, welche sich in Abgrenzung zu klar als islamistisch erkennbaren Seiten relativ harmlos präsentieren und

„ihre Propaganda ein bisschen verschleiern. [...] Bei jihadistischer Onlinepropaganda ist das Ganze sehr offenkundig. Da hat man auch eine spezielle Klientel. Wenn wir aber über so Gruppen wie Hizb ut-Tahrir zum Beispiel sprechen, die sich online bewegen mit so [vermeintlich] harmlosen Seiten wie ‚Realität Islam‘, ‚Generation Islam‘ und so weiter, dann ist das nicht ein Sujet oder sonst irgendwas, was dazu aufruft, die Ungläubigen umzubringen oder sonst irgendwas, sondern das Ganze ist wesentlich unterschwelliger“ (Doz_I11).⁵

Ferner wird auf die niedrigschwellige und kontinuierliche Erreichbarkeit und Verfügbarkeit der Onlinewelt für Jugendliche eingegangen. Wesentlich in der kindlichen und jugendlichen Sozialisation seien „die Erfahrungen, die sie dort machen, also Sachen, die sie sich anschauen und so weiter und so fort, zufällig oder nicht zufällig“ (Doz_I1). Es wird betont, dass mittlerweile nahezu alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugang zu digitalen Medien hätten und auch zumeist keinerlei Kontrolle bestünde, was dort digital konsumiert würde. Die Befragten unterstreichen die für Jugendliche nicht nur hohe Wichtigkeit des Internets als Medium der Informationssuche, sondern auch die soziale Komponente und Bedeutsamkeit der Plattformen wie *Instagram*, *TikTok*, *YouTube* oder auch stärker interaktiv angelegten Formaten des digitalen weltweiten Austausches; ein:e Lehrende:r bezeichnet diese Kanäle als „die neue Form der religiösen Unterweisung“ (Doz_I4) bzw. problematisiert: „[W]ir haben religiöse Bildung eben nicht mehr nur verankert in irgendwelchen traditionellen Schulen und anderen Einrichtungen, sondern eben man kann den Islam in extremistischer, radikalierter Weise auf der Straße oder im Internet lernen“ (Doz_I2); dies erfolge ohne dass die nötige Reflexionsfähigkeit bestünde, quellenkritisch zu hinterfragen, woher und von wem die Informationen stammten. Angesprochen wird etwa explizit der (insbesondere bei Computerspieler:innen populäre) Online-Dienst *Discord*, „wo man so auch so kleine Foren erstellen

⁵ Der:die Interviewte nimmt hierbei Bezug auf islamistische Kanäle wie etwa *Realität Islam* oder *Generation Islam*, die ebenfalls von der *Bundeszentrale für politische Bildung* (2023a, b) in ihren Berichten zum *Basismonitoring der Peripherie des religiös begründeten Extremismus* genannt werden. Im Rahmen des Monitorings werden von den Autor:innen kontinuierlich etwa 200 *YouTube*-, *TikTok*- und *Instagram*-Kanäle beobachtet. Diese verbreiten „sunnitisch-fundamentalistische Narrative“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2023a, 3) und werden somit im Rahmen des Monitorings wie auch von den Befragten als islamistisch gewertet, wenn auch nicht als gewaltbereit extremistisch, „da sie Gewalt ablehnen und als nicht-dschihadistisch eingestuft werden können“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2023a, 3), obwohl in der Regel zu terroristischen Angriffen von Islamist:innen geschwiegen wird resp. eine diesbezügliche Verurteilung ausbleibt.

kann. Und in manchen Discordservern sitzen schon tausende muslimische Jugendliche. Mit einem Klick kann ich die erreichen“ (Doz_I21). Fragwürdige Angebote der religiösen Deutung und Haltung, die im Internet verbreitet würden, stünden dabei häufig im Widerstreit zu moderat geführten religiösen Diskursen in Moscheen und im Religionsunterricht:

„Es ist Fakt, dass man heute mehr Menschen durch diese Medien erreicht als über sonstige Wege. Und radikale Strömungen, radikale Personen, die fischen im Netz, nicht in Moscheen. Also ich kenne die Moscheen, ich kenne die typischen Moscheen, da haben die Radikalen kaum eine Chance. Und der Kampf findet nicht in einer Moschee statt oder in öffentlichen Räumen, sondern findet eher im Internet statt“ (Doz_I21).

Dabei seien es gerade Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht etwa im Elternhaus, im Religionsunterricht oder der Moscheekatechese eine grundlegende religiöse Sozialisation genossen hätten, sondern die religiös weniger beheimateten Personen, die für radikale Inhalte anfälliger seien; *„es ist ja eher eine Art entwurzelte Religiosität, die dann zu Radikalisierung und zu extremen Positionen führt. Also eben nicht sozusagen eine Steigerung des Religiösen, sondern eine Entwurzelung des Religiösen. Und in dieser entwurzelten Religiosität kommt es dann zu Extremismus“ (Doz_I2), da besonders diese „Jugendliche[n] Antworten im Internet finden oder in bestimmten Gruppen, Salafi-Gruppen usw. halt [...] sehr leicht beeinflussbar“ seien (Doz_I24).*

Moniert wird von den Befragten die oft oberflächliche Beschäftigung der Jugendlichen mit dem Thema Religion, etwa durch die Befragung von *Scheich Google* (Doz_I10): *„[A]lso man geht nicht mehr ernsthaft differenziert mit diesen Themen um“ (Doz_I4).* Die Konsument:innen religiöser Online-Inhalte würden sich nicht reflexiv und kritisch die Frage stellen *„Wer bringt mir was oder wer erzählt mir was über den Islam?“ (Doz_I1)* und auch Religionslehrer:innen, Religionspädagog:innen, Eltern/Erziehungsberechtigte und Verantwortliche in den Moscheegemeinden würden sich zu selten mit dem jugendlichen Medienkonsum befassen und sich gemeinsam mit ihnen der Frage stellen *„Warum guckt Ihr Euch das an?“ (Doz_I10).* Vielmehr würden einfache Antworten auf komplexe Fragen gesucht, etwa in Bezug auf Tabuthemen wie Liebesbeziehungen vor der Ehe oder Homosexualität, über die nach Meinung der Befragten oftmals zu wenig in Moscheen und muslimischen Elternhäusern gesprochen würde, was insbesondere Jugendliche in der Phase der Pubertät auf der Suche nach Antworten zu diesbezüglichen Lebensthemen für Radikalisierung anfällig mache. Insbesondere junge, besonders medienaffine Jugendliche und junge Erwachsene, die häufig traditionellen Autoritäten wie Eltern oder Moscheen in der Pubertät misstrauen, hätten deshalb *„andere Wege gefunden [...], sich zu informieren. Ich habe da meinen Imam oder meinen Scheich oder jemanden im Internet gefunden! oder Ich habe meine Gruppe, mit der ich mich austauschen kann!“ (Doz_I1).* Diese Beeinflussungen würden zusätzlich durch gezielt eingesetzte Algorithmen der Kanäle verstärkt, die Jugendliche im Internet in thematischen und ideologischen Blasen halten:

„Wenn die eine Person bestimmte Inhalte liked oder länger sich anschaut, dann wird sie mit diesen Inhalten mehr und mehr bedient, von diesen Algorithmen. Bis man irgendwann in einer Bubble ist. Man wird nur von bestimmten Predigern, von bestimmten Strömungen etwas haben. Wenn sie merken, dass du oft liked, dann wirst du manchmal auch angeschrieben. Komm' wir haben noch eine Gruppe auf Telegram, oder auf WhatsApp, so und dann ist Gute Nacht. [...] Deswegen sind sie auch anfällig. Und das sind Menschen, die keine theologische Ausbildung haben, die haben einfach nur, weil sie Inhalte geliked haben, weil sie eine bestimmte emotionale Bindung zu einer Religion haben“ (Doz_I21).

