

 **ZepRa** Zeitschrift für praxisorientierte
(De-)Radikalisierungsforschung

Gesamtausgabe

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Willkommensworte

Liebe Leser*innen,

wir freuen uns, Ihnen die dritte Ausgabe unseres Journals *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* präsentieren zu können. *ZepRa* wird als Kooperationsprojekt von *Violence Prevention Network* (Fachbereich Wissenschaft) sowie von *modus|zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung* herausgegeben. Unser Ziel ist es, ein frei zugängliches Online-Journal für wissenschaftliche Fachbeiträge aus dem Kontext der (De-)Radikalisierungs- und Extremismusforschung sowie verwandten Feldern anzubieten. Als komplementäres Format zu existierenden Publikationen und Plattformen richtet sich *ZepRa* explizit an ein deutschsprachiges Publikum an den Schnittstellen von Praxis, Wissenschaft und Politik.

In diesem Jahr freuen wir uns über drei spannende Forschungsbeiträge sowie drei Artikel in der Rubrik *Praxis & Debatte*, die sich mit konzeptionellen Debatten und fundierten Einblicken in innovative Praxis befassen. Eingangs besprechen Veronika Zimmer, Mehmet Kart und Jessica Seelig auf Grundlage der dritten Erhebung des *IU Kompass Extremismus* Herausforderungen und Präventionsstrategien der Sozialen Arbeit bezüglich rechtsextremer Einstellungen junger Menschen. Daran anschließend analysieren Margit Stein und Benjamin Möbus die Ergebnisse einer umfassenden Interviewstudie mit Fokus auf der Rolle digitaler Medien im Prozess der islamistischen Radikalisierung und diskutieren das Präventionspotenzial islamischen Religionsunterrichts in diesem Kontext. Und im dritten Forschungsbeitrag zeigen Margit Stein, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Amelie Ovelgönne und Veronika Zimmer auf, mit welchen Herausforderungen sich Fachkräfte im Schulalltag bezüglich religiös konnotierter Konflikte aus ihrer eigenen Perspektive heraus konfrontiert sehen und welche Lösungsstrategien gewählt werden. Ab dem vierten Artikel befinden wir uns in der Rubrik *Praxis & Debatte*, die von Judith Jaskowski und Linda Schlegel mit einem spannenden Einblick in das Praxisprojekt „*GameD – Gaming for Democracy*“ eröffnet wird. Der Beitrag beschreibt die theoretischen Grundlagen des Praxisansatzes sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit während der Umsetzung und schließt mit einer Reflexion über Herausforderungen und einen Blick in die Zukunft bezüglich Gaming-bezogener Präventionsansätze. Daran anschließend regt Dennis Walkenhorst dazu an, Präventionspraxis nicht länger als vermeintlichen „Spezialfall“ zu betrachten und zu behandeln, sondern die Extremismusprävention zukünftig systematischer in Bezug zur breiteren Praxis der Sozialen Arbeit zu setzen – auch im Sinne der weiteren Professionalisierung der Landschaft. Und abschließend präsentieren Juliane Kanitz und Harry Guta praxisbasierte Überlegungen zur Nutzung der Resonanztheorie als Konzept in der Präventionsarbeit und laden davon ausgehend zur vertiefenden Diskussion und Debatte ein.

Wir freuen uns über dieses breite Spektrum an Beiträgen und wünschen Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Gesamtinhaltsverzeichnis

Willkommensworte2

**Rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen:
Herausforderungen und Präventionsstrategien der Sozialen Arbeit4**

Veronika Zimmer, Mehmet Kart und Jessica Seelig

**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 Theologie43**

Margit Stein und Benjamin Möbus

**Religiös begründete Herausforderungen und islambezogene Konflikte in der Schule –
Perspektiven von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen83**

Margit Stein, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Amelie Ovelgönne, Veronika Zimmer

Praxis & Debatte

**Von Hate Huntern und schleimigen Monstern:
Ein Praxisbericht des Projekts *GameD – Gaming for Democracy*122**

Judith Jaskowski und Linda Schlegel

**Kein „Spezialfall“ –
Zur Professionalisierungsdebatte in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit155**

Dennis Walkenhorst

Resonanz als Konzept der Präventionsarbeit168

Juliane Kanitz und Harry Guta

Impressum196

**Rechtextreme Einstellungen
unter jungen Menschen:
Herausforderungen und
Präventionsstrategien der
Sozialen Arbeit**

Veronika Zimmer

Mehmet Kart

Jessica Seelig

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen: Herausforderungen und Präventionsstrategien der Sozialen Arbeit

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer ist Professorin für Soziale Arbeit an der *IU Internationale Hochschule* am Campus Münster. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheits- und Jugendforschung, Migration und Bildung, empirische Sozialforschung, islamischen Religionsunterricht, Werte und Einstellungen von Lehrkräften, Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Sie ist Gründungsmitglied des *Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention* (zrp) an der *IU Internationale Hochschule*.

E-Mail: veronika.zimmer@iu.org

Prof. Dr. Mehmet Kart ist Professor für Soziale Arbeit an der *IU Internationale Hochschule* am Campus Bremen. Seine Tätigkeitsbereiche beinhalten Forschung, Publikation und Lehre zu Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Migrationsgesellschaft, sozialarbeiterische Forschungsmethodik und Gemeinwesenarbeit. Ein Schwerpunkt seiner gegenwärtigen Lehr- und Forschungstätigkeit liegt im Bereich der Radikalisierung. Er ist Gründungsmitglied des *Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention* (zrp) an der *IU Internationale Hochschule*.

E-Mail: mehmet.kart@iu.org

Jessica Seelig ist Sozialarbeiterin beim *Evangelischen Betreuungsverein Bochum e. V.*

Abstract

Die deutsche Gesellschaft steht vor einer Vielzahl gesellschaftspolitischer Krisen, darunter Rassismus, Diskriminierung und die Verbreitung von Verschwörungsmythen. Rassistische Einstellungen, tief in Teilen der Gesellschaft verwurzelt, sind zunehmend sichtbar und gehen oft mit einer Bereitschaft zur Gewalt einher, wie jüngste Anschläge und Morde zeigen. Neben Rassismus bleibt auch Antisemitismus eine ernste Bedrohung, häufig verstärkt durch Verschwörungstheorien. Diese Dynamiken tragen zu einer wachsenden Polarisierung der Gesellschaft bei, die durch Soziale Medien und algorithmische Verstärkungen sozialer und emotionaler Spaltungen weiter vertieft wird.

Ein zentraler Fokus dieses Beitrages liegt auf der Frage, wie extremistische Einstellungen, vor allem bei jungen Menschen, präventiv bekämpft und demokratische Werte gestärkt werden können. Die Grundlage der Analyse bilden die Ergebnisse der dritten Erhebungsphase des *IU Kompass Extremismus*, die sich auf rechtsextreme Einstellungen bei jungen Menschen im Alter von 16 bis 27 Jahren konzentriert. Diese Phase folgt auf vorhergehende Untersuchungen, die antisemitische und antimuslimische Einstellungen thematisierten. Die Daten basieren auf einer quantitativen Befragung von 1313 Teilnehmenden sowie auf vier qualitativen Interviews mit Expert:innen aus der Praxis der Extremismusprävention. Der methodische Ansatz umfasst die Kombination verschiedener bewährter Fragebogenelemente, um ein umfassendes Bild der Verbreitung und Manifestation rechtsextremer Einstellungen zu gewinnen. Zudem wird die Relevanz digitaler Lebenswelten hervorgehoben, da soziale Medien eine entscheidende Rolle bei der Verbreitung extremistischer Ideologien spielen. Die Interviews mit Expert:innen beleuchten, wie Präventionsmaßnahmen im digitalen Raum konkret umgesetzt werden können, um frühe Anzeichen von Radikalisierung zu erkennen und diesen entgegenzuwirken.

Der Beitrag diskutiert darüber hinaus die Herausforderungen, mit denen Fachkräfte in sozialen Einrichtungen und Schulen konfrontiert sind, sowie die Chancen, die sich durch gezielte Präventionsarbeit ergeben. Insbesondere die Vermittlung von demokratischen Werten und die Förderung eines offenen Dialogs spielen dabei eine zentrale Rolle, um gesellschaftliche Spaltungen zu überwinden und der zunehmenden Polarisierung entgegenzuwirken.

Zitierweise: Zimmer, Veronika; Kart, Mehmet und Seelig, Jessica. 2024. Rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen: Herausforderungen und Präventionsstrategien der Sozialen Arbeit. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 4-42.

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Forschungsstand.....	8
3. Methodisches Vorgehen	16
3.1 Erhebungsinstrumente.....	17
3.2 Datenerhebung.....	18
4. Erste Ergebnisse der Studie	19
4.1 Verschwörungsmentalität	20
4.2 Rechtsextreme Einstellungen junger Menschen	21
5. Rechtsextremismusprävention als Handlungsfeld Sozialer Arbeit.....	30
6. Virtuelle Lebensräume: Herausforderungen und Chancen in der Prävention von Rechtsextremismus – Einblicke in die qualitativen Interviews	34
7. Fazit und Ausblick.....	37
Literaturverzeichnis.....	40

1. Einleitung

Inmitten globaler und regionaler Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte sieht sich die deutsche Gesellschaft mit einer Vielzahl gesellschaftspolitischer Krisen konfrontiert. Verschärfte Konflikte sowie eine Zunahme von Rassismus, Diskriminierung und Verbreitung von Falschinformationen und Verschwörungsmythen stellen nur einige dieser Herausforderungen dar. Rassistische Einstellungen sind nicht nur tief in manchen Teilen der Gesellschaft verwurzelt, sondern werden auch zunehmend sichtbar. Gleichzeitig ist die Bereitschaft zur Anwendung von Gewalt unter denjenigen, die diese Einstellungen vertreten, gestiegen. Die Angriffe und Morde, die in den letzten Jahren verübt wurden, sind erschütternde Beispiele dafür, wie Rassismus und gruppenbezogene menschenfeindliche Ideologien in extremistische Gewalt münden können. Solche Taten sind nicht nur individuelle Verbrechen, sondern sie senden auch beängstigende Signale an Minderheitengruppen und tragen zur allgemeinen Verunsicherung bei. Neben Rassismus sind auch religiös begründeter Extremismus und antisemitische Gewalt weiterhin ernsthafte Bedrohungen. Die Angriffe auf Synagogen, jüdische Einrichtungen und jüdische Personen zeigen, dass Antisemitismus nach wie vor ein virulentes Problem darstellt. Diese Handlungen finden oft in Verbindung mit Verschwörungsmythen statt, die antisemitische Klischees und Feindbilder verbreiten und verstärken. Soziale und emotionale Spaltungen vertiefen sich, da Menschen zunehmend in ideologischen Blasen leben, die durch algorithmische Inhalte in Sozialen Medien verstärkt werden. Die Auswirkungen dieser gesellschaftspolitischen Dynamiken sind vielschichtig und manifestieren sich in einer zunehmenden demokratiegefährdenden Polarisierung sowie Tendenzen hin zu einer Spaltung der Gesellschaft, sowohl sozial als auch emotional (Task Force FGZ-Datenzentrum 2022).

Diese Dynamiken hängen eng mit dem Aufstieg rechtsextremer Einstellungen zusammen, die ebenfalls stark von Rassismus, Antisemitismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit geprägt sind. Untersuchungen von Decker et al. (2022, 2024) sowie Zick, Küpper und Mokros (2023) belegen, dass rechtsextreme Einstellungen zunehmend verbreitet sind und sich in verschiedenen Formen manifestieren. Ein besorgniserregendes Merkmal dieser Entwicklung ist die Tatsache, dass junge Menschen zunehmend anfällig für extremistische Überzeugungen und Handlungen sind. Untersuchungen von Meier, Bögelein und Neubacher (2020a) sowie Toprak und Weitzel (2019) zeigen, dass die Jugendphase eine entscheidende Rolle in Radikalisierungsprozessen spielt. Während dieser Phase suchen junge Menschen nach Identität und Orientierung in einer sich immer komplexer gestaltenden Gesellschaft. Schwierige familiäre Verhältnisse, mangelnde Anerkennung und Diskriminierung können die Identitätsentwicklung destabilisieren und eine Anfälligkeit für extremistische Ideologien begünstigen (Schramm, Stein und Zimmer 2023). Ebenso kann die Sozialisation in Umfeldern, die diskriminierende Haltungen und Vorurteile verstärken, die Entwicklung und Verfestigung solcher extremistischen Überzeugungen begünstigen. Rassismus ist kein Randphänomen und selbst in der Mitte der Gesellschaft existieren tief verwurzelte rassistische und extremistische Tendenzen. In jüngster Zeit (Mai 2024) hat es erhebliche Debatten um Rassismus gegeben, als Gäste einer Bar auf Sylt dabei gefilmt wurden, wie sie ausländer:innenfeindliche Parolen skandierten. Später wurden weitere Gruppen mit ähnlichen Motiven gefilmt.

Die zuvor dargestellten Forschungsergebnisse unterstreichen die Komplexität der Problematik und verdeutlichen, dass ein umfassendes Verständnis der Ursachen und Dynamiken rechtsextremer Einstellungen unter Jugendlichen erforderlich ist. In der beruflichen Praxis von Fachkräften in sozialen Einrichtungen und Schulen in Deutschland manifestieren sich immer wieder demokratiefeindliche und extremistische Einstellungen bei jungen Menschen. Eine zunehmende Verbreitung von Phänomenen

wie Rechtsextremismus, Antisemitismus, islamistischer Radikalisierung und Rassismus in dieser Altersgruppe wird seit geraumer Zeit beobachtet. Ein gemeinsames Merkmal dieser Radikalisierungsformen besteht in der deutlichen Abgrenzung von Individuen und Gruppen gegenüber anderen, einhergehend mit einer Intoleranz und Feindseligkeit gegenüber abweichenden Werten und Lebensstilen.

Angesichts dieser alarmierenden Entwicklungen geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie diesen Radikalisierungstendenzen entgegengewirkt werden könnte und welche Rolle die Soziale Arbeit übernimmt, um präventiv zu wirken und demokratische Werte zu vermitteln. Im Beitrag werden die Ergebnisse der dritten Erhebungsphase des *IU Kompass Extremismus* zu rechtsextremen Einstellungen bei jungen Menschen im Alter von 16 bis 27 Jahren dargestellt und im Kontext der Angebote der Sozialen Arbeit zur Stärkung der Demokratie diskutiert. Die vorangegangenen Projektphasen beschäftigten sich mit antisemitischen Einstellungen (erste Phase) und antimuslimischen Einstellungen (zweite Phase). Die Ergebnisse der ersten Phase wurden bereits veröffentlicht (Kart und Zimmer 2023, Zimmer und Kart 2024), während die Ergebnisse der zweiten Phase derzeit zur Veröffentlichung vorbereitet werden (Kart und Zimmer 2025).

Die Daten aus der dritten Erhebungsphase basieren auf einer quantitativen Befragung (n=1313), die im Dezember 2023 durchgeführt wurde sowie qualitativen Interviews mit Praktiker:innen (n= 4) aus dem Bereich Extremismusprävention. Der methodische Kern der quantitativen Studie besteht aus einem zusammengesetzten Fragebogen, der verschiedene Elemente aus unterschiedlichen Studien, darunter die *FES-Mitte-Studie* und die *Leipziger Autoritarismus-Studie*, integriert. Die Stichprobenauswahl erfolgte unter Verwendung des Online-Access-Panels *GapFish*, wobei die Quotenauswahl als Methodik zur Anwendung kam. Hierbei wurden spezifische Quoten für verschiedene Gruppen innerhalb der Gesamtstichprobe festgelegt, um sicherzustellen, dass der Anteil von Männern/Frauen, Personen mit und ohne Migrationshintergrund sowie unterschiedlichen Bildungsgraden dem bekannten Anteil in der deutschen Wohnbevölkerung zwischen 16 und 27 Jahren entspricht. Innerhalb dieser Gruppen wurden die Befragten mittels Zufallsauswahl ermittelt. *GapFish* setzt auf eine Selbstrekrutierung der Teilnehmenden durch offene Einladungen. Zudem wurden diverse Aufmerksamkeitsfragen im Fragebogen implementiert, um die Qualität der Daten zu erhöhen und weniger aufmerksame Proband:innen herauszufiltern.

Im Beitrag werden ausgehend von den qualitativen Interviews mit Praktiker:innen Herausforderungen und Chancen in der Prävention von Rechtsextremismus im digitalen Raum analysiert. Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung digitaler Lebensräume in der Präventionsarbeit, da soziale Medien und Online-Plattformen eine zentrale Rolle bei der Verbreitung extremistischer Ideologien spielen. Es wird daher auch untersucht, wie Präventionsmaßnahmen im digitalen Raum umgesetzt werden können, um rechtsextreme Tendenzen frühzeitig zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

2. Forschungsstand

Die repräsentativen Studien zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland sind die *Leipziger Autoritarismus-Studie* und die *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung*. In der *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022) wurden insgesamt 2.522 Personen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Alter zwischen 16 und 91 Jahren befragt, davon sind acht Prozent unter 24 Jahren und 16,2 Prozent zwischen 25 und 34 Jahren. Das zentrale Erhebungsinstrument umfasst 18 Aussagen, die rechtsextreme Einstellungen in sechs Dimensionen erfassen: Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Verharmlosung des

Nationalsozialismus, die fünfte und sechste Dimension wird dem Ethnozentrismus zugeordnet: Auf- bzw. Überwertung der Eigengruppe (Chauvinismus) und die gleichzeitige Abwertung der Anderen (Ausländer:innenfeindlichkeit). Die Ergebnisse der Studie zeigen die Entwicklung der rechtsextremen Einstellungen in Deutschland von 2002 bis 2022, dabei stellen die Autor:innen 2022 fest,

„In allen Dimensionen der Neo-NS-Ideologie ist der starke Rückgang in Ostdeutschland im Jahr 2022 sehr bemerkenswert. Die manifesten Zustimmungswerte sinken auf ein geringeres Niveau als im Westen. [...] Die Neo-NS-Ideologie hat offensichtlich gegenwärtig an Attraktivität verloren, zur Rationalisierung und Legitimation der Ressentiments spielt sie eine untergeordnete Rolle“ (Decker et al. 2022, 47).