Eindeutigkeit und Dualismus digitaler islamistischer Inhalte

Nach Meinung der Befragten gelänge es dabei den radikalen Gruppen im Internet nicht nur „ihre Inhalte viel, viel besser [...] durch Deutschsprachigkeit und indem sie es verstanden haben, den Islam in eine populäre Form zu [gießen]“ (Doz_I10) aufzubereiten, sondern auch, die gerade in Jugendjahren gesuchte Eindeutigkeit der Antworten in Krisen und Konflikten herzustellen. Anders als bei dschihadistischen Gruppen, hinsichtlich derer die Propaganda und Absichten „sehr offenkundig“ (Doz_I11) seien, werde von radikal orientierten Gruppen, die häufig Jugendliche in der Identitäts- und Sinnsuche adressieren, auf

„scheinbar harmlosen Seiten wie ‚Realität Islam‘, ‚Generation Islam‘ [...] wesentlich unterschwelliger [...das] Framing [eingeführt]: ‚Wir sind die, die heikle Themen ansprechen, das machen die anderen nicht!‘. Das ist einerseits natürlich eine Selbstüberhöhung auch und andererseits ist es auch ein Faktor für Authentizität und jemand, der nach Wahrheit sucht – Jugendliche suchen auch oft nach Wahrheit – und solche Gruppen pachten diese Wahrheit für sich“ (Doz_I11).

Diese Eindeutigkeit und dieser Dualismus bieten gerade Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Krisensituationen kognitive und emotionale Entlastung, die von der Fülle an komplexen Informationen mitunter überfordert seien und im Internet häufig die Informationen auswählen, „die für sie sozusagen die eindeutigste oder die [...] eindeutigste Orientierung gibt“ (Doz_I4). Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass der:die Jugendliche, der:die diese Angebote nutze, insbesondere wenn es sich um interaktive Austauschplattformen handelt, ein „bisschen in seiner eigenen Bubble [lebt] und alles andere, alle, die anders leben und anders denken als man selbst, werden als abweichend und von der Norm bezeichnet oder gesehen“ (Doz_I4). Dadurch kann es passieren, dass man durch das Internet und den Austausch nur innerhalb der radikalisierten Online-Community „dann entsprechend in so ein gruppenspezifisches, eindimensionales Denken [verfällt]“ (Doz_I7). Dies münde in einen verselbständigten Diskurs, in dem es „ja bekanntlich nicht um Fakten, sondern um Haltungen“ gehe (Doz_I11).

Auch wenn „nicht alle von diesen Predigern [...] ja auch Gewalt [propagieren, so...] predigen [sie dennoch] ein dualistisches Weltbild“ und seien mit dem „Sinnangebot einer dualistischen salafistischen Weltanschauung, aus den Golfstaaten“ (Doz_I7) finanziert, um etwa u. a. politische Konflikte medial entsprechend digital zu begleiten und aufzubereiten. Hierzu gehöre auch die einseitige und/oder auf Desinformationen aufbauende fälschliche Darstellung politischer Konflikte im Rahmen islamistischer Desinformationsstrategien, wie „Berichte oder Videos von unterdrückten Muslimen auf der Welt“ (Doz_I7); insbesondere kanalisiert im Brennglas des Nahost-Konflikts. Hier zu nennen wäre etwa im Sinne der Befragten auch die Darstellung der vermeintlichen Unterdrückung der Muslime durch „den Westen“ in den Propagandavideos des sogenannten „Islamischen Staats“ (IS):

„das war ganz stark drauf ausgerichtet ‚Eure sunnitischen Geschwister werden im Irak geschlachtet, quasi, Ihr müsst kommen und helfen!‘“ (Doz_I11): „Eines der ersten Videos waren immer so low key, dass man so untergebracht hat, ‚Was ist das Kalifat?‘ [...] Dann hat man gesagt: ‚Ja, der Westen stellt das Kalifat schlecht dar! [...] und das zweite Video [...] war dann über die Notwendigkeit des Kalifats“ (Doz_I11).

Die Akteur:innen provozieren hierbei eine starke Polarisierung zwischen der unterdrückten Eigengruppe der Muslim:innen, deren Einstellungen und Bedürfnisse von ihnen stark homogenisiert dargestellt werden und dem (vermeintlich) repressiven „Westen“. Oftmals würden sie sich hierbei auf „bedauerliche[...] Ereignisse[...] in der echten Welt sozusagen [...] beziehen und für sich beanspruchen,

die einzigen zu sein, die diese Ungleichbehandlungen oder diese Ungerechtigkeit, die Musliminnen und Muslime erfahren, [...] kritisieren“ (Doz_I11).

Die hierbei produzierten Videos sollen aber nicht nur eine vermeintliche Wahrheit transportieren, sondern auch Identifikationsflächen gerade für Jugendliche in Krisen schaffen und die Bereitschaft erhöhen, sich dem Kampf der muslimischen Gemeinschaft anzuschließen. Beschworen werden die Einheit und die Tapferkeit der Kämpfer und das Motiv „David gegen Goliath“, der mit nur geringen finanziellen und militärischen Mitteln siegte. Dies wird bspw. in der Analyse eines „IS“-Propagandavideos durch einen der Befragten verdeutlicht:

„Es spricht Jugendliche an, junge Männer: ‚Ja, wir wollen jetzt die Welt verändern!‘ [...] Es spricht Einheitlichkeit an, ja. Da steht man in IS-Kampfmontur, der Asiate neben dem dunkelhäutigen Afrikaner, neben dem Europäer, ja. Sind alle geeint unter der Umma. [...]. Die Macht des IS wird präsentiert, ja. ‚Ihr versucht, uns mit Missiles zu töten, die mehr als 200.000 Dollar kosten. Wir töten euch aber mit 50 Cent-Kaliber-Kugeln!‘“ (Doz_I9).

Etliche Befragte betonen allerdings in diesem Kontext, dass die negative und einseitige Berichterstattung in den „westlichen“ Medien über den Islam, die sie ebenfalls wahrnehmen würden, den islamistischen Gruppen in die Hände spiele (etwa Doz_I4; Doz_I6, Doz_I7, Doz_I8). Diese Berichterstattung stelle den Islam mitunter „*offen aggressiv, auch negativ*“ dar (Doz_I8). Dadurch entstehe bei den Konsument:innen der Eindruck, dass sie entweder als Individuen bereits Opfer diskriminierender Haltungen und Handlungen seien oder zumindest die Anhänger:innen ihrer eigenen Religion kollektiv diskriminiert würden. Dies geschehe durch „*die Art und Weise der Darstellung des Islams in den Medien*“ (Doz_I4).

5.2. Subjektive Theorien zum Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien

Einige Befragte sprechen von einer „Eroberung“ digitaler Medien durch islamistische Gruppen und deren Deutungshoheit über gesellschaftspolitische und religiöse Fragen, etwa da „*islamrelevante Themen im deutschsprachigen YouTube absolut dominiert von salafistischen Gruppierungen*“ (Doz_I11) seien. Oftmals wird zudem von einem Versagen traditioneller Bildungs- und Sozialisationsinstanzen wie etwa den Schulen, Jugendeinrichtungen oder auch Moscheegemeinden gesprochen und „*es könnte durchaus sein, dass man hier zu spät reagiert hat, ja, und dass junge Menschen andere Wege gefunden haben, sich zu informieren*“ (Doz_I1). Traditionellen Instanzen gelänge es etwa nicht, die Fragen und Konflikte junger Menschen lebensweltorientiert aufzugreifen und jugendgerechte Antworten – auch, aber nicht nur – im Internet bereitzustellen, „*um die Leute über die Social Media zu erreichen*“ (Doz_I12):

„Eine Moschee muss Angebote bereitstellen für Jugendliche, die attraktiv sind, sodass sie die Möglichkeit haben, Islam fundiert und aus der gesellschaftlichen oder realistisch kennenzulernen, anstatt über Internetangebote und dergleichen. Präventionsstellen müssen die entsprechende Kompetenz mitbringen. Islamische Theologie hat die Aufgabe, Sinnangebote anzubieten. Also jeder Bereich der Gesellschaft, jeder Dienstleister der Gesellschaft trägt eine Verantwortung, aber kein Dienstleister ist für alles verantwortlich“ (Doz_I17).

Als Konsequenz müsse die Online-Präsenz moderater religiöser und weltanschaulicher Angebote ausgeweitet werden; hier seien „*große Organisationen gefragt, kleine Organisationen gefragt, große Verbände gefragt, kleine Verbände gefragt, aber auch andere größere Formen des Engagements, um*

zumindest alternative Angebote auch online abrufbar, äh, zu haben“ (Doz_I11). Die Lehrenden sehen hier die zukünftigen Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht, islamische Religionspädagog:innen sowie islamische Theolog:innen in der Verantwortung, die an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie ausgebildet werden.

Kritische Medienkompetenz als Ziel präventiver Maßnahmen

Allgemeines Ziel sei eine *„solide religiöse Grundbildung, aber auch Mündigkeit [...], dass Jugendliche in der Lage sind, selbst auch Meinung zu bilden“ (Doz_I10). Ziel ist hierbei u. a. eine kritische Medienkompetenz, die durch die Schule und auch den islamischen Religionsunterricht gefördert werden und verstärkt aufgegriffen werden sollte, da „die digitale Bildung im Islamunterricht [...] praktisch ein neuer Bereich [ist], der entsteht, also allgemein in der Pädagogik, aber vor allem in der islamischen Religionspädagogik“ (Doz_I1). Insgesamt wurde in den Interviews jeweils auch ein eindringliches Plädoyer für mehr psychologische und pädagogische Anteile gegeben, etwa im Lehramtsstudium und im Studium der Islamischen Theologie ohne Lehramtsoption, um gut auf die Prävention islamistischer Einstellungen, insbesondere, aber nicht ausschließlich im Kontext des islamischen Religionsunterrichts, vorbereitet zu sein. Ziel sei es, „im Rahmen des Islamunterrichts Schülerinnen und Schüler, also muslimische Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten ‚Wie gehe ich denn damit um?‘ ‚Wie gehe ich mit unterschiedlichen Meinungen, Positionen im Internet um?‘ [...] genau diese Erfahrungen im Islamunterricht aufzugreifen, darüber zu reflektieren, kritisch zu betrachten, das wäre natürlich eine Aufgabe“ (Doz_I1). Und dann „muss man natürlich besprechen, wie man damit umgeht und wie man diese Inhalte auch charakterisieren kann“ (Doz_I20).*

Wichtigkeit der Lebensweltorientierung von Religionsunterricht und Moscheekatechese

Moniert wird von vielen der Befragten bezogen auf den islamischen Religionsunterricht, dass dieser (sowie die Moscheekatechese) häufig zu wenig von den Jugendlichen aufgegriffen würde, da sie ihre relevanten Lebensfragen und *„eben ihre Lebensweltrealität dort zu wenig finden. Das heißt, sie haben Fragen, sie haben Erfahrungen, [...] und sie suchen natürlich nach Antworten, jemanden, der sie versteht, mit dem sie sich austauschen können“ (Doz_I1); eine Rolle, die insbesondere von den neu ausgebildeten Religionslehrer:innen ausgefüllt werden müsse. Die Inhalte, die etwa in der Schule oder in der Moschee präsentiert würden, müssten didaktisch ansprechender und jugendgerechter sowie lebensweltorientiert anhand der wirklichen Fragen der Schüler:innen vermittelt werden:*

„Es sind Erfahrungen, die die jungen Menschen in den digitalen Medien machen. Da haben sie sich mal einen Vortrag angehört und ein Video angeschaut. Und dann kommen sie [in den islamischen Religionsunterricht] und sagen: ‚Ja, Frau Lehrerin oder Herr Lehrer, könnte das doch stimmen?‘ [...] Und wenn man dann eben das Thema aufgreift [...] und es [...] aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und sagt: ‚Schaut einmal hin, wo das herkommen kann, wo das Problem ist?‘, dann sind die Erfahrungen dann meistens positiv“ (Doz_I1).

Zu dieser Lebensweltorientierung gehöre ganz wesentlich, die digitale Lebenswelt mitzudenken, wobei nach Ansicht der Befragten dies *„noch kein Thema in der islamischen Theologie [sei]. Digitalisierung und die digitale Welt spielen kaum eine Rolle in der islamischen Theologie. Und der ganze Einfluss und Transformationen, das Internet und allgemein die neue Technologie mit sich bringt, wird kaum thematisiert“, was als „Katastrophe“ bezeichnet wird (Doz_I21): Alle „diese Überlegungen, wenn sie die digitale Welt nicht mitdenken, beziehungsweise die erste Priorität geben, die werden scheitern. Das klingt ziemlich futuristisch und ziemlich dystopisch, aber es ist so“ (Doz_I21).*

6. Diskussion

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde den Forschungsfragen nachgegangen, welche subjektiven Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien seitens der Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie vorliegen. Im Rahmen der diesbezüglichen Interviews wurde, um Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit und um Suggestivfragen zu vermeiden, nicht direkt nach der Rolle digitaler Medien gefragt. Stattdessen wurde den Lehrenden bewusst im Spiegel des einschlägigen Konstruktverständnisses der (Lehrenden-)Kognitionsforschung zu subjektiven Theorien ein offener diskursiver Raum offeriert, um eigene Prioritäten der Ursachenzuschreibung zu setzen. Auf Basis dieser Perspektive lassen sich die Forschungsfragen im Spiegel des einschlägigen Forschungsstandes wie folgt beantworten:

Hinsichtlich *Forschungsfrage 1*, der Frage nach den subjektiven Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien, ist zunächst festzustellen, dass nicht alle Befragten das Radikalisierungspotenzial von digitalen Medien dezidiert ansprechen und sich somit ableiten lässt, dass digitale Medien nicht bei allen Befragten ein Teil subjektiver Theorie zu islamistischer Radikalisierung darstellen. Dies ist eingedenk der bedeutenden Rolle, die digitalen Medien in Forschung und Präventionspraxis ansonsten – wie bereits im Theorieteil des Beitrags sowie nachfolgend dargestellt – zugeschrieben wird, interessant und relevant sowie für die Weiterentwicklung der Ausbildung der angehenden islamischen Religionslehrer:innen, hinsichtlich derer diese subjektiven Theorien, wie bereits beschrieben, sich als evident einflussreich und bedeutsam zeigen, durchaus implikationsreich.

Allerdings argumentieren die Lehrenden, die digitale Medien im Kontext islamistischer Radikalisierung dezidiert thematisiert haben, ansonsten stark multifaktoriell und multikausal und beziehen bei ihren differenzierten systemischen Betrachtungen der Ursachen für Radikalisierung Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene mit ein, was nachfolgend beispielhaft besonders pointiert von Dozent:in 17 dargestellt wird:

„Jemand wächst in einer, ja, in einer problematischen Familiensituation auf, gerät auch noch in persönliche Krisen, das sind ja auch Kettenreaktionen, also wenn man von, ja, zuhause vernachlässigt wird, beispielsweise bekommt auch, in vielen Fällen, auch im Bildungssystem Schwierigkeiten, das wiederum fördert Minderwertigkeitskomplexe und so weiter. Und nun steht das Sinnangebot einer dualistischen salafistischen Weltanschauung zur Verfügung über das Internet, der ist natürlich empfänglicher dafür. Oder jemand, der schwere Diskriminierungserfahrungen erlebt hat und ja so etwas wie eine Diskrepanz oder eine Kluft sieht zwischen dem, was medial oder in der Gesellschaft vermittelt wird und das, was er selbst erlebt hat, er oder sie, also in der Gesellschaft wird immer davon gesprochen von ja, also von Toleranz und gegen, oder wird das Bild vermittelt, (...) die Gesellschaft ist tolerant und hat sich geöffnet, tatsächlich erlebt aber diese Person aber Diskriminierung. Und wenn das wiederum gebündelt ist mit psychischen Instabilitäten, möglicherweise noch sozialen Problemen und eben dieses ideologische Angebot zur Verfügung steht, dann kommt es zur Radikalisierung. Also ich bin der Ansicht, dass grundsätzliche Radikalisierung in der Regel eine Kombination ist aus Krise, die psychisch, sozial, je nachdem, ausgelöst sein kann und Verfügbarkeit von religiöser Ideologie.“

Diese Einsicht bzw. dieser Teil der subjektiven Theorien deckt sich mit bestehenden theoretischen Erklärungsansätzen von Radikalisierung, die ebenfalls auf die komplexen Risikofaktoren individueller,

sozialer und gesamtgesellschaftlicher Ebenen hinweisen (Aslan et al. 2018; Frindte et al. 2011; Logvinov 2017; Schramm et al. 2023).