Die Autor:innen betonen jedoch auch, dass die Dimensionen des Ethnozentrismus deutlich höher als die der Neo-NS-Ideologie liegen und keine vergleichbaren Rückgänge zeigen. Chauvinismus schwankt langfristig im Osten und Westen, liegt derzeit aber auf einem Tiefstand. Ausländer:innenfeindlichkeit bleibt unter ostdeutschen Befragten höher als im Westen. Während im Westen die Zustimmung langfristig abnimmt, schwankt sie im Osten: Nach einem Höchststand von 38,5 Prozent im Jahr 2012 sank sie stark, stieg jedoch in den letzten Jahren wieder auf 33,1 Prozent (Decker et al. 2022, 51). Die Autor:innen schlussfolgern daraus, „in dieser Dimension ist offenbar zumindest in Ostdeutschland trotz zeitweisem Rückgang immer wieder eine höhere Zustimmung mobilisierbar, die besonders in Krisensituationen auch offen artikuliert wird“ (Decker et al. 2022, 51). In der Studie werden zudem unterschiedliche soziodemographische Merkmale und manifest-rechtsextreme Einstellungen in Verbindung gebracht. So wird das Alter in Kombination mit dem Merkmal Wohnort (Ost-/Westdeutschland) analysiert. Die Ergebnisse verdeutlichen signifikante Unterschiede im Ost-West-Vergleich. So befürworteten in der Altersgruppe 16–30 Jahre 1,3 Prozent im Osten und 3,4 Prozent im Westen eine rechtsautoritäre Diktatur, wobei diese Ergebnisse statistisch nicht signifikant sind. In der Altersgruppe der 31- bis 60-Jährigen sind es 1,4 Prozent im Osten und 2,0 Prozent im Westen, während bei den über 61-Jährigen 1,8 Prozent im Osten und 2,3 Prozent im Westen diese Haltung unterstützen.

Beim Ethnozentrismus, insbesondere beim Chauvinismus, zeigen sich signifikante Unterschiede: In der Altersgruppe 16- bis 30-Jährigen liegen die Werte im Osten bei 19,5 Prozent und im Westen bei 9,5 Prozent. In der Altersgruppe der 31- bis 60-Jährigen sind es 8,5 Prozent im Osten und 11,3 Prozent im Westen, während bei den über 61-Jährigen 16,0 Prozent im Osten und 15,4 Prozent im Westen diese Haltung vertreten. Besonders auffällig ist die Ausländer:innenfeindlichkeit, die im Osten in der Altersgruppe der 16- bis 30-Jährigen bei 22,1 Prozent liegt, in der Altersgruppe der 31- bis 60-Jährigen bei 35,6 Prozent und bei den über 61-Jährigen bei 33,7 Prozent. Im Westen sind die Werte deutlich niedriger: 9,3 Prozent in der Altersgruppe der 16- bis 30-Jährigen, 12,6 Prozent in der Altersgruppe der 31- bis 60-Jährigen und 14,8 Prozent bei den über 61-Jährigen. Chauvinismus ist besonders unter jungen Ostdeutschen im Vergleich aller Gruppen am weitesten verbreitet. Insgesamt zeigt sich bei der Gesamtskala Autoritarismus ein signifikanter Alterseffekt: Ältere Personen vertreten eher autoritäre Positionen als jüngere (Heller et al. 2022, 172).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass ethnozentrische und ausländer:innenfeindliche Einstellungen in Deutschland weiterhin weit verbreitet sind, insbesondere in Ostdeutschland. Während Chauvinismus derzeit auf einem Tiefstand ist, bleiben rassistische und rechtsextreme Tendenzen eine ernsthafte Bedrohung, die in Krisensituationen mobilisierbar sind. Die Studie zeigt signifikante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie in verschiedenen Altersgruppen hinsichtlich rechtsextremer und autoritärer Einstellungen, wobei ältere Menschen tendenziell eher autoritäre Positionen vertreten. Auch in der aktuellen Studie (Decker et al. 2024) wird betont, dass die

Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland abnimmt. Zudem ist ein Anstieg der Zustimmung zu ausländer:innenfeindlichen, sexistischen, antisemitischen und muslim:innenfeindlichen Aussagen zu verzeichnen.

In der aktuellen *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* wurden insgesamt 2.027 Personen ab 18 Jahren befragt, darunter 9,25 Prozent unter 24 Jahren und 15,9 Prozent zwischen 25 und 34 Jahren. In der Studie wird als zentrales Merkmal des Rechtsextremismus eine Ideologie der Ungleichwertigkeit und Gewalt beziehungsweise die Billigung von Gewalt zur Durchsetzung der eigenen Ideologie betrachtet.

„Rechtsextrem orientierte Parteien, Gruppierungen und Individuen glauben an völkische Homogenität und streben nach nationalistischer Stärke eines von ihnen gewünschten Staates. Sie behaupten dessen Überlegenheit und Vorherrschaft gegenüber anderen »Völkern«, Nationen und Gruppen, wie Jüdinnen und Juden, Schwarzen Menschen oder als »Ausländer« wahrgenommenen Menschen. Dies umfasst die Ablehnung demokratischer Werte, Normen, Prinzipien und Institutionen, wie die Zurückweisung des Grundsatzes der Gleichheit aller Menschen an Würde, der staatlichen Gewaltenteilung und des Schutzes von Minderheiten“ (Zick und Mokros 2023, 62).

Die aktuelle *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023) zeigt etwas andere Ergebnisse. Die Autor:innen stellen fest, dass rechtsextreme, nationalchauvinistische und antisemitische Einstellungen in Deutschland zunehmen, insbesondere unter jungen Menschen. Die Zustimmung zu einer rechtsgerichteten Diktatur und nationalchauvinistischen Aussagen hat sich seit 2020/21 deutlich erhöht. Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sind ebenfalls auf dem Vormarsch. Die Studie zeigt, dass die jüngere Generation (18-34 Jahre) besonders anfällig für antidemokratische und autoritäre Tendenzen ist, im Gegensatz zu den über 65-Jährigen, die die geringste Zustimmung zu menschenfeindlichen Einstellungen aufweisen.

Über 6 Prozent der Befragten unterstützen eine Diktatur mit einer einzigen starken Partei und einem Führer, während 23 Prozent einer solchen Diktatur zumindest teilweise zustimmen. Im Vergleich zu 2020/21, als die Zustimmung bei 2 Prozent lag, hat sich dieser Wert verdreifacht. Auch der Anteil ambivalenter Antworten hat im Vergleich zu den Vorjahren deutlich zugenommen. Ein ähnlicher Trend zeigt sich beim Nationalchauvinismus: Fast 17 Prozent der Befragten stimmen nationalchauvinistischen Aussagen zu, was nahezu einer Verdoppelung gegenüber 2020/21 (9 Prozent) entspricht. Insbesondere die Aussage, dass Deutschland seine Interessen energisch gegenüber dem Ausland durchsetzen müsse, findet mit 23 Prozent deutlich mehr Zustimmung als 2020/21 (13 Prozent). Geschichtsrevisionistische Ansichten, die den Nationalsozialismus verharmlosen, werden von 4 Prozent der Befragten vertreten, was im Vergleich zu den Vorjahren (1-2,5 Prozent) ein auffällig hoher Wert ist. Auch hier ist der Anteil ambivalenter Antworten von rund 9 Prozent in 2020/21 auf 17 Prozent gestiegen. Die Fremdenfeindlichkeit, die 2020/21 gesunken war, hat wieder zugenommen und liegt nun bei 16 Prozent, fast doppelt so hoch wie in den Erhebungsjahren 2014 bis 2018/19. Ein Drittel der Befragten teilt das Narrativ der „Überfremdung“ Deutschlands. Beim Antisemitismus zeigt sich ebenfalls ein Anstieg, mit einer Zustimmung von knapp 6 Prozent im Vergleich zu unter 2 Prozent in 2020/21. Mehr als 10 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass der Einfluss der Juden*Jüdinnen zu groß sei, und jeweils rund 8 Prozent teilen antisemitische Stereotype. Der Anteil ambivalenter Antworten liegt bei 15 Prozent.

Die aktuelle *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023) zeigt einen Anstieg rechtsextremer Einstellungen, insbesondere unter jungen Menschen zwischen 18 und 34

Jahren. Mehr als jede achte Person (12,2 Prozent) in dieser Altersgruppe vertritt ein manifest rechtsextremes Weltbild. Zum Vergleich: Bei den über 65-Jährigen sind es 4,4 Prozent und bei den 35- bis 64-Jährigen 8,1 Prozent, die rechtsextreme Ansichten teilen. Besonders unter jungen Leuten haben sich antidemokratische und autoritäre Tendenzen in den letzten Jahren verstärkt. In der Studie wird darauf verwiesen, dass die Trendumkehr bereits seit mehreren Jahren beobachtet werden konnte. Die Zustimmung zur Dimension „Verharmlosung des Nationalsozialismus“ variiert deutlich nach Altersgruppen. In der Altersgruppe der 18- bis 34-Jährigen (n=515) liegt die Zustimmung bei 8,1 Prozent, während sie in der Altersgruppe der 35- bis 64-Jährigen (n=1.022) bei 3,4 Prozent und in der Gruppe der über 65-Jährigen (n= 487) bei 0,9 Prozent liegt. Fremdenfeindliche Einstellungen werden von 15,2 Prozent der jungen, 18,1 Prozent der mittleren und 13,2 Prozent der älteren Befragten geteilt. Antisemitismus ist bei 8,6 Prozent der jüngeren, 5,7 Prozent der mittleren und 2,6 Prozent der älteren Altersgruppe vertreten. Sozialdarwinistische Ansichten finden sich bei 10,7 Prozent der 18- bis 34-Jährigen, 4,8 Prozent der 35- bis 64-Jährigen und 2,6 Prozent der über 65-Jährigen. Diese Daten zeigen signifikante Unterschiede in der Verbreitung rechtsextremer Einstellungen zwischen den Altersgruppen, mit besonders hohen Zustimmungswerten bei den jüngeren Befragten in mehreren Dimensionen.

Insgesamt zeigt sich in der jüngeren Generation eine zunehmende Distanzierung von demokratischen Normen und Werten (Zick, Küpper und Mokros 2023). Interessant ist zudem auch, dass bei den 18- bis 34-Jährigen knapp 20 Prozent hetero-/sexistische Einstellungen teilen. Gemeinsam mit der mittleren Altersgruppe stellen die Jüngeren den größten Anteil an Zustimmung zu allen Formen von Abwertung dar. Insgesamt stimmen die Befragten der jüngeren wie auch der mittleren Altersgruppe allen Abwertungsdimensionen „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ häufiger zu als die über 65-Jährigen. Im Gegensatz zur langjährigen Annahme, dass Vorurteile mit dem Alter zunehmen und teilweise einen u-förmigen Verlauf zeigen, zeigt die *Mitte-Studie 2022/2023*, dass die über 65-Jährigen die geringste Zustimmung zu menschenfeindlichen Einstellungen aufweisen (Mokros und Zick 2023, 168).

In der Studie *Jugend in Brandenburg 2022/2023* (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b) wurden 3.142 Schüler:innen im Alter von 12 bis 23 Jahren im Zeitraum von November 2022 bis Januar 2023 in 36 allgemeinbildenden Schulen und Oberstufenzentren (OSZ) des Landes Brandenburg zu unterschiedlichen Themenbereichen (u. a. Rechtsextremismus, Ausländer:innenfeindlichkeit und Diskriminierung) befragt. „Mit der Zeitreihenstudie „Jugend in Brandenburg“ werden seit Anfang der 1990er Jahre Veränderungen ausgewählter Lebensbedingungen und Einstellungen brandenburgischer Jugendlicher in unterschiedlichen zeitlichen Abständen erfasst (1991, 1993, 1996, 1999, 2001, 2005, 2010, 2017 und 2022)“ (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b, 3). In der Studie wird Rechtsextremismus als ein Einstellungsmuster definiert, das folgende Aspekte umfasst: Faschismusverherrlichung, Antisemitismus, Ethnozentrismus und Autoritarismus. Die Skala „Rechtsextremismus“ besteht hierbei aus den folgenden Items (Antwortmöglichkeiten: stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt völlig):

- Das Wichtigste in der heutigen Zeit ist die Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung, notfalls auch mit Gewalt.
- Deutschland braucht wieder einen starken Mann als Führer.
- Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.
- Die Deutschen sind anderen Völkern grundsätzlich überlegen.

- Die Juden sind mitschuldig, wenn sie gehasst und verfolgt werden.
- In den Berichten über Konzentrationslager und Judenverfolgung wird viel übertrieben dargestellt.

Die Skala zur „Ausländerfeindlichkeit“ umfasst die folgenden Items (Antwortmöglichkeiten: stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt völlig):

- Bei entsprechender Ausbildung sollten Ausländer dieselben Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben wie Deutsche.
- Die Ausländer nehmen den Deutschen die Arbeitsplätze weg.
- Die Ausländer sind eine Bereicherung für die Kultur in Deutschland.
- Die Ausländer führen zu Problemen auf dem Wohnungsmarkt.
- Die Ausländer begehen häufiger Straftaten als Deutsche.
- Wir sollten alle Ausländer, die in unserem Land leben möchten, willkommen heißen.
- Im Land Brandenburg gibt es zu viele Ausländer. (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023a, 3)

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Jugendliche bis 14 Jahre (19,6 Prozent) rechtsextremen Aussagen häufiger zustimmen als ältere Jugendliche (15 bis 17 Jahre: 12,9 Prozent; ab 18 Jahre: 7,8 Prozent). Interessant ist auch, dass 41,4 Prozent der jungen Befragten der Aussage „Das Wichtigste in der heutigen Zeit ist die Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung, notfalls auch mit Gewalt“ zustimmen. 22,8 Prozent sind der Meinung, dass „Die Deutschen anderen Völkern grundlegend überlegen“ seien. Die Zustimmung zu den ausländer:innenfeindlichen Aussagen fällt deutlich höher aus und zeigt keine Unterschiede zwischen den drei Altersgruppen. So stimmen 31 Prozent der jungen Menschen unter 14 Jahren den ausländer:innenfeindlichen Aussagen eher hoch bzw. hoch zu. Bei älteren Jugendlichen von 15 bis 17 Jahren liegt dieser Wert bei 34,7 Prozent und ab 18 Jahren bei 34,0 Prozent (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b, 16). Oberschüler:innen stimmen im Vergleich zu Jugendlichen an anderen Bildungseinrichtungen den rechtsextremen Aussagen häufiger zu (rechtsextreme Einstellungen: Oberschule: 24,6 Prozent; OSZ: 10,4 Prozent; Gymnasium: 6,0 Prozent; ausländer:innenfeindliche Einstellungen: Oberschule: 39,4 Prozent; OSZ 37,9 Prozent; Gymnasien: 23,9 Prozent). Relevant sind hierbei auch die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. So zeigen die Ergebnisse, dass je nach Schule zwischen 0,0 Prozent und 47,6 Prozent der Schüler:innen rechtsextreme Einstellungen aufweisen. Das sind jedoch die ersten Ergebnisse der Studie, und es wäre interessant zu untersuchen, ob die rechtsextremen Einstellungen mit der Schulattraktivität (gemessen u. a. mit folgenden Items: In meiner Schule gibt es guten Kontakt zwischen den Schülern einzelner Klassen. In meiner Schule können wir unsere Ideen bei der Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten einbringen. Meine Schule hat einen guten Ruf.) zusammenhängen (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023a).

In der Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024“ (Schnitzer, Hampel und Hurrelmann 2024) wurden 2.042 Personen im Alter von 14 bis 29 Jahren im Zeitraum vom 8. Januar bis zum 12. Februar 2024 befragt. Die Teilnehmer:innen wurden über die *Bilendi Online-Access-Panels* rekrutiert. In der Studie wurden verschiedene Bereiche abgefragt, darunter persönliche und gesellschaftliche Zufriedenheit, psychische Belastung, Werte, digitales Leben, Arbeitsleben, Nachhaltigkeit, Politik und Parteienwahl sowie Analyse der Lebenssituationen. Diese Ergebnisse geben Aufschluss über die politischen Neigungen der jungen Generation. Es wurde festgestellt, dass 8 Prozent der jungen Befragten FDP, 12 Prozent SPD, 15 Prozent die Grünen, 20 Prozent CDU und 22 Prozent AfD wählen würden. Auffällig ist,

dass die AfD mit 22 Prozent die höchste Zustimmung erhält, was auf eine zunehmende Unterstützung für rechtspopulistische Positionen unter jungen Menschen hinweisen könnte. Laut den Angaben der Autor:innen informieren sich 57 Prozent der befragten jungen Menschen über Nachrichten und Politik auf Social Media-Kanälen. 80 Prozent nutzen regelmäßig *Instagram*, 77 Prozent *YouTube* und 51 Prozent *TikTok*.

Ähnliche Ergebnisse liefert auch die aktuelle *JIM-Studie*. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Mai bis Juli 2023 mittels telefonischer und online-basierter Befragungen unter 1.200 Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten 96 Prozent der Befragten Zugang zu einem Computer. Zudem gaben 95 Prozent an, das Internet regelmäßig zu nutzen. Im Durchschnitt verbrachten die Jugendlichen 224 Minuten täglich im Internet, was einer Steigerung von 20 Minuten im Vergleich zur Vorjahresbefragung entspricht. Neben der Häufigkeit der Internetnutzung wurden auch die bevorzugten Kanäle der Jugendlichen ermittelt. Dabei wurde *WhatsApp* von 79 Prozent der Befragten am häufigsten genannt, gefolgt von *Instagram* (31 Prozent), *TikTok* (25 Prozent) und *YouTube* (25 Prozent). Darüber hinaus wurden die Jugendlichen nach negativen Phänomenen im Internet befragt. 73 Prozent berichteten von entsprechenden Erfahrungen. Dabei nannten 58 Prozent der Befragten den Kontakt mit Fake News, 51 Prozent mit beleidigenden Kommentaren, 42 Prozent mit extremen politischen Ansichten, 40 Prozent mit Verschwörungserzählungen und 39 Prozent mit Hassbotschaften (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023, 2ff.).