Ebenso betonen die Befragten – auch dies deckt sich mit einschlägigen Erkenntnissen der (De-)Radikalisierungsforschung – die Rolle des dualistischen Weltbildes, das von radikalen Gruppen online gezielt vermittelt wird. Diese Dichotomisierung zwischen „uns“ und „ihnen“ schafft, im Sinne der Darstellungen der Befragten, einfache und klare Narrative, die besonders in Krisensituationen für Jugendliche attraktiv sind. In diesem Zusammenhang kann einerseits auf die im Kontext der Feindbildkonstruktionen islamistischer Gruppen relevante *Social Identity Theory* (Tajfel 1981) verwiesen werden. Sie differenziert zwischen einer stark homogen gezeichneten *ingroup*, der man selbst angehört, und einer der *ingroup* diametral entgegengesetzten *outgroup*. Diese werden nicht nur als monolithisch und eindimensional gezeichnet, sondern auch normativ positiv (*ingroup*) oder negativ (*outgroup*) konnotiert. Andererseits lassen sich diese Annahmen auch vor dem Hintergrund deuten, dass in der Forschung ebenso ein mangelndes religiöses Wissen oder nur unvollständige religiöse Sozialisation als Radikalisierungsfaktor identifiziert wird und insofern eine hohe Anschlussfähigkeit an die dichotome Feindbildkonstruktion erfolgen kann (Aslan et al. 2018; Frindte et al. 2011; Logvinov 2017; Schramm et al. 2023; Srowig et al. 2018).

Des Weiteren betonen die befragten Lehrenden, dass insbesondere die niedrigschwellige Zugänglichkeit und Anonymität digitaler Medien islamistischen Gruppen ermöglicht, Jugendliche und junge Erwachsene effektiv zu adressieren, zu rekrutieren und ihre Propaganda zu popularisieren. Diese Beobachtung stimmt mit den Ergebnissen von Klevesath et al. (2021) überein, die die Wirkung propagandistischer Videos untersuchen und feststellen, dass solche Inhalte sogar bei kritischer Betrachtung überzeugend wirken können (siehe diesbezüglich auch von Lautz et al. 2023). Auch die befragten Lehrenden heben diesbezüglich explizit hervor, dass nicht alle islamistischen Inhalte unmittelbar als solche erkennbar sind, sondern oft subtil und bewusst verschleiert präsentiert werden.

Die subjektiven Theorien der befragten Lehrenden beinhalten zudem die Annahme, dass den digitalen Medien gar eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung radikaler Ideologien zukommt. Auch diese Wahrnehmung der Lehrenden deckt sich mit bestehenden empirischen Erkenntnissen, die zumindest zeigen, dass islamistische Gruppen ihre Inhalte gezielt und durchaus erfolgreich zur Ansprache Jugendlicher und junger Erwachsener adressat:innengerecht aufbereiten und instrumentalisieren (von Behr et al. 2013; Knipping-Sorokin und Stumpf 2018; Neumann et al. 2018; Reynolds und Hafez 2019; Stein et al. 2024a; von Lautz et al. 2023).

Ein weiterer Aspekt, welcher als Teil subjektiver Theorien der Lehrenden zu nennen ist, ist die einflussreiche Rolle der Algorithmen, welche aus Sicht der meisten befragten Lehrenden den Radikalisierungsprozess befeuern, indem sie den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunehmend ähnliche Inhalte, hier islamistische Inhalte, zeigen und sie so in Filterblasen (gefangen) halten. Diese Beobachtung der Lehrenden deckt sich mit der Forschung, die die Wirkung von Algorithmen auf die Etablierung und Verfestigung von Ideologien untersucht (Klevesath et al. 2021).

Forschungsfrage 1 lässt sich insofern, zusammenfassend, wie folgt beantworten: Es zeigt sich, dass nicht alle der befragten Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien explizit ansprechen, sodass naheliegt, dass diesen in den subjektiven Theorien zu islamistischer Radikalisierung nicht vollumfänglich Relevanz zugeschrieben wird. Diejenigen, die es thematisieren, sehen islamistische Radikalisierung (im Einklang mit einschlägigen Erkenntnissen aus Wissenschaft und Präventionspraxis) als ein multifaktorielles

Phänomen, das auch gesellschaftliche Umstände einbezieht und wesentlich durch digitale Medien verstärkt wird. Als Teil der subjektiven Theorien zeigt sich ferner die einfache Zugänglichkeit und Anonymität digitaler Medien relevant, die es islamistischen Gruppen ermöglichen, gezielt Jugendliche und junge Erwachsene zu rekrutieren und ihre Propaganda zu verbreiten. Ebenso liegen (im Spiegel diesbezüglicher Forschungsergebnisse) Annahmen zu der Bedeutung von Algorithmen vor, denen eine entscheidende Rolle bei der islamistischen Radikalisierung zugeschrieben wird, indem sie islamistische Inhalte verstärken und Jugendliche in Filterblasen halten.

Hinsichtlich *Forschungsfrage 2*, der Frage nach den subjektiven Theorien der Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie zum Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien, deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf das Vorhandensein komplexer subjektiver Theorien vor allem zu den normativen Zielen des islamischen Religionsunterrichts, welcher grundsätzlich als geeignetes Instrument der islamistischen Prävention (auch) im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien verstanden wird.

So betonen die Befragten insbesondere die Überzeugung, dass traditionelle Bildungs- und Sozialisationsinstanzen wie Schulen, Jugendeinrichtungen und Moscheegemeinden dem an sie hinsichtlich der Prävention islamistischer Radikalisierung formulierten Anspruch (bisher) nicht gerecht werden konnten, da sie nicht rechtzeitig und angemessen auf die Instrumentalisierung digitaler Medien durch islamistische Gruppen reagiert hätten. Konkret wird problematisiert, dass diese Institutionen die Fragen und Konflikte Jugendlicher und junger Erwachsener oft nicht lebensweltorientiert aufgreifen und diesbezügliche zielgruppenadäquate Antworten und Deutungsangebote nicht offerieren könnten, was dazu führe, dass diese nach Antworten und Verständigung außerhalb der traditionellen (und potenziell orientierungsstiftenden) Institutionen suchen. Insbesondere die ausgebildeten Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht seien hier gefordert, ansprechende und lebensweltorientierte religiöse Inhalte zu vermitteln, die die realen Fragen und Erfahrungen der Schüler:innen aufgreifen, sodass diesbezügliche Zugänge durch (insbesondere) islamistische Gruppen in digitalen Medien präventiert werden. Diese Annahmen/subjektiven Theorien spiegeln einige kritische Perspektiven aus der aktuellen (De-)Radikalisierungsforschung sowie Präventionspraxis wider, die ebenfalls die Bedeutung der Lebensweltorientierung des islamischen Religionsunterrichts problematisieren und fordern; für eine genauere Darstellung, welche diesbezüglichen Versäumnisse aktuell noch in Bezug auf die Adressierung von radikalen Einstellungen und islamistischen Haltungen bestehen und wie Schulen und insbesondere der islamische Religionsunterricht präventiv wirken können, sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Arbeiten von Stein und Zimmer verwiesen. Diese behandeln unter anderem die Rolle von Schule und islamischem Religionsunterricht in der Prävention von Radikalisierung (Stein und Zimmer 2024) sowie die Förderung entsprechender Vermittlungskompetenzen im Studium der Islamischen Theologie (Stein und Zimmer 2023).