Im Abschlussbericht des Projekts „Extremismus in sozialen Medien“ (Reinemann et al. 2019) wurde untersucht, wo und wie Jugendliche mit extremistischen Botschaften in Kontakt kommen, wie sie diese wahrnehmen und bewerten sowie welche Reaktionen daraus resultieren. Die Teilstudie I untersuchte die Häufigkeit, die Orte und die Gründe für Kontakte Jugendlicher mit rechtsextremistischen Inhalten. Diese Studie basiert auf einer repräsentativen Face-to-Face-Befragung, deren Grundgesamtheit deutschsprachige Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren (n = 1.061), die in Deutschland leben, umfasst (Reinemann et al. 2019, 67). Aus der Teilstudie I geht hervor, dass Jugendliche am häufigsten in sozialen Netzwerken mit extremistischen Inhalten konfrontiert werden. Zehn Prozent der Befragten gaben an, dass dies „sehr häufig“ oder „häufig“ der Fall sei, und 17 Prozent, dass dies „manchmal“ vorkomme (Reinemann et al. 2019, 87ff.). In Chatprogrammen ergaben sich in den genannten Kategorien insgesamt 35 Prozent. Diese Zahlen beziehen sich auf verschiedene Arten von Angeboten, darunter Berichterstattung traditioneller Medien in sozialen Netzwerken, extremistische Organisationen oder Nutzer:innenkommentare.

Eine spezifischere Auslegung ergibt sich aus den Angaben zu Online-Angeboten extremistischer Organisationen: Drei Prozent gaben an, diese „sehr häufig“ oder „häufig“ zu besuchen, und fünf Prozent „manchmal“. Außerhalb des Internets kommen Jugendliche am häufigsten auf der Straße mit extremistischen Inhalten in Kontakt, beispielsweise durch Demonstrationen, Informationsstände, Plakate oder Aufkleber. Insgesamt gaben 21 Prozent an, solche Kontakte „sehr häufig“ bis „manchmal“ zu erleben. 75 Prozent der Befragten geben an, dass es vorkommt, dass extremistische Gruppen sich in sozialen Netzwerken als jung und modern darstellen und dort auch Fake-Accounts verwenden, um die Stimmung gegen Andersdenkende zu beeinflussen (68 Prozent) (Reinemann et al. 2019, 106). In der Teilstudie II wurden auf Grundlage der Ergebnisse der Teilstudie I, insbesondere basierend auf dem Kontakt mit extremistischen Inhalten (sowohl online als auch offline), verschiedene Gruppen von Jugendlichen mittels Clusteranalyse identifiziert, die sich hinsichtlich der Intensität des Kontakts ähneln (Reinemann et al. 2019). Dabei wurden die Jugendlichen in vier Gruppen eingeteilt und als folgende Kontakttypen mit prozentualen Anteil klassifiziert: die Unbedarften (49 Prozent), die Informierten (33 Prozent), die Reflektierten (11 Prozent) und die Gefährdeten (7 Prozent). Neben dem

medialen Extremismus-Kontakt wurden bei der Typisierung auch Merkmale wie die soziale Situation und verschiedene Einstellungen berücksichtigt. Zusätzlich wurden qualitative Interviews mit jungen Menschen durchgeführt. Hierbei kam auch die Methode des lauten Denkens („Think Aloud“) zum Einsatz. Ziel war es, zu ermitteln, wie extremistische Online-Inhalte von den Proband:innen wahrgenommen, erkannt und bewertet werden.

Die unterschiedlichen Kontakttypen wurden vergleichend dargestellt:

Die Unbedarften: Diese Jugendlichen gaben an, keinen bewussten Kontakt zu extremistischen Inhalten zu haben. Sie erkennen solche Inhalte nicht und sind sich ihrer Existenz nicht bewusst. Aufgrund ihres marginalen Kontakts mit politischen Themen und ihres Mangels an politischem Interesse, Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Extremismus können sie extremistische Inhalte nicht in einen Kontext setzen oder problematisieren.

Die Informierten: Diese Gruppe kommt durch klassische Medien mit Extremismus in Kontakt und verfügt über politische sowie Medienkompetenzen. Diese Jugendlichen sind in der Lage, extremistische Inhalte zu kontextualisieren und kritisch zu bewerten. Neben ihrem Medienkonsum hinterfragen sie die Inhalte kritisch, was darauf hindeutet, dass die von ihnen eingeholten Informationen möglichst vielfältig und von hoher Qualität sind.

Die Reflektierten: Diese Jugendlichen kommen sowohl durch klassische als auch neue Medien mit extremistischen Botschaften in Kontakt. Ihr Medienkonsum erfolgt eher routinemäßig als aktiv. Aufgrund ihres Interesses an aktuellen Ereignissen und ihrer Medienkompetenz erkennen und bewerten sie extremistische Inhalte kritischer als Gruppen mit Defiziten in diesen Bereichen.

Die Gefährdeten: Diese Gruppe kommt mit einem breiten Spektrum von Medien mit extremistischen Inhalten in Berührung. Sie konsumieren wiederholt Inhalte, ohne diese als extremistisch zu erkennen. Diese Jugendlichen zeigen eine Politikverdrossenheit und sind nicht in der Lage, entsprechende Inhalte reflektiert zu betrachten. Gleichzeitig weisen die Gefährdeten Deprivationserfahrungen, wie Identitätskonflikte, auf (Reinemann et al. 2019, 110ff.).

Die Studie „Extrem einsam? – Die demokratische Relevanz von Einsamkeitserfahrungen unter Jugendlichen in Deutschland“ (Neu et al. 2023) kann ebenfalls als Referenz herangezogen werden. Diese Untersuchung wurde von „Das Progressive Zentrum“ durchgeführt und im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ vom *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* gefördert. Die Datenerhebung erfolgte mittels Tiefeninterviews sowie einer repräsentativen Umfrage unter 1.008 Jugendlichen im Alter von 16 bis 23 Jahren. Laut der Studie fühlen sich 55 Prozent der Befragten manchmal oder immer einsam. Die Studie stellte unter anderem fest, dass Jugendliche ein unklar definiertes Bild von Gesellschaft haben und eine Distanz zur Demokratie empfinden – lediglich 57 Prozent der Befragten betrachten die Demokratie als die beste Staatsform. Darüber hinaus zeigt die Studie einen Zusammenhang zwischen dem Einsamkeitsempfinden der Jugendlichen und autoritären Einstellungen auf. Die Autor:innen betonen, dass diese Ergebnisse aufgrund der jugendlichen Zielgruppe Auswirkungen auf die Zukunft der Demokratie haben könnten. Die Studie arbeitet heraus, dass einsame und nicht-einsame Jugendliche sich zwar kaum in ihren politischen Werten und ihrer politischen Selbstpositionierung unterscheiden. Jedoch ist die Überzeugung, die Regierung verheimliche wichtige Informationen vor der Öffentlichkeit, unter den Einsamen (58 Prozent) deutlich stärker ausgeprägt als unter den Nicht-Einsamen (47 Prozent). Bei der durchschnittlichen Zustimmung weisen etwa 20,4 Prozent der einsamen und 13,6 Prozent der

nichteinsamen Jugendlichen hohe Zustimmungswerte zu autoritären Einstellungen auf (Neu et al. 2023, 55).

Um einen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland zu geben, ist es wichtig, die wesentlichen Erkenntnisse der repräsentativen Studien, wie der *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022), der *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023), der Studie *Jugend in Brandenburg 2022/2023* (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b), der Trendstudie *Jugend in Deutschland 2024* (Schnetzer, Hampel und Hurrelmann 2024) sowie der *JIM-Studie* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023) und der Untersuchung des Projekts „Extremismus in sozialen Medien“ (Reinemann et al. 2019) aufeinander zu beziehen. Diese Studien bieten verschiedene Perspektiven auf rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, wobei jede Studie unterschiedliche Schwerpunkte setzt und unterschiedliche Bevölkerungsgruppen betrachtet. Durch die Verknüpfung ihrer Erkenntnisse lassen sich allgemeine Tendenzen, Unterschiede und Lücken im Verständnis dieser Problematik aufzeigen.

Gemeinsame Perspektiven und Tendenzen

Die *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022, 2024) und die *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023) zeigen beide, dass rechtsextreme Einstellungen in Deutschland weiterhin präsent sind, wobei Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen verschiedenen Altersgruppen sichtbar werden. Beide Studien stellen fest, dass ethno-nationalistische und ausländer:innenfeindliche Einstellungen insbesondere in Ostdeutschland und bei älteren Bevölkerungsschichten stärker verbreitet sind. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse der *Mitte-Studie*, dass rechtsextreme Einstellungen bei jungen Menschen zunehmen, was im Widerspruch zur *Leipziger Autoritarismus-Studie* steht, die eher einen Rückgang der Zustimmung zu einer rechtsautoritären Diktatur verzeichnet. Die Studie *Jugend in Brandenburg 2022/2023* (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b) und die Trendstudie *Jugend in Deutschland 2024* (Schnetzer, Hampel und Hurrelmann 2024) liefern Hinweise darauf, dass rechtsextreme Einstellungen insbesondere unter jungen Menschen zunehmen. Die *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023) unterstützt diese Erkenntnisse und zeigt, dass jüngere Menschen (18-34 Jahre) anfälliger für antidemokratische und autoritäre Tendenzen sind als ältere Bevölkerungsgruppen. Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass die jüngere Generation im Vergleich zu älteren Generationen eine zunehmende Distanzierung von demokratischen Normen und Werten zeigt. Dies stellt eine besorgniserregende Entwicklung dar, die auf den Einfluss neuer Kommunikationskanäle, wie etwa Sozialer Medien, und die damit verbundene Verbreitung von extremistischen Inhalten hindeutet.

Unterschiede und spezifische Erkenntnisse

Die *Leipziger Autoritarismus Studie* (Decker et al. 2022) betont die Unterschiede in rechtsextremen Einstellungen zwischen Ost- und Westdeutschland, wobei insbesondere die Ausländer:innenfeindlichkeit im Osten höher ist. Ergänzend dazu weist die *Mitte-Studie* der *Friedrich-Ebert-Stiftung* (Zick, Küpper und Mokros 2023) darauf hin, dass rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen sowohl im Osten als auch im Westen zunehmen. Diese Diskrepanz könnte darauf zurückzuführen sein, dass jüngere Generationen generell anfälliger für solche Einstellungen sind, unabhängig von ihrer geografischen Herkunft. Die Studie *Jugend in Brandenburg 2022/2023* (Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b) hebt hervor, dass

Schüler:innen an Oberschulen häufiger rechtsextreme Einstellungen vertreten als solche an Gymnasien oder Oberstufenzentren. Dies könnte auf den Einfluss der schulischen Umgebung und der dort vorherrschenden sozialen Normen hinweisen. Die Frage, wie Bildungseinrichtungen zur Prävention von Rechtsextremismus beitragen können, bleibt jedoch offen und bedarf weiterer Forschung.

Entwicklungen und zukünftige Forschungsbedarfe

Die Ergebnisse des Projekts „Extremismus in sozialen Medien“ (Reinemann et al. 2019) und der *JIM-Studie* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023) unterstreichen die Rolle sozialer Medien bei der Verbreitung rechtsextremer Inhalte unter Jugendlichen. Insbesondere die *JIM-Studie* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023) zeigt, dass junge Menschen häufig mit Fake News, Hassbotschaften und extremen politischen Ansichten konfrontiert werden. Diese Befunde verdeutlichen den Bedarf an Medienkompetenzprogrammen, die Jugendliche dabei unterstützen, kritisch mit digitalen Inhalten umzugehen und extremistische Botschaften zu erkennen und abzulehnen. Zusammenfassend zeigen die diskutierten Studien, dass rechtsextreme Einstellungen in Deutschland ein vielschichtiges und dynamisches Phänomen sind, das von regionalen, alters- und bildungsbedingten Unterschieden geprägt ist. Während einige Studien eine Abnahme rechtsextremer Einstellungen in bestimmten Dimensionen feststellen, deuten andere auf einen besorgniserregenden Anstieg insbesondere unter jungen Menschen hin. Die Rolle digitaler Medien und der Einfluss sozialer Netzwerke sind wesentliche Faktoren, die in Zukunft weiter erforscht werden müssen, um gezielte Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung rechtsextremer Ideologien zu entwickeln. Die Notwendigkeit einer verstärkten Forschung und die Entwicklung innovativer Bildungsansätze sind entscheidend, um die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen zu reduzieren und die Demokratie zu stärken.

3. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des *IU Kompass Extremismus* wurden in drei Phasen antisemitische, antimuslimische und rechtsextreme Einstellungen bei jungen Menschen zwischen 16 und 27 Jahren in Deutschland untersucht. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der dritten Erhebungsphase präsentiert. Neben einer standardisierten Befragung mit jungen Menschen wurden in dieser Phase auch vier leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Praktiker:innen aus der Präventionsarbeit durchgeführt. Das Forschungsinteresse im ersten Erhebungsteil bezog sich auf die quantitative Erfassung von rechtsextremen Einstellungen unter jungen Menschen in Deutschland. Ziel war es, ein umfassendes Bild von der Verbreitung und den Ausprägungen rechtsextremer Einstellungen in dieser Altersgruppe zu erhalten. Durch die bundesweite quantitative Untersuchung konnten relevante Daten gesammelt werden, die die Grundlage für eine detaillierte Analyse und Interpretation dieser Einstellungen bilden.

Das Forschungsinteresse bei den Expert:inneninterviews bestand darin zu untersuchen, inwieweit sich Jugendliche durch den Einfluss Sozialer Medien radikalieren und welche Möglichkeiten zur sozialarbeiterischen Prävention die Praktiker:innen in diesem Bereich sehen. Die leitfadengestützten Expert:inneninterviews bieten tiefere Einblicke in die Mechanismen der Radikalisierung und die Rolle Sozialer Medien bei der Verbreitung extremistischer Inhalte. Der Leitfaden dient als strukturierter Rahmen, der sicherstellt, dass alle vorgegebenen Themen fokussiert und systematisch behandelt werden (Misoch 2015). Dadurch wird eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews bei der

Auswertung sichergestellt. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet.

Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den Ergebnissen der quantitativen Studie. Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie werden punktuell und ergänzend zu den quantitativen Ergebnissen herangezogen.

3.1 Erhebungsinstrumente

Standardisierter Fragebogen: Den Kern der quantitativen Studie bildet der zusammengesetzte Fragebogen aus der *FES-Mitte-Studie* (Zick, Küpper und Schröter 2021) und der *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022). Neben den demographischen Daten (Geschlecht, Alter, Bundesland, Migrationshintergrund, Bildung) wurden auch spezifische Einstellungen zu den unterschiedlichen Personengruppen, zur Billigung von Gewalt, zur politischen Selbstverortung, zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und zu Verschwörungsmentalität erhoben.

Tabelle 1 stellt eine Zusammenfassung der Items (5-stufige Antwortskala: (1) »völlig ablehnen«, (2) »überwiegend ablehnen«, (3) »teils zustimmen/teils nicht zustimmen«, (4) »überwiegend zustimmen« und (5) »voll und ganz zustimmen«) dar.

Tabelle 1: Items zur Erfassung von rechtsextremen Einstellungen (Zick, Küpper und Mokros 2023).

Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur
Im nationalen Interesse ist unter bestimmten Umständen eine Diktatur die bessere Staatsform.
Was Deutschland jetzt braucht, ist eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert.
Wir sollten einen Führer haben, der Deutschland zum Wohle aller mit starker Hand regiert.
Nationalchauvinismus
Wir sollten endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl haben.
Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland.
Das oberste Ziel der deutschen Politik sollte es sein, Deutschland die Macht und Geltung zu verschaffen, die ihm zusteht.
Verharmlosung des Nationalsozialismus
Ohne Judenvernichtung würde man Hitler heute als großen Staatsmann ansehen.
Die Verbrechen des Nationalsozialismus sind in der Geschichtsschreibung weit übertrieben worden.
Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.
Fremdenfeindlichkeit
Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen.
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.
Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet.
Antisemitismus
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß.
Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen.
Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns.
Sozialdarwinismus
Wie in der Natur sollte sich in der Gesellschaft immer der Stärkere durchsetzen.
Eigentlich sind die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen.
Es gibt wertvolles und unwertes Leben.

Qualitative Expert:inneninterviews: Bei der Entwicklung des Leitfadens stand die Idee im Vordergrund, durch leitfadengestützte Expert:inneninterviews die subjektiven Eindrücke der Fachkräfte aus den Bereichen „Politische Bildung“ und „Radikalisierungsprävention“ zu erfassen. Der erste inhaltliche Block des Interviews konzentrierte sich auf die aktuelle Tätigkeit der interviewten Person und strebte an, grundlegende Informationen über Institution, Position und Aufgabenbereich zu erheben. Für den

Einstieg in das Gespräch wurden die Expert:innen einleitend nach ihrem beruflichen Werdegang befragt. Die Expert:innen wurden zudem gebeten, ihre aktuelle Wirkungsstätte und gegebenenfalls damit verbundene Projekte vorzustellen. Die Hauptphase des Interviews konzentrierte sich auf die zentralen Fragestellungen und wurde in verschiedene thematische Kategorien unterteilt: 1) Nutzungsverhalten, 2) Risiken und Gefahren, 3) Fallbeispiele und eigene Erfahrungen mit bereits radikalisierten Jugendlichen, 4) Radikalisierung in Sozialen Medien, 5) Einschätzung der besonderen Vulnerabilität von Jugendlichen hinsichtlich einer Radikalisierung.

3.2 Datenerhebung

Quantitativer Teil: Bei der Ziehung der Stichprobe für den quantitativen Teil der Studie wurde auf den *Online-Access-Panel GapFish* zurückgegriffen. *GapFish* arbeitet mit einer Selbstrekrutierung der Teilnehmenden durch offene Einladungen. Dabei melden sich die Teilnehmenden für das gesamte Access-Panel an und nehmen wiederholt an verschiedenen Umfragen teil. Um eine sehr gute Annäherung an eine repräsentative Auswahl zu ermöglichen, wurde die Quotenauswahl genutzt. Hierbei wurde für bestimmte Gruppen innerhalb der Grundgesamtheit jeweils die Anzahl von Befragten festgelegt, die in der Stichprobe sein sollen (Quoten). So wurde festgelegt, dass der Anteil (Quote) von Männern/Frauen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, mit bestimmtem Bildungsgrad ihrem bekannten Anteil in der Wohnbevölkerung in Deutschland zwischen 16 und 27 Jahren entspricht. Innerhalb dieser Gruppe wurden konkrete Befragte nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

Um die Antwort-Qualität der teilnehmenden Person zu erhöhen und die unaufmerksamen Studienteilnehmer:innen herauszufiltern, wurden unterschiedliche Aufmerksamkeitsfragen in den Fragebogen eingebaut. Da es sich um eine Online-Umfrage handelt, ist zu berücksichtigen, dass hierbei eine Abdeckung von Haushalten ohne Internetzugang fehlt. Laut Eurostat (Eurostat 2020) verfügen zwar 95 Prozent der deutschen Haushalte über einen Internetanschluss. Jedoch nutzen nur 86 Prozent der deutschen Bevölkerung das Internet (Initiative 21 2020, 12). Die Zielgruppe (16- bis 27-Jährige) gehört jedoch zu der Bevölkerungsgruppe mit dem höchsten Anteil an Online-Nutzer:innen (99 Prozent der 20- bis 39-Jährigen) (Initiative 21 2020, 14). Die Online-Umfrage wurde mit dem Programm *Enterprise Feedback Suite Survey* umgesetzt. Das Programm wird von der Firma *Tivian XI GmbH* (<https://www.tivian.com/de/>) entwickelt, die unter dem Namen *Unipark* (<https://www.unipark.de/>) ein Lizenzmodell für akademische Einrichtungen anbietet, an dem sich auch *IU Internationale Hochschule* beteiligt.

Qualitativer Teil: Im zweiten Teil der Studie wurden insgesamt vier Fachkräfte aus den Bereichen „Politische Bildung“ und „Radikalisierungsprävention“ interviewt. Die Interviewpartner:innen erhielten ihren Expert:innenstatus aufgrund der Erfahrungen im Bereich der Rechtsextremismusprävention. Für die vorliegende Untersuchung wurden Einschätzungen von vier Expert:innen eingeholt, die sich intensiv mit dem Themenbereich der Medienpädagogik, Politischen Bildung und Extremismusprävention beschäftigen. Somit repräsentierten die Interviewpartner:innen eine breite Palette an Fachkompetenzen und beruflichen Hintergründen. Ein Sozialpädagoge, der im Bereich der politischen Bildungsarbeit tätig ist, brachte umfangreiche Erfahrungen aus einem Projekt zu Online-Extremismusprävention ein. Ein weiterer Experte, ein Sozialarbeiter mit 20 Jahren Berufserfahrung, leitet ein Büro für außerschulische politische Jugendbildung und ist in einem Netzwerk gegen rechtsextreme Tendenzen bei Jugendlichen aktiv. Eine Medienpädagogin, spezialisiert auf Kinder- und Jugendmedien, wobei sie sich auf den Jugendmedienschutz und die Prävention von Hass und Extremismus im Internet konzentriert, nahm ebenfalls an der Interviewstudie teil. Schließlich

wurde eine Sozialökonomin interviewt, die sich mit den extremen Rechten und deren Organisationsformen befasst und als politische Bildnerin in einem Modellprojekt arbeitet, das demokratische Werte fördert und rechtsextremen Tendenzen entgegenwirken soll. Diese Interviews ermöglichten es, umfassende und vielfältige Perspektiven auf die Radikalisierung von Jugendlichen und die entsprechenden präventiven Maßnahmen zu sammeln.

4. Erste Ergebnisse der Studie

In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse deskriptiver Grundauswertungen aus der dritten Phase der Einstellungsbefragung junger Menschen zwischen 16 und 27 Jahren vorgestellt. Nach der Darstellung der Zusammensetzung der Stichprobe werden zunächst die Ergebnisse hinsichtlich der politischen Selbstverortung und der Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen präsentiert. Anschließend werden die Ergebnisse zu den rechtsextremen Einstellungen vorgestellt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die soziodemografischen Merkmale der Stichprobe.

Tabelle 2: Soziodemografische Beschreibung der Stichprobe IU Kompass Extremismus (16 – 27 Jahre, Erhebungszeitraum: Dezember 2023).

Gesamtstichprobe (n = 1.313)			
Alter in Jahren	Mittelwert	22,2	
	Standardabweichung	3,2	
		absolut	in %
Altersgruppen	16-19 Jahre	314	24
	20-23 Jahre	493	37,5
	24-27 Jahre	506	38,5
Geschlecht	männlich	532	40,5
	weiblich	773	58,9
	divers	8	0,6
Schulabschluss	Schulbesuch ¹	214	16,2
	Hauptschulabschluss/Realschulabschluss	317	24,2
	Fachabitur/Fachhochschulreife/Abitur	659	50,2
	Bachelor/Master	107	8,2
	Sonstiges	16	1,2
Migrationsgeschichte	eigene Migrationserfahrung	79	6
	mind. ein Elternteil mit Migrationserfahrung	414	31,5
Religionszugehörigkeit	Christentum	665	50,6
	Islam	160	12,2
	andere	25	1,8
	keine	464	35,3
Ost-West	Ost	210	16
	West	1103	84

Die Gesamtstichprobe umfasst 1.313 Teilnehmende mit einem Durchschnittsalter von etwa 22 Jahren und einer Standardabweichung von 3,2 Jahren. Die Altersverteilung der Teilnehmenden zeigt, dass knapp ein Viertel der Befragten zwischen 16 und 19 Jahren alt ist, etwa ein Drittel zwischen 20 und 23 Jahren und etwas mehr als ein Drittel zwischen 24 und 27 Jahren. In Bezug auf das Geschlecht

¹ Hierbei handelt es sich um Personen, die angegeben haben, zum Zeitpunkt der Befragung zur Schule zu gehen (bei einer weiteren Frage wurde dann präzisiert, welche Schulart besucht wird).

identifizierten sich 40,5 Prozent der Teilnehmenden als männlich, knapp 59 Prozent als weiblich und ein Anteil von weniger als 1 Prozent als divers.

Der Bildungsstand der Befragten variiert ebenfalls: Rund 16 Prozent besuchen noch eine Schule, etwa ein Viertel hat einen Hauptschul- oder Realschulabschluss, die Hälfte verfügt über ein Fachabitur, eine Fachhochschulreife oder ein Abitur, knapp 8 Prozent haben einen Bachelor- oder Masterabschluss und etwa 1 Prozent hat einen sonstigen Bildungsabschluss. Betrachtet man den Migrationshintergrund, so haben 6 Prozent der Befragten eine eigene Migrationserfahrung und 31,5 Prozent geben an, dass mindestens ein Elternteil Migrationserfahrungen hat. Hinsichtlich der Religionszugehörigkeit bekannten sich etwa die Hälfte zum Christentum, etwa 12 Prozent zum Islam, knapp 2 Prozent zu anderen Religionen, während rund 35 Prozent der befragten jungen Menschen angaben, keiner Religion anzugehören. Diese Daten bieten einen umfassenden Überblick über die demografischen Merkmale der Stichprobe und geben Einblicke in die Altersstruktur, Geschlechterverteilung, Bildungsabschlüsse, Migrationshintergründe und religiöse Zugehörigkeiten der Befragten.

4.1 Verschwörungsmentalität

Zunächst wird an dieser Stelle auf die Verschwörungsmentalität der Studienteilnehmenden eingegangen. Die Verschwörungsmentalität wurde in der vorliegenden Studie anhand des Items „Politiker und andere Führungspersonlichkeiten sind nur Marionetten der dahinterstehenden Mächte“² erfasst. Die Auswertung der Ergebnisse der dritten Phase der Studie *IU Kompass Extremismus* zeigt, dass 9 Prozent dieser Aussage voll und ganz zustimmen, während 17,3 Prozent eher zustimmen. Somit liegt der Anteil der jungen Menschen mit Zustimmung zu diesem Item mit insgesamt 26,3 Prozent (in der ersten Welle von *IU Kompass Extremismus* mit 27,8 Prozent) über dem bundesdeutschen Niveau in allen Altersgruppen (20,5 Prozent) (Zick, Küpper und Schröter 2021, 289).

Tabelle 3: Wahl der politischen Parteien (n = 1.313).

	absolut	in Prozent
CDU/CSU	169	12,9
SPD	127	9,7
Grüne	158	12,0
AfD	165	12,6
FDP	110	8,4
Die Linke	75	5,7
andere Partei	97	7,4
weiß nicht, welche Partei	211	16,1
wähle ungültig	27	2,1
gehe nicht wählen	78	5,9
weiß noch nicht, ob ich wählen gehe	96	7,3

² Dieses Item wurde aus der *Mitte-Studie* übernommen, in der die Verschwörungsmentalität anhand mehrerer Aussagen zu verschiedenen Aspekten erfasst wurde (weitere Items sind: „Es gibt geheime Organisationen, die großen Einfluss auf politische Entscheidungen haben.“, „Die Medien und die Politik stecken unter einer Decke.“, „Ich vertraue meinen Gefühlen mehr als sogenannten Experten.“, „Studien, die einen Klimawandel belegen, sind meist gefälscht.“).

In der Befragung zur Parteipräferenz zeigen die Ergebnisse eine vielfältige Verteilung der politischen Neigungen unter den befragten jungen Menschen. Etwa 13 Prozent der Befragten würden die CDU/CSU wählen, während rund 10 Prozent die SPD, 12 Prozent die Grünen und knapp 13 Prozent die AfD favorisieren. Die FDP wird von etwa 8 Prozent bevorzugt, die Linke von rund 6 Prozent und 7,4 Prozent würden eine andere Partei wählen. Ein beträchtlicher Anteil der Befragten, nämlich 16, Prozent, weiß noch nicht, welche Partei sie unterstützen würden. Darüber hinaus gaben 27 Personen an, dass sie ungültig wählen würden, was etwa 2 Prozent der Befragten entspricht. Knapp 6 Prozent der Teilnehmenden hatten vor, nicht wählen zu gehen, und 7 Prozent wissen noch nicht, ob sie zur Wahl gehen würden.

Zusätzlich zur Verschwörungsmentalität ist auch die Verbindung zur politischen Selbstverortung interessant. Die Abbildung 2 zeigt eine Zusammenfassung der Verschwörungsmentalitäten in Verbindung zur Wahl der politischen Parteien.

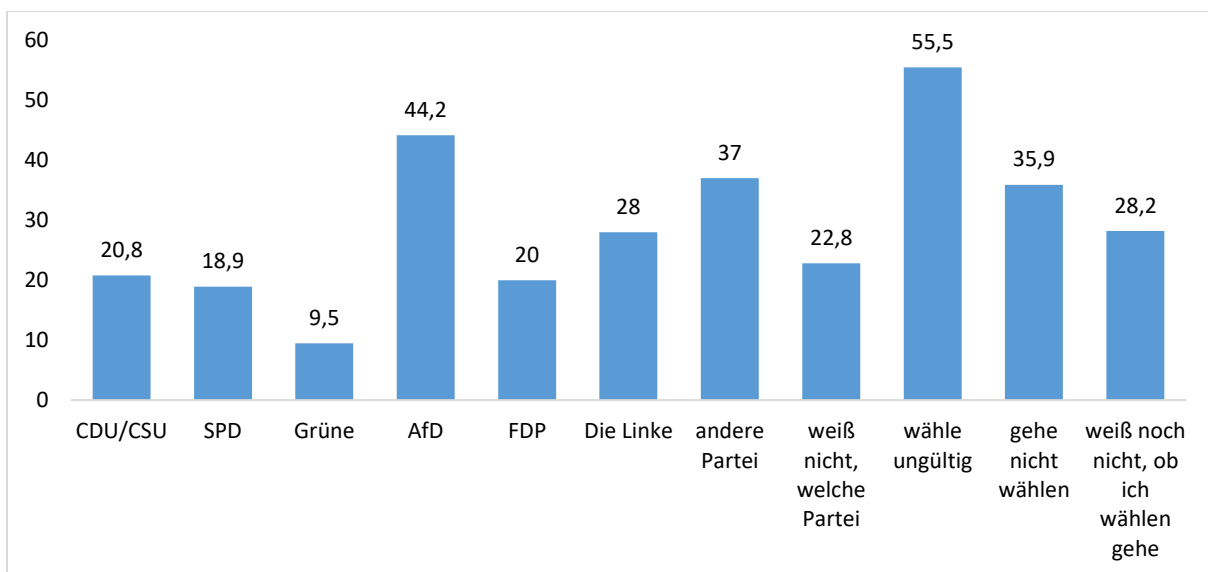


Abbildung 1: Verschwörungsmentalität (Antwortmöglichkeiten: „stimme voll und ganz zu“ sowie „stimme eher zu“) nach der Parteipräferenz (in Prozent).

Die Daten verdeutlichen, dass die Zustimmung zur Aussage „Politiker und andere Führungspersonlichkeiten sind nur Marionetten der dahinterstehenden Mächte“ stark von der politischen Präferenz abhängt. Besonders hoch ist die Zustimmung unter den Anhänger:innen der AfD, von denen 44,2 Prozent der Aussage zustimmen. Die hohe Prozentzahl wird lediglich von den Personen übertroffen, die angeben, ungültig zu wählen. Bei ihnen liegt die Zustimmung bei 55,5 Prozent. Im Gegensatz dazu zeigt sich unter den Anhänger:innen der Grünen mit 9,5 Prozent die geringste Zustimmung zu dieser Aussage. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse eine deutliche Polarisierung in der Wahrnehmung der politischen Autonomie wider, die stark mit den politischen Präferenzen und dem Wahlverhalten der Befragten korreliert. Die politische Präferenz und die Zustimmung zur Aussage „Politiker und andere Führungspersonlichkeiten sind nur Marionetten der dahinterstehenden Mächte“ korrelieren signifikant ($r = .129, p < .001, n = 1313$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

4.2 Rechtsextreme Einstellungen junger Menschen

Das zentrale Erhebungsinstrument umfasst Aussagen, die unterschiedliche Dimensionen des Rechtsextremismus erfassen. In Tabelle 4 ist zunächst die Antwortverteilung über die fünf

Antwortkategorien für die Items dargestellt. Eine Möglichkeit „keine Antwort“ bzw. „ich weiß es nicht“ anzukreuzen war nicht gegeben. Die Anzahl der „Nicht-Antworten“ kann jedoch an der Angabe von n abgelesen werden (diese liegt je nach Aussage zwischen 1 und 7 Personen).

Tabelle 4: Der Fragebogen zu den rechtsextremen Einstellungen – Zustimmung auf Item-Ebene (in Prozent).

Rechtsextremismus	lehne voll und ganz ab	lehne überwiegend ab	teils-teils	stimme überwiegend zu	stimme voll und ganz zu
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur					
Im nationalen Interesse ist unter bestimmten Umständen eine Diktatur die bessere Staatsform. (n = 1.312)	61,2	19,3	15,4	2,7	1,3
Was Deutschland jetzt braucht, ist eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert. (n = 1.312)	32,5	17,2	25,3	14,9	10
Wir sollten einen Führer haben, der Deutschland zum Wohle aller mit starker Hand regiert. (n = 1.311)	63,3	13,2	12,5	6	4,9
Nationalchauvinismus					
Wir sollten endlich wieder Mut zu einem starken Nationalgefühl haben. (n = 1.309)	14,2	15,8	31,7	20,9	17,1
Was unser Land heute braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen deutscher Interessen gegenüber dem Ausland. (n = 1.309)	23,5	20,7	28,2	17,3	10,1
Das oberste Ziel der deutschen Politik sollte es sein, Deutschland die Macht und Geltung zu verschaffen, die ihm zusteht. (n = 1.311)	30,6	23,9	26,9	12,6	5,9
Verharmlosung des Nationalsozialismus					
Ohne Judenvernichtung würde man Hitler heute als großen Staatsmann ansehen. (n = 1.312)	51,9	19,5	17,9	7,2	3,5
Die Verbrechen des Nationalsozialismus sind in der Geschichtsschreibung weit übertrieben worden. (n = 1.310)	67,2	16,2	11,5	3,3	1,6
Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten. (n = 1.311)	55,5	20,9	16,1	5,3	2,1
Fremdenfeindlichkeit					
Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen. (n = 1.306)	28,6	24,8	23,8	14	8,3
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken. (n = 1.311)	41,1	26,7	17,9	8,7	5,6
Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet. (n = 1.311)	34	23,9	20	11,4	10,6
Antisemitismus					
Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß. (n = 1.310)	55,9	22,8	13,2	4,4	3,4
Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen. (n = 1.312)	60,8	21,6	12	2,9	2,7
Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns. (n = 1.310)	59,9	22,5	12,2	4	1,1
Sozialdarwinismus					
Wie in der Natur sollte sich in der Gesellschaft immer der Stärkere durchsetzen. (n = 1.310)	40,6	28	21,5	6,9	2,8
Eigentlich sind die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen. (n = 1.309)	57,1	19	17,3	4,5	1,8
Es gibt wertvolles und unwertes Leben. (n = 1.308)	63,2	12,9	14	6,5	2,9

Angelehnt an die *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022) werden zur besseren Vergleichbarkeit zustimmende, ablehnende und teilweise zustimmende Antworten zu drei Kategorien zusammengefasst. Die Tabelle 5 zeigt zur besseren Nachvollziehbarkeit diese Zusammensetzung.