Ein weiteres zentrales Element der subjektiven Theorien der befragten Lehrenden zum islamischen Religionsunterricht bzw. den Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung des seitens der Lehrenden erkannten Präventionspotenzials betrifft die Förderung kritischer Medienkompetenz bei den Schüler:innen. So erkennen viele der befragten Lehrenden die Notwendigkeit, dass zukünftige Religionslehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht die Fähigkeit entwickeln, Jugendliche und junge Erwachsene im Umgang mit digitalen Medien kritisch-reflexiv zu schulen. Ziel ist, dadurch mittelbar die Mündigkeit der Schüler:innen zu fördern, sodass Jugendliche und junge Erwachsene in

der Lage sind, sich eigenständig (und unabhängig von der potenziellen Beeinflussung islamistischer Gruppen) reflektiert Meinungen zu religiösen und gesellschaftspolitischen Phänomenen zu bilden sowie extremistische Deutungsangebote als solche zu erkennen und zurückzuweisen. Besonders interessant (und verstanden als Imperativ implikationsreich) hierbei ist, dass einige der Lehrenden im Spiegel dieser Forderungen an den islamischen Religionsunterricht durchaus kritisch, explizit oder implizit die Ausbildung der angehenden Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht thematisieren. Einerseits wird problematisiert, dass digitale Medien und das damit verbundene Radikalisierungspotenzial in der islamischen Theologie bisher kaum berücksichtigt werde; andererseits wird die Notwendigkeit betont, angehenden Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht eine umfassende und interdisziplinäre Ausbildung zu ermöglichen. Diese Ausbildung solle theologische, pädagogische und psychologische Perspektiven vereinen, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von Medienkompetenz. Dadurch können zukünftige Religionslehrer:innen die notwendigen Instrumente kennenlernen und nutzen, um eine kritische und reflexive Medienkompetenz zu vermitteln; eine Forderung, die sich ebenfalls in einschlägigen Imperativen der (De-)Radikalisierungsforschung und Präventionspraxis findet (etwa Abdel-Rahman 2021; Ströbele 2021; Stein & Zimmer 2021).

Die von Stein und Zimmer (2022a; 2023b) umgesetzten Dokumentenanalysen der Modulbeschreibungen lassen allerdings keine erkennbare Schwerpunktsetzung auf den Bereich der digitalen Medien oder der Radikalisierung(-sprävention) erkennen, wobei der Bereich der digitalen Medien insgesamt womöglich in anderen – etwa erziehungswissenschaftlichen oder entwicklungspsychologischen – Modulen aufgegriffen wird, die sich an alle Lehramtsstudierenden richten. Hier fehlt jedoch angesichts der Fülle an Themen, die im Kontext der Digitalisierung im Lehramtsstudium bearbeitet werden, mutmaßlich die Zuspitzung hinsichtlich der Rolle digitaler Medien im Kontext islamistischer (De-)Radikalisierung.

Forschungsfrage 2 lässt sich insofern, zusammenfassend, wie folgt beantworten: Der islamische Religionsunterricht hat, im Sinne der subjektiven Theorien der Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie im Spiegel des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien, ein bedeutendes, aber bisher nicht vollends erschlossenes, Präventionspotenzial. Bedingung für eine präventive Wirkung ist aus Perspektive der Lehrenden, dass der Religionsunterricht die Lebenswelt der Schüler:innen sinnvoll adressiert und eine kritisch-reflektierte Medienkompetenz als Ziel fokussiert. Diesbezüglich müssen angehende Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht in ihrer Ausbildung sinnvoll, u. a. durch die Kombination theologischer, pädagogischer und psychologischer Ausbildungselemente, geschult werden.

7. Konklusion und Ausblick

In diesem Beitrag wurden die subjektiven Theorien von Lehrenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie bezüglich des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien sowie des diesbezüglichen Präventionspotenzials des islamischen Religionsunterrichts untersucht.

Der Beitrag basiert auf der Prämisse, dass diese Lehrenden aufgrund ihres unmittelbaren Einflusses auf die Ausbildung angehender Religionslehrer:innen und islamischer Theolog:innen eine besonders bedeutsame Akteursgruppe darstellen. Ihre Bedeutung ergibt sich insbesondere daraus, dass sie durch ihre Lehrtätigkeit direkt und unmittelbar auf zukünftige Multiplikator:innen der muslimischen Community einwirken. Im Kontext islamistischer (De-)Radikalisierung ist ihnen bisher jedoch in der Forschung kaum Aufmerksamkeit zugekommen – ein relevantes Forschungsdesiderat, das im Rahmen des vorliegenden Beitrages adressiert wurde. Als weitere Prämisse basiert der Beitrag auf den Erkenntnissen bzw. den diesbezüglichen Forschungsimperativen der (Lehrenden-)Kognitionsforschung, die die handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion subjektiver Theorien seit den 1980er Jahren wiederkehrend für jegliche Lehr-Lern-Settings herausstellt; so heben zahlreiche empirische Erkenntnisse zu den subjektiven Theorien von Lehrenden an Schulen und Hochschulen hervor, wie bedeutsam dieses Konstrukt für u. a. die Auswahl von Lehr-Lern-Materialien, die Formulierung und Verfolgung von Lernzielen sowie die Methoden- und Medienwahl ist.

Die Ergebnisse der Interviewstudie mit 26 Lehrenden an elf der 13 Zentren und Institute für Islamische Theologie in Deutschland zeigen vielfältige und für die (De-)Radikalisierungsforschung implikationsreiche subjektive Theorien der genannten Lehrenden.

So zeigen sich einerseits komplexe subjektive Theorien zum Radikalisierungspotenzial digitaler Medien, d. h. digitalen Medien wird im Kontext der islamistischen Radikalisierung eine einflussreiche Rolle zugeschrieben, wobei insbesondere die niedrigschwellige Verfügbarkeit, Anonymität bei den verschiedenen digitalen Zugängen (insbesondere hinsichtlich sozialer Netzwerke und niedrigschwelliger Videoplattformen) und die algorithmisch gesteuerte Verbreitung und Popularisierung islamistischer Inhalte hervorgehoben werden. Diese Faktoren ermöglichen es islamistischen Gruppen, aus Perspektive der Befragten, gezielt Jugendliche und junge Erwachsene zu adressieren, ihre Propaganda effektiv zu verbreiten sowie im Sinne ihrer islamistischen Ideologie zu missionieren. Die subjektiven Theorien der Lehrenden spiegeln diesbezüglich ein multifaktorielles Verständnis von islamistischer Radikalisierung, das die Rolle digitaler Medien, aber auch gesellschaftliche Umstände und individuelle Krisen berücksichtigt (vgl. hierzu Schramm et al. 2023); diese subjektiven Theorien stehen im Einklang mit bestehenden theoretischen Erklärungsansätzen der (islamistischen) Radikalisierungsforschung, die ebenfalls insbesondere individuelle, soziale und gesamtgesellschaftliche Risikofaktoren fokussieren (Aslan et al. 2018; Frindte et al. 2011; Logvinov 2017; Schramm et al. 2023). Allerdings nahmen nicht alle Befragten das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien wahr bzw. thematisierten dies explizit in den Interviews, was durchaus auf diesbezüglich sehr unterschiedlich ausgeprägte subjektive Theorien hindeutet, und eine nur marginale Thematisierung in der Lehre implizieren könnte.

Andererseits ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass bei den meisten Lehrenden die Annahme – als Teil komplexer Theorien zu verschiedenen Instrumenten der Prävention – vorliegt, dass dem islamischen Religionsunterricht ein bedeutendes Präventionspotenzial hinsichtlich islamistischer Radikalisierung (bzw. des diesbezüglichen Einflusses digitaler Medien) innewohnt (vgl. hierzu Stein und Zimmer 2024). Diejenigen, die das Radikalisierungspotenzial digitaler Medien im

Spiegel des Präventionspotenzials des islamischen Religionsunterrichts explizit thematisierten, betonen allerdings konsensual die Notwendigkeit, dass Religionslehrer:innen im islamischen Religionsunterricht kritisch-reflexive Medienkompetenzen bei den Schüler:innen bezogen auf ihre Lebenswelt fördern, um das genannte Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts auch tatsächlich zu entfalten. Diese Forderung entspricht ebenso den Erkenntnissen der Präventionsforschung, die insbesondere die Förderung kritischen Denkens und einer reflexiven Medienkompetenz als zentrale Maßnahmen zur Radikalisierungsprävention erkennt (Stein et al. 2024a). Interessant ist hierbei, dass die Lehrenden im Spiegel der Medienkompetenzen, die Jugendliche und junge Erwachsene entwickeln sollen, auch die Bedeutung der diesbezüglichen Lehrenden fokussieren, d. h. betonen, dass diese Kompetenzen eben auch als Teil der Lehrer:innenbildung bei islamischen Religionslehrer:innen gefördert werden müssen (vgl. hierzu auch Stein und Zimmer 2023c). Ebenso betonen sie, dass nicht nur theologische, sondern auch pädagogische und psychologische Kompetenzen in der Ausbildung der Religionslehrer:innen eine Rolle spielen sollten, um Jugendliche und junge Erwachsene umfänglich begleiten und unterstützen zu können.