Tabelle 5: Übersicht der Antwortkategorien des Fragebogens zu den rechtsextremen Einstellungen.

Antwort-kategorie	lehne voll und ganz ab	lehne überwiegend ab	teils-teils	stimme überwiegend zu	stimme voll und ganz zu
Skalenwert	1	2	3	4	5
Inhaltliche Zuordnung	manifeste Ablehnung		latente Zustimmung	manifeste Zustimmung	

In der Analyse wird zwischen manifester Ablehnung (Antwortkategorien 1 und 2), latenter Zustimmung (Antwortkategorie 3) und manifester Zustimmung (Antwortkategorien 4 und 5) unterschieden. Die dritte Kategorie wird als latente Zustimmung bezeichnet, „da sie den Befragten die Möglichkeit gibt, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit nicht eindeutig positionieren zu müssen, aber dem Inhalt der extrem rechten Aussagen dennoch in Teilen zuzustimmen“ (Decker et al. 2022, 39). Somit bildet die „teils/teils“ Antwortkategorie latente Einstellungen ab. Um dieses Potenzial auch in den Analysen abbilden zu können, wird in den folgenden Darstellungen zwischen latenter und manifester Zustimmung differenziert.

Rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach Altersgruppen

Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 22,2 Jahre. Für die Auswertung der Ergebnisse ist die Stichprobe (n = 1.313) in drei Altersgruppen unterteilt: Gruppe 1 16- bis 19-Jährige (24 Prozent), Gruppe 2 20- bis 23-Jährige (37,5 Prozent) und Gruppe 3 24- bis 27-Jährige (38,5 Prozent). Für weitere Berechnungen werden in Anlehnung an die *Leipziger Autoritarismus-Studie* sowie an die *FES-Mitte-Studie* die Summenskalen gebildet. „Die Ablehnung beziehungsweise Zustimmung zu den jeweils drei Aussagen werden zu einer Summenskala für die entsprechende Subdimension aufaddiert. Zur anschließenden Bestimmung des Maßes an Zustimmung wird ein strenges Cut-off-Kriterium angelegt: Nur wer bei allen drei Aussagen einer Dimension mindestens „überwiegend“ oder sogar „voll und ganz“ zugestimmt hat, wird für diese Dimension zur Zustimmung gezählt; die berechnete Summenskala hat dann einen Wert von 12 bis 15. Darunter liegende Werte von 8 bis 11 verstehen wir als Graubereich und Werte von 3 bis 7 als Ablehnung der Dimension. Wer einzelnen Aussagen zustimmt, gilt also nicht gleich als rechtsextrem eingestellt. Auch hierzu wird ein Cut-off-Wert festgelegt: Wer über alle 18 Aussagen einen Summenwert größer als 63 erreicht, was einem mittleren Antwortwert von mindestens 3,5 und damit einer durchschnittlichen Zustimmung zu allen Aussagen entspricht, hat ein manifest rechtsextremes Weltbild“ (Zick und Mokros 2023, 63).

Tabelle 6: Rechtsextreme Einstellungen – Graubereich und Zustimmung (in Klammern) nach Altersgruppen (in Prozent).

Dimensionen	Gruppe 1 16-19 Jahre	Gruppe 2 20-23 Jahre	Gruppe 3 24-27 Jahre
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur (n = 1.311)	20,4 (1,9)	19,9 (4,3)	25,1 (5,3)
Nationalchauvinismus (n = 1.309)	37,8 (13,5)	37,1 (17)	41,9 (21,6)
Verharmlosung des Nationalsozialismus (n = 1.310)	12,5 (1,3)	18,7 (3,2)	17,4 (3,8)
Fremdenfeindlichkeit (n = 1.306)	21,7 (9,3)	26,4 (12)	29,9 (16,6)
Antisemitismus (n = 1.310)	9 (1,9)	14 (3,5)	17,4 (4,2)

Sozialdarwinismus (n = 1.308)	15 (1,3)	19,9 (3)	21 (2,6)
-------------------------------	----------	----------	----------

Die deskriptiven Ergebnisse aus Tabelle 6 weisen darauf hin, dass rechtsextreme Einstellungen in allen Altersgruppen vorhanden sind, jedoch tendenziell mit zunehmendem Alter ansteigen. Dies könnte darauf hindeuten, dass ältere Jugendliche und junge Erwachsene eher anfällig für rechtsextreme Ideologien sind. Während etwa 20 Prozent der 16- bis 19-Jährigen eine rechtsgerichtete Diktatur befürworten, steigt dieser Anteil bei den 24- bis 27-Jährigen auf 25 Prozent. Ähnlich zeigt sich bei nationalchauvinistischen Einstellungen ein Anstieg von knapp 38 Prozent auf 42 Prozent in der ältesten Altersgruppe. Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus nehmen ebenfalls mit dem Alter zu, wobei die höchste Zustimmung bei den 24- bis 27-Jährigen zu verzeichnen ist. Die Dimension mit der höchsten manifesten Zustimmung bei allen drei Gruppen ist die Dimension „Nationalchauvinismus“. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in der aktuellen *Mitte-Studie* bezogen auf die Gesamtbevölkerung in Deutschland. „Der Trend einer weitaus höheren Zustimmung zu rechtsextremen Aussagen zeigt sich auch beim Nationalchauvinismus. Den Aussagen stimmen mit knapp 17 % fast doppelt so viele Befragte „überwiegend“ oder „voll und ganz“ zu wie noch 2020/21 (9 %). [...] Von 2014 bis 2018/19 lag die Zustimmung zum Nationalchauvinismus zwischen 12 und 13 %, sodass für den deutlichen Anstieg in diesem Jahr durchaus schon entsprechende Einstellungsgrundlagen in der Bevölkerung bestanden haben“ (Zick und Mokros 2023, 67).

Ein geschlossenes bzw. manifest rechtsextremes Weltbild liegt jedoch bei 2,2 Prozent in der Gruppe 1, bei 5,3 Prozent in der Gruppe 2 und bei 4,7 Prozent in der Gruppe 3 vor. Diese Ergebnisse ähneln den Ergebnissen der *Leipziger Autoritarismus-Studie* (Decker et al. 2022, 53): „Im Westen beobachten wir einen weiterhin anhaltenden Trend, der Anteil der Personen mit einem geschlossen rechtsextremen Weltbild ist inzwischen auf 2,9 % zurückgegangen. Für Ostdeutschland zeigen sich im Langzeitverlauf deutliche Schwankungen von 8,0 % (2002) über 15,8 % (2012) und 9,5 % (2020) bis hin zu nur 2,1 % (2022)“. In der aktuellen *Mitte-Studie* 2022/2023 liegt der Anteil deutlich höher, diese Angaben beziehen sich auf die Gesamtbevölkerung in Deutschland. „In der *Mitte-Studie* 2022/23 weisen über alle sechs Dimensionen der rechtsextremen Einstellungen hinweg 8 % in der Bevölkerung ein rechtsextremes Weltbild auf; sie stimmen allen Aussagen durchschnittlich zu. Das sind erheblich mehr Befragte, die rechtsextrem eingestellt sind, als in den vier Erhebungen der letzten 9 Jahre, bei denen sich der Anteil auf 2 bis 3 % bezifferte“ (Zick und Mokros 2023, 71).

Rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach Geschlecht

In diesem Abschnitt werden rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach dem Geschlecht betrachtet. In die Berechnungen werden nur die Personen aufgenommen, die sich dem weiblichen (58,9 Prozent) und männlichen (40,5 Prozent) Geschlecht zuordnen. Aufgrund der kleinen Fallzahl (0,6 Prozent) werden die Personen, die sich als divers verorten nicht in die Berechnungen aufgenommen und als fehlend umkodiert.

Tabelle 7: Rechtsextreme Einstellungen – Graubereich und Zustimmung (in Klammern) nach Geschlecht (in Prozent).

Dimensionen	weiblich	männlich	Pearsons Chi-Quadrat
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur (n = 1.304)	19,8 (2,6)	25,6 (6,49)	Chi-Quadrat(2) = 19.569, p < .001

Nationalchauvinismus (n = 1.301)	37,6 (11)	41,8 (28,4)	Chi-Quadrat(2) = 87.895, p < .001
Verharmlosung des Nationalsozialismus (n = 1303)	14,4 (2,3)	20,3 (3,9)	Chi-Quadrat(2) = 11.481, p < .003
Fremdenfeindlichkeit (n = 1.303)	23,6 (10,9)	31,4 (16,5)	Chi-Quadrat(2) = 24.189, p < .001
Antisemitismus (n = 1.302)	12,6 (3,1)	16,5 (3,8)	Chi-Quadrat(2) = 4.632, p < .099
Sozialdarwinismus (n = 1.303)	15,4 (2,1)	24,8 (3,0)	Chi-Quadrat(2) = 19.759, p < .001

Tabelle 7 zeigt die Verteilung rechtsextremer Einstellungen nach Geschlecht und verdeutlicht, dass rechtsextreme Einstellungen bei beiden Geschlechtern vorhanden sind. Bei genauer Betrachtung von *Pearsons Chi-Quadrat* zeigt sich, dass die unterschiedlichen Ergebnisse zwischen Männern und Frauen in der fünften Dimension (Antisemitismus) nicht signifikant sind, wenn von einem Signifikanzniveau von 5 Prozent (p -Wert < 0,05) ausgegangen wird.

Das zeigt sich auch bei den Items zu der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In der Tabelle 8 werden die deskriptiven Ergebnisse aufgeteilt nach Geschlecht zusammengefasst.

Tabelle 8: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – Zustimmung (stimme voll und ganz zu) nach Geschlecht (in Prozent).

Ausgewählte Items	weiblich	männlich	Pearsons Chi-Quadrat
Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen. (n = 1.302)	10,0	16,2	Chi-Quadrat(3) = 22.402, p < .001
Es gibt zu viele Muslime in Deutschland. (n = 1.299)	8,3	17,6	Chi-Quadrat(3) = 34.187, p < .001
Muslime passen nicht so recht zu uns. (n = 1.301)	6,0	12,8	Chi-Quadrat(3) = 52.452, p < .001
Es gibt zu viele Juden in Deutschland. (n = 1.301)	1,6	3,0	Chi-Quadrat(3) = 5.718, p < .126
Ich finde es albern, wenn ein Mann lieber eine Frau sein will oder umgekehrt, eine Frau lieber ein Mann. (n = 1.303)	7,9	19,4	Chi-Quadrat(3) = 91.828, p < .001
Langzeitarbeitslose machen sich auf Kosten der Gesellschaft ein bequemes Leben. (n = 1.304)	19,1	19,8	Chi-Quadrat(3) = 3.990, p < .407
Empfänger von Sozialhilfe und Bürgergeld neigen zu Faulheit. (n = 1.303)	14,5	18,3	Chi-Quadrat(3) = 49.288, p < .001

Die ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass bei den Männern insbesondere die Abwertung von Muslim:innen und Ausländer:innen sowie homosexuellen Personen stark ausgeprägt ist und sich signifikant von den Ergebnissen der Frauen in diesem Bereich unterscheidet. Die Abwertung von Langzeitarbeitslosen liegt bei Frauen und Männern ohne signifikante Unterschiede sehr hoch.

Die Ergebnisse zeigen zudem deutlich, dass Männer insgesamt signifikant häufiger als Frauen rechtsextremen Aussagen zustimmen. So liegt der Anteil derjenigen, die ein geschlossenes bzw. manifestes rechtsextremes Weltbild haben, bei den Frauen bei 3 Prozent und bei den Männern bei 6,4 Prozent (Pearsons Chi-Quadrat(1)=8.801, p < .003, n = 1.305).

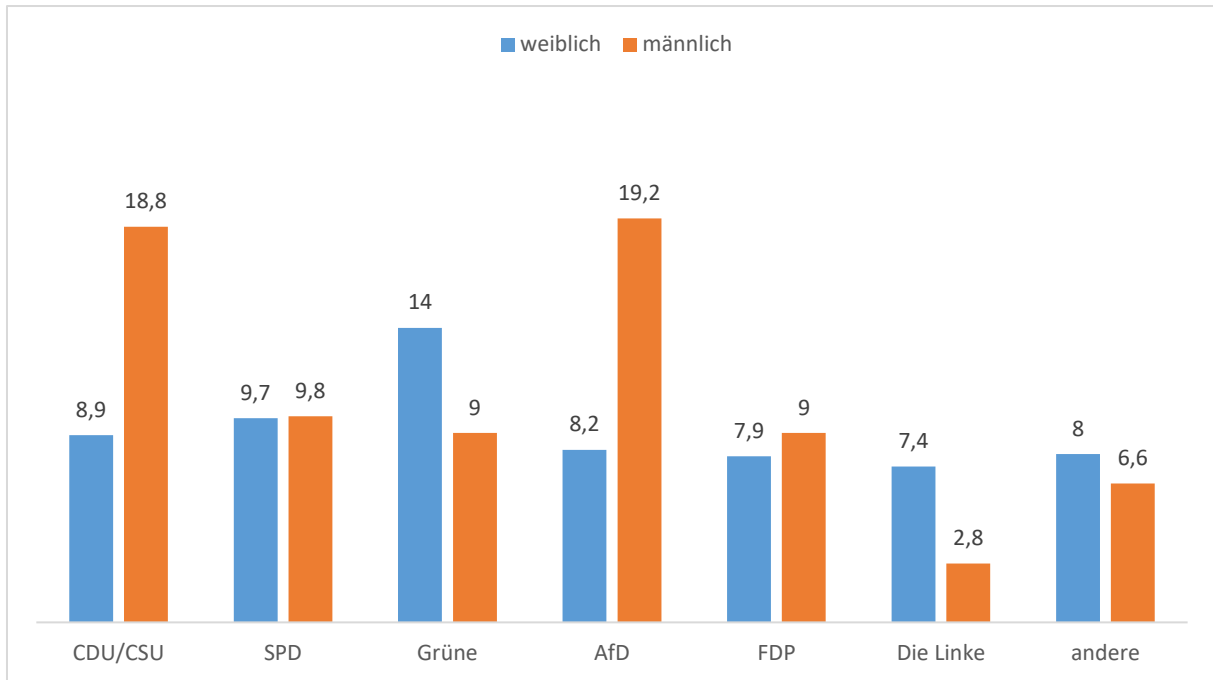


Abbildung 2: Wahl der Partei nach Geschlecht (in Prozent).

Bei der Wahl der Parteien werden ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern festgestellt. So wählen Männer signifikant häufiger AfD und CDU/CSU als Frauen. In Abbildung 2 werden die deskriptiven Ergebnisse zur angegebenen Wahl der Parteien zusammengefasst. In Abbildung 3 wird die angegebene politische Selbstverortung dargestellt.

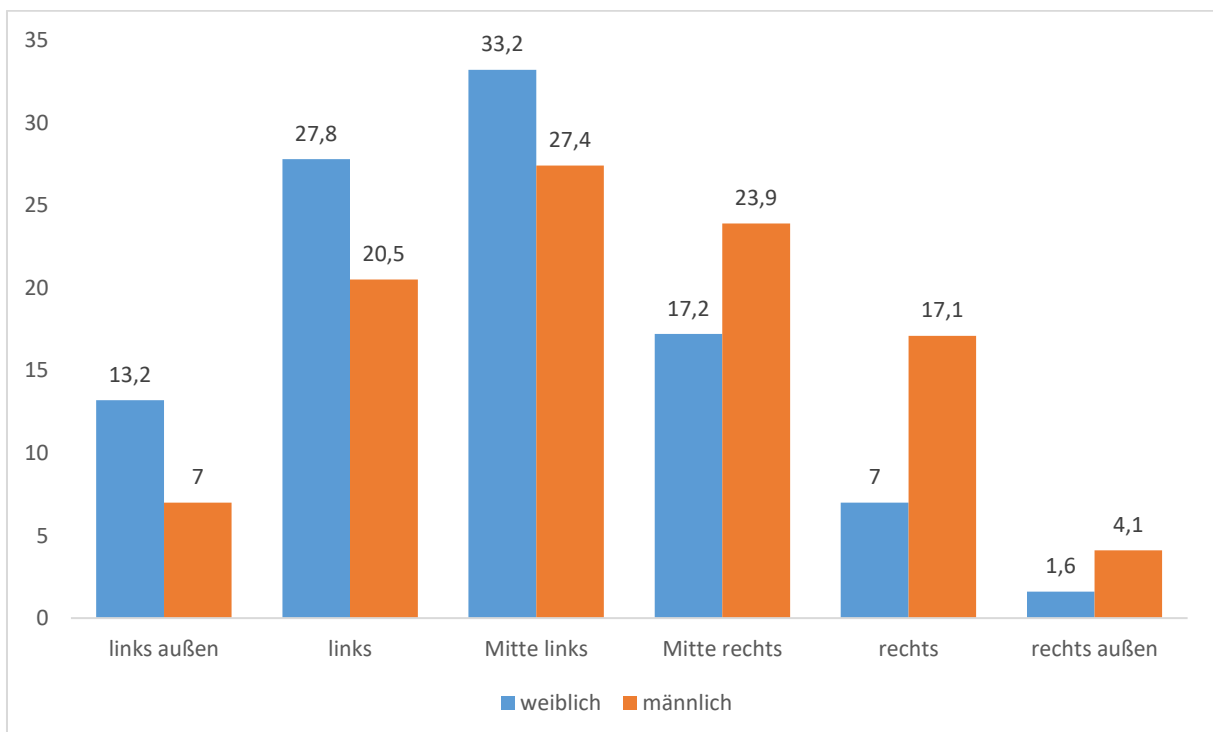


Abbildung 3: Politische Selbstverortung nach Geschlecht (in Prozent).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Männer sich signifikant häufiger im Vergleich zu Frauen rechts positionieren und rechtsextreme Einstellungen vertreten.

Rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach Religionszugehörigkeit

In diesem Abschnitt werden rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach Religionszugehörigkeit betrachtet. In die Berechnungen werden die beiden großen Gruppen der Stichprobe aufgenommen, nämlich das Christentum mit 50,6 Prozent und der Islam mit 12,2 Prozent. Da die Gruppe der Personen mit der Angabe „keiner Religion“ anzugehören, mit 35,3 Prozent der Stichprobe groß ist, wird diese ebenfalls in die Berechnungen einbezogen.

Tabelle 9: Rechtsextreme Einstellungen – Graubereich und Zustimmung (in Klammern) nach Religionszugehörigkeit (in Prozent).

Dimensionen	Christentum	Islam	Konfessionslos
Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur (n = 1.288)	23,5 (4,8)	27,5 (3,8)	17,5 (3,2)
Nationalchauvinismus (n = 1.285)	40,8 (20,5)	45,6 (11,3)	35,2 (16)
Verharmlosung des Nationalsozialismus (n = 1.287)	17,2 (3)	22,5 (3,8)	13,6 (2,6)
Fremdenfeindlichkeit (n = 1.287)	30 (14,9)	14,4 (3,1)	25,6 (14,4)
Antisemitismus (n = 1.286)	13 (2,6)	21,3 (11,3)	13 (1,9)
Sozialdarwinismus (n = 1.287)	19,6 (3,2)	28,1 (1,3)	15,3 (1,9)

Tabelle 9 zeigt die Verteilung rechtsextremer Einstellungen nach Religionszugehörigkeit und verdeutlicht, dass rechtsextreme Einstellungen in allen Religionsgruppen vorhanden sind, jedoch in ihrer Ausprägung variieren. Personen, die sich als Muslim:innen identifizieren, zeigen die höchste Zustimmung zu vielen Dimensionen rechtsextremer Einstellungen, insbesondere beim Nationalchauvinismus, bei der Verharmlosung des Nationalsozialismus und beim Antisemitismus. Die Zustimmungswerte von Konfessionslosen und Christ:innen zu den antisemitischen Aussagen sind ähnlich. Ein genauerer Vergleich zwischen den Gruppen zeigt, dass Muslim:innen am wenigsten den Aussagen der Dimension Fremdenfeindlichkeit zustimmen, während Christ:innen und Konfessionslose die höchste Zustimmung in der Dimension Nationalchauvinismus aufweisen. Das ist auch die Dimension mit der höchsten Zustimmung bei Muslim:innen. Ein geschlossenes bzw. manifest rechtsextremes Bild liegt jedoch bei 4,5 Prozent in der Gruppe der Christ:innen, bei 3,8 Prozent in der Gruppe der Muslim:innen und bei 4,1 Prozent in der Gruppe der Befragten, die angaben, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören vor.

Ausgewählte rechtsextreme Einstellungen junger Menschen differenziert nach politischer Selbstverortung

In diesem Abschnitt wird die Verbreitung der verschiedenen Erscheinungsformen von Rechtsextremismus unter jungen Menschen in unterschiedlichen politischen Milieus dargestellt.

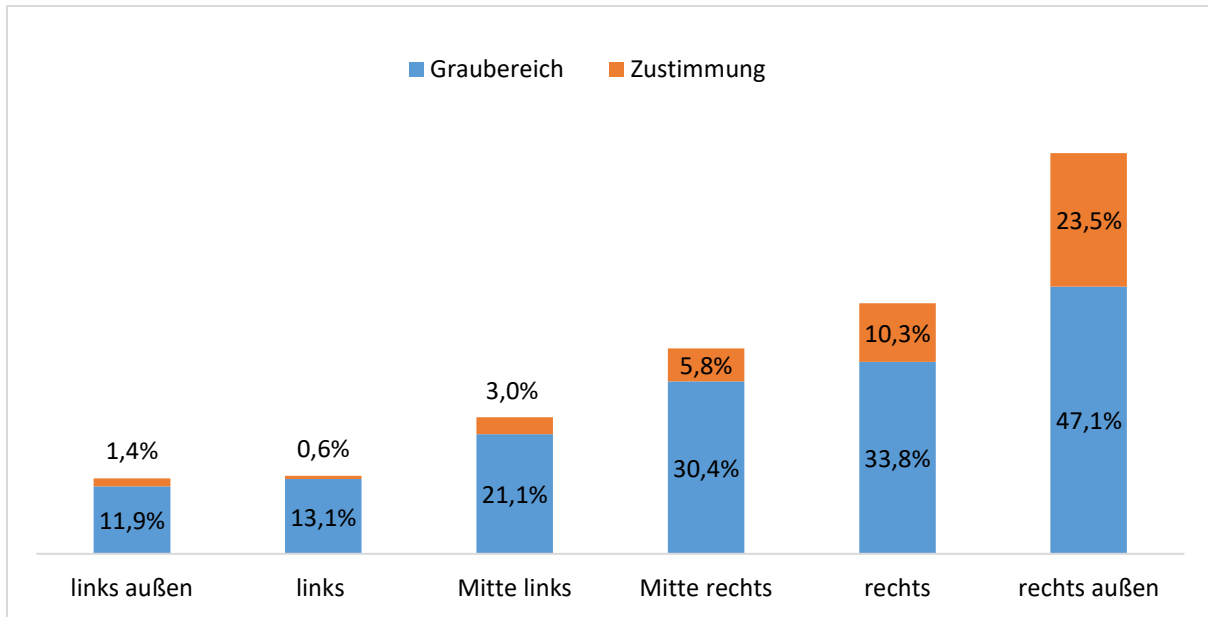


Abbildung 4: Graubereich und Zustimmungen zur Dimension „Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur“ in unterschiedlichen politischen Milieus (in Prozent), Pearsons Chi-Quadrat (10) = 134.882, $p < .001$, $n = 1.312$.

Abbildung 4 zeigt die Zustimmung und den Graubereich zur Dimension „Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur“ in unterschiedlichen politischen Milieus. Die Daten zeigen deutlich, dass je weiter rechts sich die Befragten selbst verorten, desto häufiger stimmen sie rechtsextremen Aussagen zu. Jedoch ist die Zustimmung der Personen, die sich in der Mitte links und in der Mitte rechts positionieren, ebenfalls hoch. Diese Ergebnisse zeigen, dass autoritäre Einstellungen nicht nur im rechten und extrem rechten Spektrum verankert sind, sondern auch in der politischen Mitte eine beachtliche Resonanz finden.

Die Analyse ergab zudem, dass die Zustimmung zur Dimension Nationalchauvinismus ebenfalls nach politischer Ausrichtung variiert. Abbildung 5 zeigt die Verteilung des Graubereichs und der Zustimmung zur Dimension „Nationalchauvinismus“ in verschiedenen politischen Milieus.

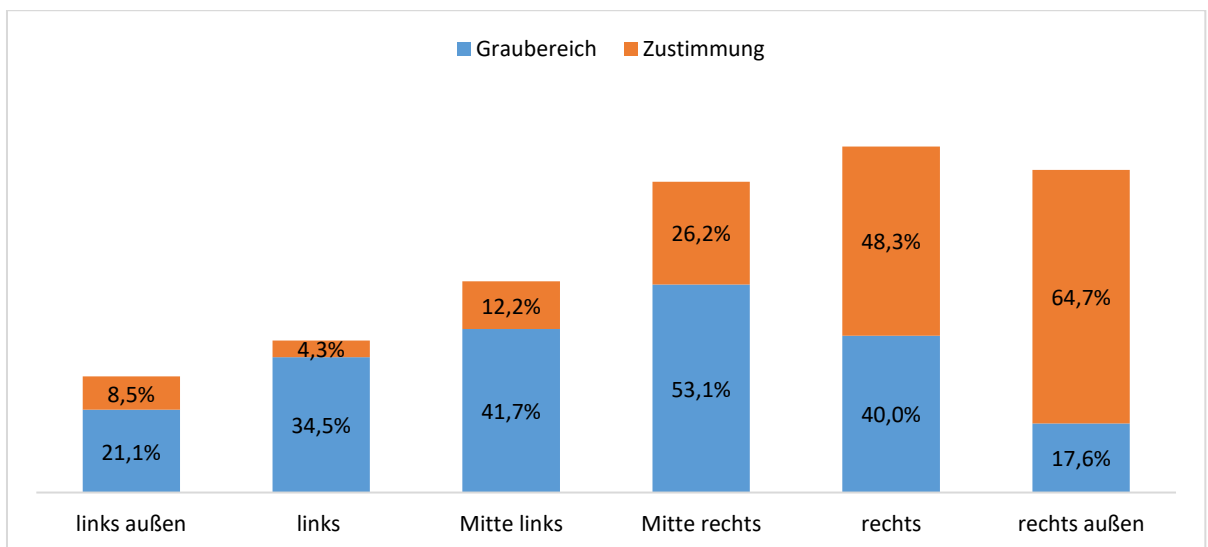


Abbildung 5: Graubereich und Zustimmungen zur Dimension Nationalchauvinismus in unterschiedlichen politischen Milieus (Selbstverortung links-rechts) (in Prozent), Pearsons Chi-Quadrat (10) = 324.026, $p < .001$, $n = 1.309$.

Innerhalb des politischen Spektrums steigt die Zustimmung von links nach rechts graduell an. In der Gruppe „links außen“ betragen die Zustimmungsraten 8,5 Prozent, während sie in der Gruppe „rechts

außen“ mit 64,7 Prozent deutlich höher liegen. Auffällig ist, dass der Graubereich, der latente chauvinistische Einstellungen widerspiegelt, in der Mitte-rechts-Gruppe mit etwa 53 Prozent am höchsten ist. Dies deutet darauf hin, dass nationalchauvinistische Einstellungen in dieser Gruppe weit verbreitet sind, auch wenn sie nicht immer offen geäußert werden. Im linken Spektrum sind die Zustimmungsraten tendenziell niedriger, wobei die niedrigsten Werte bei 4,3 Prozent im Bereich „links“ und 8,5 Prozent im Bereich „links außen“ liegen. Dennoch ist der Graubereich in der „links“ Gruppe mit 34,5 Prozent relativ hoch, was auf latente chauvinistische Einstellungen hinweist. Nationalchauvinistische Einstellungen sind besonders im „rechten“ und „rechts außen“ Spektrum stark ausgeprägt. Die höchste manifeste Zustimmung ist im rechten politischen Spektrum zu finden, insbesondere in den „rechts“ (48,3 Prozent) und „rechts außen“ (64,7 Prozent) Gruppen. Diese Ergebnisse wurden mit einem *Pearsons Chi-Quadrat*-Test validiert, bei dem ein signifikanter Wert von $p < .001$ festgestellt wurde.

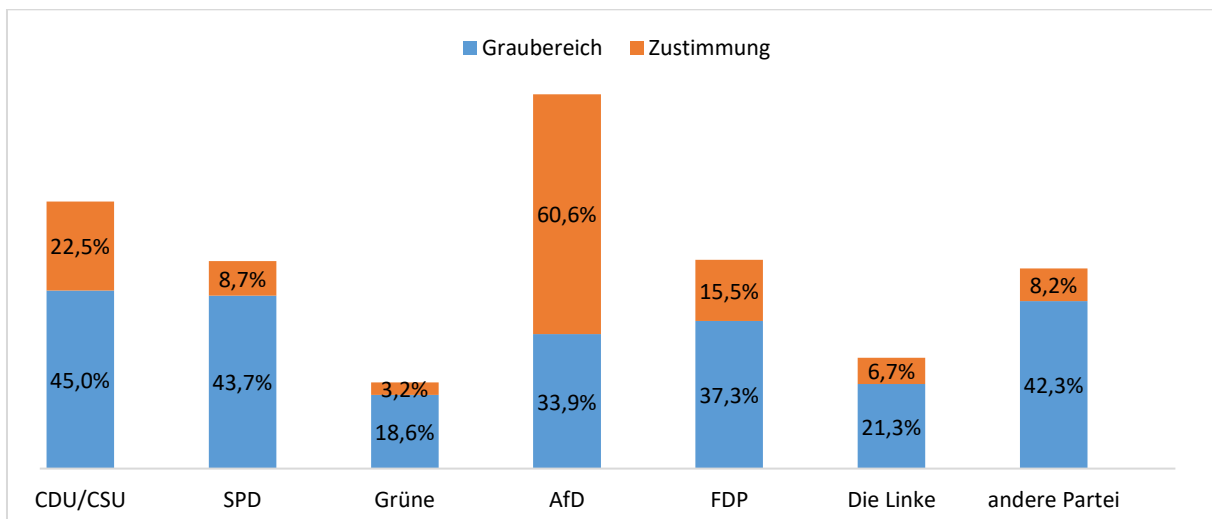


Abbildung 6: Graubereich und Zustimmungen zur Dimension Nationalchauvinismus in unterschiedlichen politischen Milieus (in Prozent), *Pearsons Chi-Quadrat* (20) = 378.853, $p < .001$, $n = 1.309$.

Abbildung 6 zeigt den Graubereich und die Zustimmungen zur Dimension „Nationalchauvinismus“ in unterschiedlichen politischen Milieus. Bei den Anhänger:innen der CDU/CSU liegen die Werte für den Graubereich bei 45 Prozent und für die Zustimmung bei etwa 22 Prozent. Bei der SPD betragen diese Werte 44 Prozent bzw. knapp 9 Prozent. Die Grünen verzeichnen einen Graubereich von rund 19 Prozent und eine Zustimmung von etwa 3 Prozent. Bei der AfD ist der Graubereich bei knapp 33 Prozent, während die Zustimmung mit 60,6 Prozent im Vergleich zu anderen Parteien am höchsten ist. Die FDP weist einen Graubereich von etwa 37 Prozent und eine Zustimmung von rund 16 Prozent auf. Die Linke hat einen Graubereich von 21,3 Prozent und eine Zustimmung von 6,7 Prozent. Anhänger:innen anderer Parteien haben einen Graubereich von 42,3 Prozent und eine Zustimmung von 8,2 Prozent. Der *Pearsons Chi-Quadrat*-Test ergibt einen p-Wert von weniger als 0,001, was auf eine signifikante Abhängigkeit der Zustimmung zur Dimension „Nationalchauvinismus“ von der politischen Zugehörigkeit hinweist. Insbesondere fällt die hohe Zustimmung bei AfD-Anhänger:innen auf, während bei den Grünen die geringste Zustimmung zu finden ist.

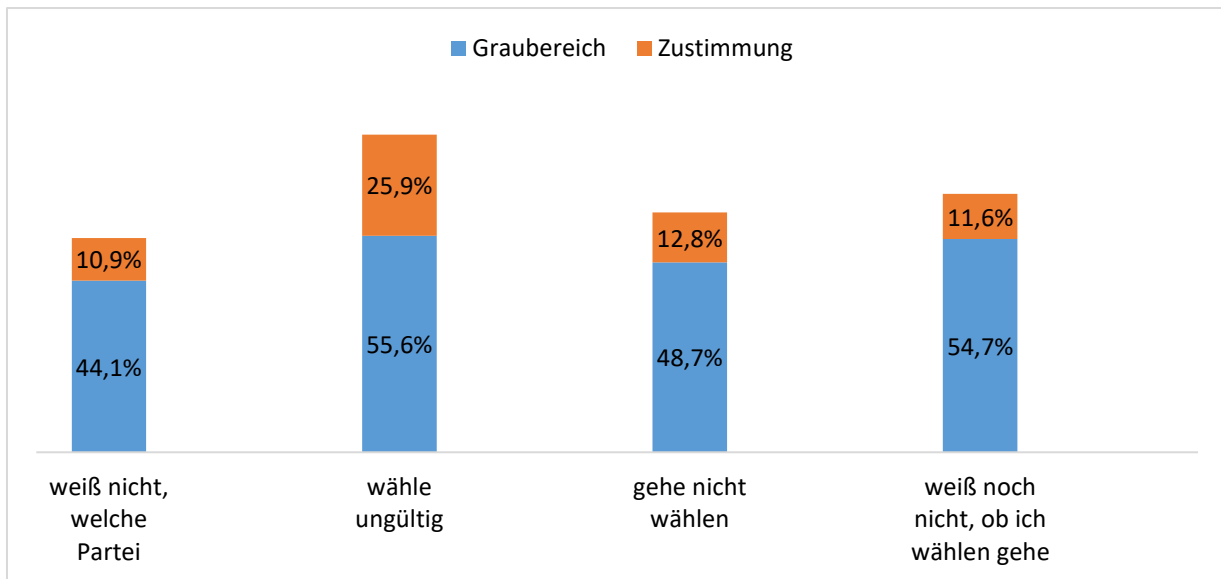


Abbildung 7: Graubereich und Zustimmungen zur Dimension „Nationalchauvinismus“ bei den Unentschlossenen (in Prozent), Pearsons Chi-Quadrat (20) = 378.853, $p < .001$, $n = 1.309$.

In Abbildung 7 wird der Graubereich und die Zustimmung zur Dimension „Nationalchauvinismus“ unter den Unentschlossenen dargestellt. Im Graubereich, bei denjenigen, die unsicher sind, welche Partei sie wählen, betragen die Zustimmungsraten 10,9 Prozent. Unter denjenigen, die angeben, ungültig wählen zu wollen, liegt die Zustimmungsraten bei 25,9 Prozent. In der Gruppe derjenigen, die angeben, nicht wählen zu gehen, beträgt die Zustimmung 12,8 Prozent. Unter den Unentschlossenen, die noch nicht sicher sind, ob sie wählen gehen werden, lag die Zustimmungsraten bei 11,6 Prozent.

5. Rechtsextremismusprävention als Handlungsfeld Sozialer Arbeit

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen, dass die Zustimmungsraten zu rechtsextremen Aussagen tendenziell mit zunehmendem Alter ansteigen. Junge Erwachsene im Alter von 24 bis 27 Jahren weisen signifikant höhere Zustimmungswerte zu rechtsextremen Einstellungen auf als die jüngeren Befragten. Zudem wird deutlich, dass die Verortung im politischen Spektrum einen starken Einfluss auf die Zustimmung zu rechtsextremen Aussagen hat. Insbesondere Personen, die sich selbst weiter rechts einordnen, stimmen diesen Aussagen häufiger zu. Nationalchauvinistische Einstellungen sind dabei besonders im rechten und extrem rechten Spektrum stark ausgeprägt, was auf eine tiefere Verankerung dieser Ideologien in diesen politischen Milieus hinweist. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, alters- und politikspezifische Präventionsmaßnahmen zu entwickeln, um rechtsextremen Tendenzen wirksam entgegenzuwirken.