Eine bedeutende Limitation des vorliegenden Beitrages stellt der (bewusst beschränkte) Fokus auf die subjektiven Theorien der Lehrenden bzw. die begrenzte Übertragbarkeit der Befunde hinsichtlich der konkreten Lehrpraxis dar; obgleich eine empirische Evidenz dazu besteht, dass subjektiven Theorien von Lehrenden eine weitreichende handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion in Lehr-Lern-Kontexten zukommt, kann die Studie dennoch keinerlei konkrete Aussagen darüber tätigen, was tatsächlich in der Lehre an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie bzw. in der Ausbildung angehender Religionslehrer:innen für den islamischen Religionsunterricht hinsichtlich des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien sowie des Präventionspotenzials des islamischen Religionsunterrichts gelehrt wird bzw. ob und wie die Lehrenden diese Themenkomplexe in ihrer Lehre aufgreifen. Insofern gilt, dass obwohl die subjektiven Theorien der Befragten eine grundlegende Orientierung bieten und wohlbegründete Vermutungen über Bedeutung und Umsetzung der genannten Themenkomplexe in den Lehrveranstaltungen ermöglichen, sich die konkrete Lehrpraxis daraus nicht direkt ableiten lässt.

Insofern stellen diesbezügliche Befunde ein weiterhin bestehendes Forschungsdesiderat dar, welchem sich im Spiegel der Erkenntnisse der vorliegenden Studie genähert werden könnte. Die in dem Beitrag bereits thematisierten Erkenntnisse der Dokumentenanalysen der Modulbeschreibungen der Bachelor- und Masterstudiengänge der Islamischen Theologie, die für alle Zentren und Institute von Stein und Zimmer (2022a; 2023a) umgesetzt wurden, deuten allerdings darauf hin, zumindest hinsichtlich des Radikalisierungspotenzials digitaler Medien, dass nur eine marginale Thematisierung in der Lehre erfolgt, was sich eingedenk der im Beitrag dargestellten diesbezüglichen Erkenntnisse der (De-)Radikalisierungsforschung durchaus als Empfehlung für die Weiterentwicklung der Curricula und Studiengänge der Islamischen Theologie und Religionspädagogik verstehen lässt.

Insofern lassen sich aus den Limitationen der Studie einige Imperative für weitere Forschungsbemühungen ableiten. Sinnvoll wäre, wie zuvor dargestellt, eine explizite Befragung der Lehrenden, ob und wie das (De-)Radikalisierungspotenzial digitaler Medien sowie das diesbezügliche Präventionspotenzial des islamischen Religionsunterrichts in der Lehre konkret thematisiert wird. Bisher wurde lediglich erfragt, welche Rolle die Radikalisierung bzw. die Radikalisierungsprävention insgesamt für die Lehre im Rahmen der Studiengänge der Islamischen Theologie spielt (Stein und Zimmer 2023c), aber nicht dezidiert im Hinblick auf digitale Medien, obwohl diese als bedeutsam angesehen werden (Stein et al. 2024a). Auch ist nicht ausreichend ergründet, welchen Einfluss die

zunehmende Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche und junge Erwachsene für die (angehenden) Religionslehrer:innen selbst spielt. Sowohl bereits praktizierende Lehrer:innen als auch die Studierenden mit dem Berufsziel der Religionslehrer:in für den islamischen Religionsunterricht könnten zudem dahingehend befragt werden, welche Rolle die Thematisierung digitaler Medien auf Radikalisierungsprozesse und -abwendungen (später) im Unterricht spielt und/oder spielen sollten. Wie genau Lehrende an den Universitäten und Lehrer:innen in den Schulen das Thema aufgreifen und wie sie es didaktisch aufbereiten, könnte darüber hinaus z. B. durch teilnehmende Beobachtungen erfasst werden und ebenfalls wertvolle Hinweise für die Ausbildung der islamischen Religionslehrer:innen offerieren.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die vorliegende Studie nur ein Puzzlestück unter vielen darstellt, um die komplexen Prozesse und Mechanismen islamistischer Radikalisierung sowie vor allem diesbezüglicher Präventionsbedingungen und -instrumente, wie u. a. der islamische Religionsunterricht, zu ergründen; gerade eingedenk der erschreckenden Ergebnisse des *Niedersachsensurveys des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen* (Dreißigacker et al. 2023) wird deutlich, dass der weiteren wissenschaftlichen, (bildungs-)politischen und zivilgesellschaftlichen Adressierung islamistischer Radikalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (weiterhin) eine besondere Relevanz und Dringlichkeit zukommt.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. 2021. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Vechta: unveröffentlichte Dissertation.
- Abdel-Rahman, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang.
- Aslan, Ednan, & Yildiz, Erol. 2023. *Muslimische Religiosität im digitalen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aslan, Ednan; Akkılıç, Evrim Erşan, & Hämmerle, Maximilian. 2018. *Islamistische Radikalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baeck, Jean-Philipp, & Speit, Andreas. 2020. Von der virtuellen Hetze zum Livestream-Attentat. In Speit, Andreas, & Baeck, Jean-Philipp (Hrsg.), *Rechte Egoshooter – Von der virtuellen Hetze zum Livestream-Attentat* (S. 7-26). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Unter Mitwirkung von Erb, Sebastian, Sieber, Roland, Kracher, Veronika, Röpke, Andrea, Rafael, Simone, Koopman, Jan-Paul, & Wörner-Schappert, Michael.
- Biechele, Barbara; Böttcher, Dagmar & Kittner, Ralf. 2001. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu subjektiven Theorien. *Zeitschrift Informationen Deutsch als Fremdsprache Info DaF*, 28(4), 343–368. Abgerufen am 26. April 2024. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2001-0402>.
- Bischoff, Sandra. 2016. *Themenzentrierte Hochschuldidaktik – Eine Antwort auf Bologna*. Abgerufen am 16. Juni 2024. [https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00006926/Themenzentrierte Hochschuldidaktik.pdf](https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00006926/Themenzentrierte_Hochschuldidaktik.pdf).
- Bösing, Eva; von Lautz, Yannick, & Stein, Martin. 2023. Herausforderungen und Bedarfe im Umgang mit religiöser Vielfalt und religiös begründeten Konflikten im Schulalltag. In Schuppener, Sascha, Lernhardt, Nina, & Kruschel, Rolf (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (S. 199–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. 2022. *Verfassungsschutzbericht 2021*. Abgerufen am 12. April 2024. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/vsb-2021-gesamt.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). 2023a. *Executive Summary*. Quartal 4/2023. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 01. Oktober 2024. https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2024/01/bpb_Basismonitoring_ES_deutsch_04_2023.pdf.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). 2023b. *Monitoring der Peripherie des religiös begründeten Extremismus* (PrE). Quartal 4/2023. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 02. Oktober 2024. https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2024/01/bpb_Basismonitoring_QB4_2023.pdf.
- Dauber, Cori E.; Robinson, Mark D.; Baslios, Jovan J., & Blair, Austin G. 2019. Call of Duty: Jihad – How the Video Game Motif has Migrated. Downstream from Islamic State Propaganda Videos. *Perspectives on Terrorism*, 13(3), 17-31.
- Dreier, Lena, & Wagner, Constantin. 2020. *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden*. Hamburg: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft.