Die Erkenntnisse aus der quantitativen Studie können auf vielfältige Weise in der Sozialen Arbeit bearbeitet werden. Ein zentraler Aspekt betrifft die Prävention und Intervention gegen rechtsextreme Einstellungen bei jungen Menschen. Beelmann (2019) präsentiert ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung, das auf der Annahme basiert, dass Einstellungs- und Verhaltensprobleme aus einer Vielzahl gesellschaftlicher, sozialer und individueller Einflussfaktoren resultieren, die sich durch gegenseitig beeinflussende ontogenetische Entwicklungsprozesse manifestieren. Dabei erfolgt die Entwicklung extremistischer Einstellungen und Verhaltensweisen durch kontinuierliche Entwicklungsprozesse. Das Modell von Beelmann (2019) beruht auf einem breiten Spektrum von Wissen und Erkenntnissen zu Radikalisierungsprozessen. Dazu gehören allgemeine entwicklungsbezogene Modelle von Verhaltensproblemen sowie Radikalisierungsmodelle, die

motivationale Grundlagen berücksichtigen. Es werden auch Entwicklungstheorien zu Identität, Vorurteilen und dissozialem Verhalten einbezogen, ebenso wie biografische Analysen zu Risiko- und Schutzfaktoren von Radikalisierung und Extremismus sowie Evaluationen von Präventionsprogrammen (Agnew 2006, Beelmann und Raabe 2007, Borum 2014, Lösel et al. 2018, Jessor 2014, Kruglanski et al. 2014, McCauley und Moskalenko 2011).

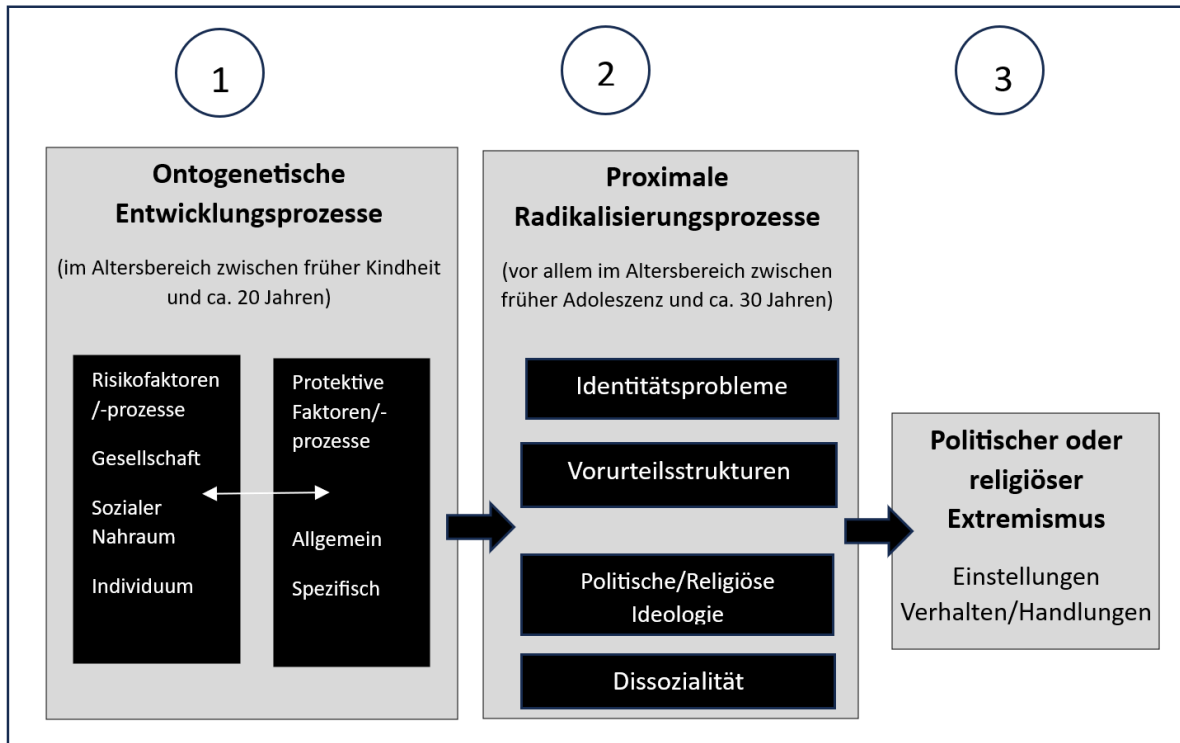


Abbildung 8: Überblick zum entwicklungsorientierten Modell der Radikalisierung (Beelmann 2019, 197).

Das Modell (Abbildung 8) gliedert sich in drei Stufen. In der ersten Stufe, dem ontogenetischen Prozess, werden besondere Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert, die die Wahrscheinlichkeit von Radikalisierung im Lebensabschnitt der frühen Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter beeinflussen können. Zu den Risikofaktoren gehören gesellschaftliche, soziale und individuelle Einflüsse wie etwa die Verbreitung gewaltlegitimierender Ideologien, familiäre Sozialisationsfaktoren und individuelle Merkmale wie problematische sozial-kognitive Verarbeitungsmuster oder ein geringes Selbstwertgefühl. Protektive Faktoren umfassen positive soziale Beziehungen, starke familiäre Bindungen, eine erfolgreiche schulische und berufliche Integration, eine positive Selbstwahrnehmung und eine positive Einstellung zur Gesellschaft. Sozialarbeiter:innen können durch ein verbessertes Verständnis der Risiko- und Schutzfaktoren rechtsextreme Tendenzen frühzeitig erkennen und angemessene Unterstützung und Beratung anbieten. Dies kann die Förderung positiver Identitätsbildung, die Stärkung von Resilienz und die Einbindung in soziale Netzwerke umfassen.

Die zweite Stufe des Modells beinhaltet proximale Radikalisierungsprozesse, dabei werden vier Aspekte berücksichtigt, die in Wechselwirkung stehen und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass extremistische Einstellungen entstehen. Diese Prozesse können Identitätsprobleme, Vorurteilsstrukturen, soziale Risiken und Dissozialität umfassen, die durch eine Vielzahl von Faktoren begünstigt werden. Schließlich führt das Zusammenspiel dieser Prozesse in der dritten Stufe des Modells zur Entwicklung des politischen oder religiösen Extremismus. Das Modell berücksichtigt dabei verschiedene Ausprägungen und Erscheinungsformen der Radikalisierung sowie unterschiedliche

Schwellenwerte für die Relevanz von Identitätsproblemen bei der Entwicklung extremistischer Einstellungen.

Basierend auf den von Beelmann (2019) identifizierten Risiko- und Schutzfaktoren, die als zentrale Bedingungen für Radikalisierungsprozesse gelten, können konkrete Empfehlungen für präventive Maßnahmen im Bereich der Jugendlichen im Kontext des Rechtsextremismus abgeleitet werden (Groeger-Roth 2020). Auf individueller Ebene, der Mikroebene, sind Maßnahmen relevant, die darauf abzielen, Vorurteile abzubauen, positive Erfahrungen mit sozialer Diversität zu fördern und sozial-kognitive Kompetenzen zu entwickeln. Entscheidend sind hierbei die Förderung der Identitätsbildung und politische Bildungsarbeit. Workshops, Debatten und Schulprojekte, die sich mit aktuellen politischen Themen auseinandersetzen, helfen, das Verständnis für komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge zu vertiefen und die Fähigkeit zu kritischer Reflexion zu stärken.

Auf der Mesoebene ist es wichtig, das soziale Umfeld zu stärken, um die Bindungen zur Schule, dem Elternhaus und den Freund:innen zu festigen und dadurch die Sicherheit zu erhöhen. Dazu gehören Programme, die die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern fördern, Eltern stärker in schulische Aktivitäten einbinden und sichere, unterstützende Gemeinschaftsräume schaffen, in denen sich Jugendliche frei und geborgen fühlen können. Außerdem kann die Einbindung von Peer-Gruppen und Mentor:innenprogrammen dabei helfen, die Widerstandskraft und das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen zu fördern, was langfristig dazu beitragen kann, Gewalt und problematisches Verhalten zu verhindern. Dies umfasst die Prävention von Vorurteilen bereits im Vorschulalter durch die Förderung interkultureller/interreligiöser Kontakte sowie die Bereitstellung von Sozialkompetenztrainings für Jugendliche.

Während der Adoleszenz können Unterstützung bei der positiven Identitätsbildung und die Vermittlung positiver politischer Werte angeboten werden, wobei niedrigschwellige Angebote bevorzugt werden, um auch politisch desinteressierte Jugendliche zu erreichen. Darüber hinaus ist die Förderung direkter persönlicher Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen für die Vorurteilsprävention von großer Bedeutung (Groeger-Roth 2020). Auf der Makroebene sollten gesellschaftspolitische Maßnahmen ergriffen werden, um risikoerhöhende Bedingungen zu minimieren sowie Diskriminierung und soziale Ungleichheit zu bekämpfen. Dies umfasst die Schaffung von Chancengleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sowie die Förderung sozialer Gerechtigkeit. Eine inklusive Gesellschaftspolitik, die die Integration und Teilhabe aller sozialen Gruppen sicherstellt, kann das Gefühl der Ausgrenzung und Marginalisierung reduzieren, das oft ein Nährboden für extremistische Einstellungen ist.

Borstel (2022) stellt vier konkrete Bereiche der Sozialen Arbeit im Umgang mit Rechtsextremismus vor (Schule: Schulsozialarbeit, Schulentwicklung, Politische Bildung, Empowerment; Offene Jugendarbeit: offene Angebote, Kulturangebote, Empowerment, Bildung; Gemeinwesenarbeit: Community Coaching, Mobile Beratung, aufsuchende Formate der politischen Bildung; Einzelfallhilfe: Opferberatung, akzeptierende Arbeit, Deradikalisierung, Beratung für Eltern und Angehörige). Die Schule spielt eine zentrale Rolle in der Prävention von Rechtsextremismus, da sie alle Kinder und Jugendlichen erreicht und somit einen idealen Rahmen für präventive Maßnahmen bietet. Ein wichtiger Bestandteil ist die Schulentwicklung, die darauf abzielt, demokratische Strukturen und Werte im Schulalltag zu verankern und kritisches Denken fördern. Dies kann durch verschiedene Maßnahmen erreicht werden, wie zum Beispiel Workshops, die soziale Kompetenzen und Zivilcourage stärken, oder durch die Förderung von Schüler:inneninitiativen und -projekten, die sich gegen Diskriminierung und Intoleranz einsetzen.

Ergänzend zur Arbeit in Schulen ist die offene Jugendarbeit von entscheidender Bedeutung. Sie erreicht Jugendliche in ihrer Freizeit und bietet ihnen vielfältige Aktivitäten. Kulturprojekte wie Theater, Musik und Kunst können das interkulturelle Verständnis und den Respekt gegenüber anderen fördern. Neben Schule und offener Jugendarbeit ist auch die Gemeinwesenarbeit ein wichtiger Baustein in der Prävention von Rechtsextremismus. Sie hat das Ziel, das soziale Gefüge und den Zusammenhalt in der Gemeinschaft zu stärken. Community Coaching befähigt Gemeindemitglieder, selbst aktiv zu werden und positive Veränderungen anzustoßen. Dieser Ansatz basiert auf der Idee, dass lokale Gemeinschaften eine Schlüsselrolle dabei spielen können, rechtsextreme Einflüsse zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Im Kontext der Rechtsextremismusprävention arbeiten Fachkräfte mit den Mitgliedern einer Gemeinde zusammen, um Strategien und Maßnahmen zu entwickeln, die extremistischen Tendenzen entgegenwirken und ein inklusives, demokratisches Umfeld fördern. Ein Beispiel ist das Projekt „Exit Deutschland“. Neben der individuellen Betreuung setzt „Exit Deutschland“ auch auf Community Coaching, um das Umfeld der Aussteiger:innen zu stärken und lokale Netzwerke zu mobilisieren, die den Ausstieg unterstützen und extremistischen Tendenzen entgegenwirken.

Ein weiterer Ansatz ist *Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus* (MBR). Die MBR-Teams in verschiedenen Bundesländern bieten Beratung und Unterstützung für Menschen, die sich gegen Rechtsextremismus engagieren wollen. Sie arbeiten mit lokalen Akteur:innen zusammen, um Strategien zur Prävention und Intervention zu entwickeln und umzusetzen. Die mobilen Berater:innen unterstützen Gemeinden dabei, ihre Strukturen zu stärken und sich aktiv gegen rechtsextreme Einflüsse einzusetzen. Die MBR-Teams erreichen Menschen direkt in ihren Wohn- und Lebensbereichen und bieten flexible Unterstützung und Aufklärung vor Ort. Aufsuchende Formate der politischen Bildung bringen Informationen und Bildungsangebote direkt zu den Menschen, schärfen ihr politisches Bewusstsein und stärken demokratische Werte. Durch diese Maßnahmen fördert die Gemeinwesenarbeit ein starkes, engagiertes und demokratisches Miteinander, das extremistischen Einflüssen entgegenwirkt.

Im Kontext der Einzelfallhilfe unterscheiden sich zwei Ansätze: opferorientierte Ansätze und täter:innenorientierte Ansätze. Opferorientierte Ansätze in der Prävention von Rechtsextremismus legen großen Wert darauf, die Bedürfnisse und den Schutz der Betroffenen in den Mittelpunkt zu stellen. Sie bieten Unterstützung, Beratung und Sicherheitsmaßnahmen, um den Opfern zu helfen. Diese Ansätze zielen darauf ab, Menschen, die rechtsextremistische Gewalt und Diskriminierung erlebt haben, zu unterstützen, ihre traumatischen Erfahrungen zu verarbeiten und ihre Rechte zu verteidigen. Ein Beispiel für eine Organisation, die sich diesen opferorientierten Ansätzen widmet, ist der *Weißer Ring e. V.* oder der *Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt*. Der *Weißer Ring* bietet umfassende Unterstützung für Opfer von Kriminalität, einschließlich rechtsextremistischer Übergriffe. Dazu gehören professionelle Beratung, finanzielle Hilfe in Notlagen und Begleitung zu Gerichtsterminen. Diese Unterstützung hilft den Betroffenen, wieder Fuß zu fassen und sich sicherer zu fühlen.

Täter:innenorientierte Ansätze in der Prävention von Rechtsextremismus konzentrieren sich darauf, Menschen zu erreichen, die rechtsextreme Ansichten vertreten oder Straftaten begangen haben, und deren Einstellungen und Verhaltensweisen nachhaltig zu verändern. Dazu gehören Projekte zur Deradikalisierung und Reintegration sowie zur Verhinderung von Rückfällen. Ein zentraler Bestandteil dieser Arbeit ist der akzeptierende Ansatz, der darauf abzielt, Vertrauen aufzubauen und die Täter:innen dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Es gibt jedoch berechtigte Kritik u. a. am

akzeptierenden Ansatz. Begriffe wie „Reintegration“ kommen aus dem Justizbereich und orientieren sich oft an dem Ziel, nicht wieder straffällig zu werden. Eine Vermischung von Sozialer Arbeit bzw. Politischer Bildung und dem sicherheitsbehördlichen Spektrum sollte demnach kritisch betrachtet werden. Statt die Jugendlichen pauschal zu kriminalisieren, sollten die zugrundeliegenden Probleme und Beweggründe für ihre Bindung zum Rechtsextremismus untersucht werden. Das Ziel ist es, durch diese Akzeptanz einen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen und ihnen im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit demokratische Werte zu vermitteln, um sie wieder in die Gesellschaft zu integrieren. Verschiedene Arten der Kontaktaufnahme, von offensiv bis abwartend, können verwendet werden, um mit den Jugendlichen in Kommunikation zu treten. Während dieses Prozesses sind Ehrlichkeit, Authentizität und Respekt von entscheidender Bedeutung für eine konstruktive Zusammenarbeit.

Als Weiterentwicklung dieses Modells wurden Ansätze wie Community-Management, kommunale Konfliktberatung und mobile Beratung entwickelt, die entweder aufsuchend oder nachfragend agieren (Borstel 2022). Diese Ansätze umfassen eine Vielzahl von Maßnahmen und Strategien, die darauf abzielen, Gemeinschaften zu stärken, Vorurteile abzubauen und ein inklusives Umfeld zu fördern. Dazu gehören Bildungskampagnen, Schulprojekte, Mentoring-Programme, interkulturelle Veranstaltungen, Konfliktmanagement sowie moderierte Online-Foren und Plattformen. Darüber hinaus entstehen neue Ansätze im Bereich Radikalisierungsprävention, die den Fokus auf soziale Medien legen, da junge Menschen auf diesen Plattformen häufig mit radikalen Ideologien in Berührung kommen. Im nächsten Abschnitt werden, anhand der Ergebnisse der qualitativen Interviews mit Praktiker:innen aus dem Bereich der Präventionspraxis, die Herausforderungen und Chancen in der Prävention von Rechtsextremismus im digitalen Raum näher beleuchtet.