- Dreißigacker, Leonie; Schröder, Carl Philip; Krieg, Yvonne; Becher, Lea, Hahnemann, Anna, & Gröneweg, Mona. 2023. *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022* (KFN-Forschungsberichte Nr. 169). Hannover: KFN.
- Dresing, Thorsten, & Pehl, Thorsten (Hrsg.). 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- El-Wereny, Mahmud. 2021. *Radikalisierung im Cyberspace: Die virtuelle Welt des Salafismus im deutschsprachigen Raum - ein Weg zur islamistischen Radikalisierung?* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 10. Oktober 2024. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/BpB_10695.pdf.
- Epp, André. 2017. *Von der Schule in die Berufsausbildung. Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiographie von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Faix, Ann-Christin. 2020. Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 57-79.
- Faix, Ann-Christin. 2022. Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht? In Schimek, Bernhard, Kreamer, Gertraud, Proyer, Michelle, Grubich, Rainer, Paudel, Florentine & Grubich-Müller, Regina (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 246–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Frankenberger, Patrick. 2017. Radikalisierungsfaktor Internet? Jugendliche im Fokus dschihadistischer Propaganda. In Kärgel, Jana (Hrsg.), *Sie haben keinen Plan B: Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr— Zwischen Prävention und Intervention* (S. 57-67). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 10. Oktober 2024. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/259742/sie-haben-keinen-plan-b/>.
- Frindte, Wolfgang; Boehnke, Klaus; Kreikenbom, Henry, & Wagner, Wolfgang. (Hrsg.). 2011. *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland*. Berlin: BMI, S. 594-629.
- Georg-Eckert-Institut. o. J. *Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen*. https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/presentation?tx_uemat_uemat%5Baction%5D=download&tx_uemat_uemat%5Bcontroller%5D=Unterrichtseinheit&tx_uemat_uemat%5Bfile%5D=1222&type=1249058993&cHash=a0e5fb92d75ca8c4bf533e7269424b4e.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte. 2021. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Mey, Günter, & Mruck, Katja (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Wiesbaden: VS.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg, & Scheele, Brigitte (Hrsg.). 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Abgerufen am 26. April 2024. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-27658>.
- 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. <http://www.hessen-gegen-extremismus.de>.
- Hild, Marvin. 2022. Muslimisch identitär? *Demokratie-Dialog*, 11, 46-53. <https://doi.org/10.17875/gup2022-2122>.

- Hilzensauer, Wolf. 2012. Videoreflexion 2.0: Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien über guten Unterricht. *Medienimpulse*, 50(3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-12-09>.
- Hohnstein, Sally & Glaser, Michaela. 2017. Wie tragen digitale Medien zu politisch-weltanschaulichem Extremismus im Jugendalter bei und was kann pädagogische Arbeit dagegen tun? Ein Überblick über Forschungsstand, präventive und intervenierende Praxis im Themenfeld. In Hohnstein, Sally, & Herding, Maruta (Hrsg.), *Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 243-281). Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut.
- Horn, Michael & Schweizer, Karin. 2015. Struktur-lege-Technik (SLT) – eine Dialog-Konsens-Methode zur Erfassung subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In Budke, Alexandra, & Kuckuck, Miriam (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (S. 65-85). Berlin: LIT.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun. 2016. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hüttermann, Jörg. 2019. Neighbourhood Effects on Jihadist Radicalisation in Germany? Some Case-Based Remarks. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1-16. Abgerufen am 16. Juni 2024. <https://doi.org/10.4119/ijcv-3100>.
- Jäger, Marie. 2024. *Gaming und islamisch begründeter Extremismus: Respond to the real Call of Duty*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 16. Juni 2024. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/545514/gaming-und-islamisch-begrueндeter-extremismus/>.
- Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2021. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität*. Dissertation. Internationale Hochschulschriften: Band 682. Weinheim: Waxmann.
- Kaupp, Angela & Sejdini, Zekirija. 2020. Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung: Überlegungen zum Workshop „Islam und religiöse Vielfalt“ an der Universität Paderborn. *Theo-Web*, 19(1), 290–300. <https://doi.org/10.23770/xy>.
- Kiefer, Michael; Hüttermann, Jörg; Dziri, Bacem; Ceylan, Rauf; Roth, Viktoria; Srowig, Fabian & Zick, Andreas. 2017. Lasset uns in sha'a Allah ein Plan machen. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Berlin: Springer VS.
- Kindermann, Katharina, & Riegel, Ulrich. 2016. Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogrammes. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(2), Art. 1, Mai 2016.
- Kindermann, Katharina, & Riegel, Ulrich. 2016. Subjektive Theorien von Lehrpersonen: Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), 34 S. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs160218>.
- Klevesath, Lino; Munderloh, Annemieke; Sprengeler, Joris; Grahmann, Florian & Reiter, Julia. 2021. *Radikalislamische YouTube-Propaganda. Eine qualitative Rezeptionsstudie unter jungen Erwachsenen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Knipping-Sorokin, Roman & Stumpf, Teresa. 2018. Radikal Online - Das Internet und die Radikalisierung von Jugendlichen: eine Metaanalyse zum Forschungsfeld. *kommunikation @ gesellschaft*, 19, 1-29. Abgerufen am 26. April 2024. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>.
- Körs, Anna; Haddad, Laura; Wagner, Constantin & Akbaba, Yalız. 2023. Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland im Spannungsfeld von Religion, Bildung, Politik und Gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 7(1), 367-393. Abgerufen am 26. April 2024. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00120-5>.

- Lakomy, Miron. 2019. Let's Play a Video Game: Jihadi Propaganda in the World of Electronic Entertainment. *Studies in Conflict and Terrorism*, 42(4), 383-406.
- Lehmann, Lena, & Schröder, Carl Philip. 2021. Dynamiken bei der Online-Radikalisierung von Jugendlichen. *BPJMAKTUELL*, 2/2021, 10–15.
- Lehner-Hartmann, Andrea. 2014. *Religiöses Lernen - Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Logvinov, Michail. 2017. *Salafismus, Radikalisierung und terroristische Gewalt. Erklärungsansätze – Befunde – Kritik*. Berlin: Springer.
- Marcia, James E. 1993. The status of the statuses: Research review. In Marcia, James E., Waterman, Alan S., Orlofsky, Jacob L., Archer, Sally L., & Matteson, David R. (Hrsg.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (S. 22-41). New York: Springer.
- Marty, Astrid. 2022. *Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen in Kindergärten und Primarschulen: Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Internationale Hochschulschriften, 695. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24579>.
- Mayer, David. 2020. Subjektive Theorien von DaF-Lehrenden – zur Begründung des Ausschlusses von Inhalten und Methoden aus dem Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache Info DaF*, 47(6), 630-650. Abgerufen am 26. April 2024. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0068>
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas. 2022. Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, Nina, & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 691-706). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Abgerufen am 26. April 2024. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136370>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2023. *JIM Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen am 15. Juli 2024 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Meier, Jana; Bögelein, Nicole & Neubacher, Frank. 2020. Radikalisierungsprozesse aus professioneller Sicht – empirische Prüfung eines Modells auf Mikro-, Meso- und Makroebene. *Neue Kriminalpolitik NK*, 32(4), 502-513. <https://doi.org/10.5771/0934-9200-2020-pp001>.
- Merz-Atalik, Kerstin. 2001. *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen: Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike. 2002. Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Bogner, Alexander (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Opladen: Leske und Budrich.
- MIK (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen). 2015. *CoDeX 2 Islamismus: „Andi2“*. 3. Auflage. Düsseldorf: MIK.
- Möbus, Benjamin. 2023. Würden wir die Rolle von Computerspielen nicht für wichtig erachten, würden wir nicht tun, was wir tun – Die Identitäre Bewegung und das propagandistische Potenzial von Computerspielen am Beispiel von ‚Heimat Defender: Rebellion‘. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, 2(1), 4-35. Abgerufen am 15. Juli 2024. <https://www.zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/30/19>.
- Neumann, Peter; Winter, Charlie; Meleagrou-Hitchens; Alexander, Ranstorp; Magnus & Vidino, Lorenzo. 2018. *Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung*. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Abgerufen am 15. Juli 2024.

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59491/ssoar-2018-neumann_et_al-Die_Rolle_des_Internets_und.pdf.

- Nitsch, Holger. 2018. Soziale Medien und (De-)Radikalisierung. In Rüdiger, Thomas G., & Bayerl, Petra (Hrsg.), *Digitale Polizeiarbeit* (S. 65–90). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19756-8_4.
- Oechsle, Mechtild & Hessler, Gudrun. 2011. Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 214-229. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/18>.
- Pfahl-Traugher, Armin. 2011. Islamismus – Was ist das überhaupt? Definition – Merkmale – Zuordnungen. Abgerufen am 01. Oktober 2024. <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/36339/islamismuswas-ist-das-ueberhaupt/>.
- 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*. Berlin: Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes.
- Rauscher, Andreas. 2020. Playing Propaganda. Die Games-Appropriationen des IS. In Zywiets, Bernd (Hrsg.), *Propaganda des „Islamischen Staats“. Formen und Formate* (S. 161-184). Berlin: Springer VS.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda, & Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Reynolds, Sean C. & Hafez, Mohammed. 2019. Social Network Analysis of German Foreign Fighters in Syria and Iraq. *Terrorism and Political Violence*, 31(4), 661-686. Abgerufen am 15. Juli 2024. <https://doi.org/10.1080/09546553.2016.1272456>.
- Schlegel, Linda. 2020. Jumanji Extremism? How games and gamification could facilitate radicalization processes. *Journal for Deradicalization*, 23, 1-44.
- Schlegel, Linda. 2021. Connecting, Competing, and Trolling: “User Types” in Digital Gamified Radicalization Processes. *Perspectives on Terrorism*, 15(4), 54-64.
- Schnabel, Deborah, & Berendsen, Eva. 2024. *Die Tiktok-Intifada – der 7. Oktober & die Folgen im Netz: Analyse & Empfehlung der Bildungsstätte Anne Frank*. Abgerufen am 15. Juli 2024. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/TikTok_Report_Nahostkonflikt_BSAF_2024_neu.pdf.
- Schramm, Alexandra; Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2023. Ursachen der islamistischen Radikalisierung aus Sicht der Dozierenden der Zentren und Institute für Islamische Theologie. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2(1), 36-91. Abgerufen am 01. September 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/24/23>.
- Şenel, Abdülkerim & Demmrich, Sarah. 2024. Prospective Islamic Theologians and Islamic religious teachers in Germany: between fundamentalism and reform orientation. *British Journal of Religious Education*, 46, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2330908>
- Srowig, Fabian; Roth, Viktoria; PISOIU, Daniela; Seewald, Katharina & Zick, Andreas. 2018. *Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze* (PRIF Reports, 6). Frankfurt a. M.: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2022a. Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie. *ZepRa – Zeitschrift für*

- Praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, 1(1). Abgerufen am 22. Mai 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14>.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2022b. Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in das Themenheft. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung PFLB*, 4(5), 1-20. Abgerufen am 24. April 2024. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5981/5518>.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2023a. Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie. Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption. *ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, 2(1), 131-159. Abgerufen am 18. Mai 2024. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/28>.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2023b. Räume und Orte Sozialer Arbeit zwischen Exklusionsproblematiken und Inklusionspotenzialen – sozialpädagogisch gestützte Freundschafts- und Freizeitgestaltung für junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund vor dem Hintergrund der Corona-Krise. In Friele, Boris, Kart, Mehmet, Kergel, Dirk, Rieger, Jens, Schomers, Bärbel, Sen, Katrin, Staats, Martin, & Trotzke, Peter (Hrsg.), *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven* (S. 200-219). Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2023c. 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. *TheoWeb Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(1), 100-126. Abgerufen am 18. Mai 2024. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/22-jahrgang-2023-heft-1/vorbereitung-angehender-islamischer-religionslehrkraefte-auf-den-umgang-mit-und-die-praevention-islamistischer-radikalisierung-in-unterricht-und-schule-eine-interviewstudie-mit-dozierenden-der-studiengaenge-der-islamischen-theologie-in-deutschland.pdf.
- Stein, Margit & Zimmer, Veronika. 2024. Wie kann der islamische Religionsunterricht islamistische Radikalisierung verhindern? Eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland. In Nili-Freudenschuß, Tamara, & Arslan, Emre (Hrsg.), *40 Jahre islamischer Religionsunterricht in Österreich. Wiener Beiträge zur Islamforschung* (S. 213-242). Berlin: Springer-Verlag.
- Stein, Margit; Bösing, Eike; Kart, Mehmet & von Lautz, Yannick. 2024a. Die Rolle digitaler Medien in der Hinwendung zu islamistischer Radikalisierung. Eine qualitative Interviewstudie. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 59 (Themenheft Desinformation von Rechts*), 123-140. Abgerufen am 18. September 2024. <https://www.medienpaed.com/article/view/1798/1442>.
- Stein, Margit; Bösing, Eike; Kart, Mehmet; von Lautz, Yannick; Ovelgönne, Amelie & Zimmer, Veronika. 2024b. Religiöse Herausforderungen und Konflikte in der Schule – eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter. *ZepRa – Zeitschrift für praxisbezogene Radikalisierungsforschung*, 3, accepted after review.
- Stein, Margit; Schramm, Alexandra & Zimmer, Veronika. 2024c. Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung und deren Prävention im späteren Arbeitskontext – eine Interviewstudie mit Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre in Deutschland. *TheoWeb Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(2), accepted after review.

- Stein, Margit; Zimmer, Veronika; Kart, Mehmet; Rother, Petra; von Lautz, Yannick; Bösing, Eike & Ayyildiz, Caner. 2021. Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention. *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*, 5, 1-20. Abgerufen am 18. Mai 2024. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/235880/1/1764135288.pdf>.
- Ströbele, Christian. 2021. *Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Entwicklungen und Wirkungen*. Abgerufen am 18. Mai 2024. <https://www.researchgate.net/publication/349573159>.
- Tajfel, Henri. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uçar, Bülent & Sarıkaya, Yaşar. 2009. Der islamische Religionsunterricht in Deutschland. Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In Aslan, Ednan (Hrsg.), *Wiener islamisch-religionspädagogische Studien: Bd. 1. Islamische Erziehung in Europa: = Islamic education in Europe* (S. 87-108). Berlin: Böhlau.
- Uçar, Bülent. 2011. Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, 7, 195-206. Abgerufen am 18. Mai 2024. http://repo.saw-leipzig.de:80/pubman/item/escidoc:19042/component/escidoc:20013/denkstroeme-heft7_195-206_ucar.pdf.
- Ufuq. 2021. *Islamistische und rassistische Anschläge - ein Thema für Unterricht und Schule*. Berlin: ufuq. Abgerufen am 03. Dezember 2024. <https://www.ufuq.de/publikation/islamistische-und-rassistische-anschlaege-ein-thema-fuer-unterricht-und-schule/>.
- Ulrich, Immanuel. 2013. *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2011a. Integration durch Islamischen Religionsunterricht? In Meyer, Hendrik, & Schubert, Klaus (Hrsg.), *Politik und Islam* (S. 145-167). Münster: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2011b. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte. In Deutsche Islam Konferenz, & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen* (S. 26-49). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2012. Islam in der Schule: Ängste, Erwartungen und Effekte. In Matzner, Michael (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migration und Bildung* (S. 315-329). Weinheim: Beltz.
- von Behr, Ines; Reding, Anais; Edwards, Charlie, & Gribbon, Luke. 2013. *Radicalisation in the digital era. The use of the internet in 15 cases of terrorism and extremism*. RAND Corporation. Abgerufen am 26. April 2024. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR453.html.
- von Lautz, Yannick; Bösing, Eike; Dannemann, Mehlike; Stein, Margit & Kart, Mehmet. 2023. Die Rolle digitaler Lebenswelten in der Abwendung junger Menschen vom Islamismus im Fokus von Forschung und Präventionspraxis. In Friele, Boris, Kart, Mehmet, Kergel, Dirk, Rieger, Jens, Schomers, Bärbel, Sen, Katrin, Staats, Martin, & Trotzke, Peter (Hrsg.), *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven* (S. 65-79). Wiesbaden: Springer VS.
- von Lautz, Yannick; Bösing, Eike; Kart, Mehmet & Stein, Margit. 2024. Influences of Discrimination and Stigmatization on Secondary and Tertiary Level P/CVE Efforts – Insights from German Practitioners into Countering Islamist Extremism. *Journal of Deradicalization*, 38, 122-164. Abgerufen am 18. Mai 2024. <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/863/463>.
- Wagner, Rudi F. 2016. *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Wahl, Diethelm. 2002. Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.
- Wiktorowicz, Quintan. 2005. *Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West*. Lanham, Boulder, Toronto, Oxford: Rowman und Littlefield.
- Ziegler, Birgit. 2006. Subjektive Theorien und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(4), 525-551.
- Zimmer, Veronika & Stein, Margit. 2024. *Zwischen Tradition und Moderne. Eine Studie zu Studierenden der (Islamischen) Theologie und Religionspädagogik in Deutschland*. Berlin: Springer.
- Zimmer, Veronika; Stein, Margit; Kart, Mehmet; Bösing, Eike; von Lautz, Yannick & Ayyildiz, Caner. 2022. Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam. *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*, 2(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_mbq27l.pdf.

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.interventionen.blog

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

modus | **zad**
Zentrum für
angewandte
Deradikalisierungsforschung

 Violence
Prevention Network