6. Virtuelle Lebensräume: Herausforderungen und Chancen in der Prävention von Rechtsextremismus – Einblicke in die qualitativen Interviews

Die sozialen Lebensräume von Jugendlichen verlagern sich zunehmend in den digitalen Bereich, wodurch die Sozialen Medien und ihre Plattformen als neue Arenen für Sozialisation und Identitätsbildung dienen (Janus 2023). Digitales Streetwork reagiert auf diese Verschiebung, indem es herkömmliche Streetwork-Ansätze erweitert und aufsuchende Sozialarbeit in digitalen Umfeldern praktiziert. Angesichts der wachsenden Bedeutung des Internets sollten auch Fachkräfte der Präventionspraxis verstärkt in diesem digitalen Raum präsent sein. Dies ist besonders wichtig, da die Rekrutierung junger Menschen durch extremistische Gruppierungen vermehrt online stattfindet. In der ergänzenden Interviewstudie beschreiben Fachkräfte aus dem Bereich der politischen Bildungsarbeit und Medienpädagogik mit dem Schwerpunkt auf Extremismusprävention in digitalen Räumen die Rolle der digitalen Medien in Radikalisierungsprozessen und die Anwerbeversuche der rechtsextremen Gruppierungen wie folgt:

„Also definitiv mittlerweile sehr weit oben, was einfach dadurch begründet ist, dass die Informationssuche heute natürlich deutlich digitaler und verstärkt digital stattfindet und zu beobachten auch ist, dass Gruppierungen aus dem rechten Spektrum, auch digitale Medien ganz aktiv nutzen, um neue junge Mitglieder für sich zu rekrutieren und die Ansprachen dabei halt mittlerweile sehr jugendaffin gestaltet sind, sehr subtil gestaltet sind und Radikalisierung dadurch einen viel einfacheren Weg bekommt, der Zugang viel niedrigschwelliger mittlerweile

ist, um junge Menschen für gewisse Tendenzen auch zu begeistern. Deswegen ist es ein sehr aktuelles und auch sehr präsent Risiko“ (IP_1).

Durch die Digitalisierung der Informationsbeschaffung haben extremistische Gruppen vermehrt Möglichkeiten, Jugendliche anzusprechen und für ihre Ideologien zu mobilisieren. Besonders hervorzuheben ist die jugendaffine und subtile Gestaltung der Ansprachen, die es für Jugendliche schwer macht, die extremistischen Inhalte sofort zu erkennen. Diese niedrigschwelligen Zugänge zu radikalen Inhalten stellen ein erhebliches Risiko dar, da sie die Hemmschwelle für die Auseinandersetzung mit solchen Ideologien erheblich senken.

„Ich würde sagen, die Anwerbungsversuche sind deutlich subtiler und deutlich schwieriger zu erkennen. Nicht mehr so offenkundig, wie sie das vielleicht noch vor mehreren Jahren waren. Denn es wird ganz aktiv versucht, ja, man könnte fast schon sagen, auch ein bisschen manipulativ, die Botschaft nicht sofort in den Vordergrund zu stellen, sondern erstmal ein vermeintliches Zugehörigkeitsgefühl zu erwecken. Das ist ein ganz großer Punkt, also dass gewisse extremistische Gruppierungen erstmal versuchen, über ein Zugehörigkeitsgefühl ‚komm zu uns, bei uns wirst du wertgeschätzt, bei uns hast du eine Stimme, bei uns bist du glücklich‘, dass sie darüber versuchen Leute für sich zu gewinnen“ (IP_3).

Die Nutzung von Lifestyle-Themen durch rechte Akteur:innen und ihr Versuch, durch Musik von rechten Rappern, Kampfsportler:innen oder Influencer:innen Aufmerksamkeit bei Jugendlichen zu erregen, wurde bereits durch die Analysen der CORRECTIV-Recherchen aufgezeigt. Mitglieder der rechten Szene präsentieren sich auf Plattformen wie *TikTok* und *Instagram* oft in einem scheinbar harmlosen Kontext. Sie teilen Naturbilder und bekunden mit Hashtags wie „Heimatliebe“ ihre Zugehörigkeit. Dabei setzen sie darauf, dass sich Jugendliche durch ihre zugängliche Präsenz und die vermeintlich oberflächlichen Themen mit ihnen identifizieren, um sie dann allmählich für ihre politischen Ideologien zu gewinnen. Interviewpartner:in 1 erklärt diese Strategien folgendermaßen:

„Zum einen natürlich, weil die Kontaktaufnahme sehr niedrigschwellig möglich ist. Dann ist es natürlich so, dass über die sozialen Netzwerke die Inhalte sehr, sehr schnell verbreitet werden können. Und das muss man auch sagen, dass heute Radikalisierungsansprachen, die sind nicht direkt erkennbar als solche, sondern die sind sehr subtil, die sind sehr jugendaffin aufbereitet. Also was man beobachtet ist, dass vor allen Dingen recht radikale, sehr jugendaffines Zielmittel nutzen. Also beispielsweise Online-Challenges, also die digitalen Mutproben, in denen dann ganz gewisse Ansprachen eingebaut sind. Oder beispielsweise auch der rechte Lifestyle auf Instagram. Also dass Fotos gepostet werden, die vermeintlich erstmal total harmlos aussehen, aber im Kern dann doch einfach auch rechten Gedanken zu teilen. Und junge Menschen natürlich auf gewisse jugend-affine Gestaltungsmittel wie GIFs, Challenges usw. anspringen. Das sorgt für Aufmerksamkeit und auch dafür, dass man sich erstmal fragt, okay, was ist das, finde ich ganz interessant, schau ich mir mal an. Und die eigentliche Botschaft aber im Kern noch gar nicht durchschaut“ (IP_1).

Solche Inhalte sorgen für Aufmerksamkeit und wecken das Interesse der Jugendlichen, die oft nicht sofort erkennen, dass sie mit radikalen Ideen konfrontiert werden. Zusätzlich zu Lifestyle-Themen ist es auf diesen Plattformen üblich, dass rechte Influencer:innen nebenbei auch subtile politische Botschaften vermitteln, beispielsweise durch das Teilen von Bildern oder Videos von Demonstrationen. *Telegram*, ein Messenger-Dienst, der halboffene oder geschlossene Gruppen ermöglicht und nicht reguliert wird, ist ebenfalls ein beliebter Kommunikationsort in der rechten Szene. Die interviewten Expert:innen formulieren hierbei auch mögliche Gegenmaßnahmen:

„In unserer Arbeit geht es erstmal darum, zu sensibilisieren für extremistische Inhalte, nochmal deutlich zu machen, warum das problematisch ist, was damit einhergeht. Und zeitgleich aber auch zu sagen, ‚okay, das kommt ja nicht von ungefähr, also das ist auch attraktiv für Jugendliche.‘ Und dann so ein bisschen zu gucken, was kann man vielleicht auch an Alternativen schaffen. Also was ist das Bedürfnis des Jugendlichen dahinter? Und ich glaube, das Ganze nennt sich dann funktionale Äquivalente. Also zu gucken, keine Ahnung, wenn es irgendwie um Anerkennung geht oder wenn es auch um Action geht, dann gibt es ja auch beispielsweise erlebnispädagogische Angebote, wo versucht wird, gewisse Dinge mit auszugleichen“ (IP_3).

Die Sensibilisierung der Jugendlichen für extremistische Inhalte ist eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte in der Extremismusprävention. Dies umfasst die Aufklärung darüber, warum solche Inhalte problematisch sind und welche Gefahren sie mit sich bringen. Ziel ist es, ein kritisches Bewusstsein zu schaffen und die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, extremistische Inhalte zu erkennen und zu verstehen. Ein wesentlicher Bestandteil in der Präventionsarbeit ist die Schaffung von Alternativen zu extremistischen Angeboten, was ein Verständnis der zugrunde liegenden Bedürfnisse der Jugendlichen erfordert.

Die Interviewten betonen die Bedeutung der Demokratieförderung und politischen Bildungsarbeit sowohl in der virtuellen als auch in der realen Welt. Insbesondere wird die Verantwortung von Bildungseinrichtungen hervorgehoben, demokratische Bildung in ihre Lehrpläne zu integrieren und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in diesem Bereich zu engagieren. Ein:e Interviewpartner:in aus der Rechtsextremismusprävention schildert dazu:

„Schulen sind halt der Ort, wo alle Menschen durchmüssen, also an Schulen verstärkt eben auch Demokratiebildung zu integrieren. Also was gibt es für Möglichkeiten, sich zu beteiligen, dass man auch merkt, man wird gehört, man gestaltet Prozesse mit, man hat Ideen für Probleme und beziehungsweise für Lösungen und es wird mit einbezogen und so weiter. Das ist immens wichtig und beugt in rechten Einstellungen extrem vor“ (IP_2).

In der virtuellen Präventions- und Interventionsarbeit gibt es verschiedene vom Bund geförderte Projekte, wie zum Beispiel das Projekt *ExPO Extremismus Prävention Online*. Diese Projekte bieten Workshops und Schulungen für Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte und Sozialarbeiter:innen an, um sie über Risiken und Maßnahmen zur Prävention von Online-Radikalisierung zu informieren. Sie kombinieren Aufklärung, Förderung der Medienkompetenz und Beratungsangebote, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu helfen, sich vor den Gefahren der Online-Radikalisierung zu schützen. Ein zentrales Ziel dieser Projekte ist es, die Medienkompetenz der Jugendlichen zu stärken. Dazu gehört, dass sie lernen, wie sie ihre Privatsphäre in der digitalen Welt schützen und die Ansprachen radikaler Nutzer:innen erkennen können. Wenn Jugendliche lernen, kritisch zu hinterfragen, was sie online sehen, manipulative Techniken zu erkennen und zwischen seriösen und unseriösen Quellen zu unterscheiden, können sie extremistische Propaganda leichter identifizieren und sich dagegen wehren. Die interviewten Expert:innen betonen das Potenzial und die Pflicht, das Phänomen der Sozialen Medien in die Radikalisierungsprävention und -intervention verstärkt einzubeziehen und über die bereits vorhandenen Projekte hinaus auszubauen.

Die Interviewten sind sich einig, dass Radikalisierung nicht nur online stattfindet, sondern eine Verknüpfung von virtueller und realer Welt darstellt. Jugendliche stoßen in digitalen Räumen auf Narrative rechter Ideologien und diese Online-Erfahrungen beeinflussen und verstärken ihre realen Lebenswelten und umgekehrt. Online-Kontakte zu extremistischen Gruppen können zu realen Treffen

und Aktivitäten führen, während persönliche Erfahrungen und soziale Netzwerke offline die Anfälligkeit für digitale Propaganda erhöhen. Erste Kontaktaufnahmen erfolgen oft über diverse Online-Plattformen, auf denen Jugendliche durch Algorithmen in Echokammern gelangen. Das Verweilen in diesen Filterblasen kann Meinungen verfestigen und weitere Radikalisierungstendenzen im realen Leben fördern, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„Es gibt immer eine Verschränkung von On- und Offline. Es gibt sicherlich diese Lone-Wolf-Täter, die sich allein ausschließlich im Internet radikalisiert haben, aber die meisten haben dann doch immer noch Zugang zu Menschen in der analogen Welt. Also wenn ich gerade schon gesagt habe, dass die Kontaktaufnahme über Social Media stattfindet, aber dass es nicht dabei bleibt. Also es geht dann auch um Demonstrationen vielleicht, um Gruppentreffen, um erstmal auch Gleichgesinnte kennenzulernen. Das kann zwar schon digital stattfinden, aber eben auch, dass man sich mal mit Leuten trifft, austauscht, ein Wochenende wandern geht und solche Sachen. Also es gibt ja unzählige Freizeitangebote, die auch von Rechten organisiert werden. Ob es dann Boxen ist oder Musik machen. Insofern glaube ich, dass die Kontaktaufnahme häufig über Social Media stattfindet, aber dass dann quasi das, was Menschen vielleicht auch in der Szene hält, dass das dann auch die Offline-Kontakte sind“ (IP_3).

Diese Wechselwirkung zwischen digitalen und analogen Räumen zeigt, dass eine wirksame Prävention von Rechtsextremismus beide Bereiche berücksichtigen muss, um Jugendliche in ihrer gesamten Lebenswelt zu erreichen und zu unterstützen.

Die befragten Praktiker:innen betonen, dass es keinen allgemeingültigen Lösungsansatz dafür gibt, wann die Gefahr einer Radikalisierung bei Jugendlichen besteht. Es gibt jedoch bestimmte Anzeichen, die darauf hindeuten können. Auffällige äußere Veränderungen, wie ein plötzlicher Wechsel des Kleidungsstils oder neue, einschlägige Tattoos, können erste Hinweise sein. Auch die Äußerungen der Jugendlichen sind wichtige Indikatoren. Diese müssen nicht unbedingt radikal sein; es genügt oft schon, wenn sie sich abfällig über Minderheiten äußern oder unbegründete Probleme ansprechen. Interviewpartner:in 3 verweist zudem auf die „AAA-Formel“, die drei zentrale Merkmale problematischer Haltungen beschreibt: Abwertung anderer, Absolutheitsanspruch und Antipluralismus. Diese Formel hilft, problematische Einstellungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Indem diese Anzeichen ernst genommen und beobachtet werden, können Fachkräfte rechtzeitig intervenieren und der Radikalisierung entgegenwirken.

7. Fazit und Ausblick

Die deskriptiven Ergebnisse der dritten Phase der Studie *IU Kompass Extremismus* bieten wichtige Einblicke in rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen in Deutschland. Die Stichprobe umfasste 1.313 Teilnehmende im Alter von 16 bis 27 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von 22 Jahren. Der Bildungsstand variierte, wobei die Hälfte der Befragten mindestens über ein Fachabitur verfügte. 6 Prozent der Befragten hatten eigene Migrationserfahrungen, und 31,5 Prozent gaben an, dass mindestens ein Elternteil Migrationserfahrungen hat. In Bezug auf die Religionszugehörigkeit bekennen sich etwa die Hälfte der Teilnehmenden zum Christentum, 12 Prozent zum Islam und 35 Prozent zu keiner Religion.

Die Ergebnisse zeigen, dass in Bezug auf die Verschwörungsmentalität 9 Prozent der Teilnehmenden der Aussage „Politiker und andere Führungspersonlichkeiten sind nur Marionetten der dahinterstehenden Mächte“ voll und ganz und 17,3 Prozent eher zustimmen. Damit liegt die

Zustimmungsrate zu diesem Item mit insgesamt 26,3 Prozent über dem bundesdeutschen Durchschnitt in allen Altersgruppen. Die Studie hebt hervor, dass rechtsextreme Einstellungen unter jungen Menschen stark verbreitet sind und von Faktoren wie Geschlecht, Alter, politischer Selbstverortung und Religionszugehörigkeit beeinflusst werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Männer insgesamt signifikant häufiger als Frauen den rechtsextremen Aussagen zustimmen. Somit liegt ein geschlossenes bzw. manifest rechtsextremes Weltbild bei 3 Prozent der Frauen und bei 6,4 Prozent der Männer vor. Rechtsextreme Einstellungen nehmen mit zunehmendem Alter tendenziell zu. In den jüngeren Altersgruppen ist eine geringere Prävalenz rechtsextremer Einstellungen im Vergleich zur älteren Altersgruppe festzustellen. Zusätzlich zeigt sich, dass innerhalb des Graubereichs die Zustimmung zur Dimension „Antisemitismus“ unter den 16- bis 19-Jährigen am niedrigsten ist. Hervorzuheben ist, dass die Dimension „Nationalchauvinismus“ bei allen drei Altersgruppen die höchste manifeste Zustimmung aufweist.

Soziale Medien machen einen großen Teil der Freizeitgestaltung von Jugendlichen aus. Täglich verbringen sie mehrere Stunden im Internet. Dies bedeutet, dass die virtuelle Welt einen wesentlichen Teil ihres Lebens einnimmt und die Grenzen zwischen realer und virtueller Welt zunehmend verschwimmen. Mit Smartphones und anderen digitalen Geräten können sie jederzeit und überall online gehen, wodurch sie leicht und schnell auf soziale Netzwerke und Online-Foren zugreifen können. Die Sozialen Medien spielen eine zentrale Rolle in der Sozialisation und Meinungsbildung Jugendlicher, da sie eine Vielzahl von relevanten Angeboten für diese Altersgruppe bereitstellen - von Unterhaltung bis hin zu Information. Zugleich sind Jugendliche in der Online-Welt einer Vielzahl von Gefahren ausgesetzt. Extremistische Gruppen knüpfen gezielt an die Alltagsrealitäten der Jugendlichen an und gestalten ihre Propaganda dementsprechend. Dadurch wird die Radikalisierung subtil vorangetrieben, indem sie an die alltäglichen Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpft. Dieser Prozess beginnt oft mit Lifestyle-Themen und kann sich dann über die Filterblasen der sozialen Medien verstärken. Die Radikalisierung Jugendlicher in dieser Phase hängt oft mit inneren und äußeren Einflüssen zusammen, wobei das Fehlen einer stabilen familiären und sozialen Umgebung eine Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es von großer Bedeutung ist, Anzeichen für eine fortschreitende Radikalisierung bei Jugendlichen frühzeitig zu erkennen. Typische Indikatoren können sowohl drastische äußerliche Veränderungen als auch Veränderungen in den Äußerungen sein, die auf Abwertung anderer, Absolutheitsanspruch und Antipluralismus hinweisen können. Im Bereich der Prävention und Intervention wird deutlich, dass eine rechtzeitige Erkennung von Veränderungen bei Jugendlichen von entscheidender Bedeutung ist. Sozialarbeitende und Lehrkräfte sollten Anzeichen von Radikalisierung, wie äußerliche Veränderungen oder extremistische Denkweisen, erkennen können. Die Präventionsarbeit sollte darauf abzielen, Jugendliche für die Gefahren rechtsextremer Ideologien zu sensibilisieren und positive Alternativen aufzuzeigen. Die Akzeptanz und Aufarbeitung individueller Probleme bei Jugendlichen können ein effektiver Ansatz sein, um Radikalisierungstendenzen entgegenzuwirken.

Die Intervention sollte entsprechend dem Fortschritt der Radikalisierung angepasst werden, wobei professionelle Beratung bei kritisch festgestellten Tendenzen unerlässlich ist. Dabei ist es wichtig, die Person von den Aussagen zu trennen und faktenbasiert eine Gegenstimme zum Extremismus zu schaffen. Zudem sollte eine Ausstiegsperspektive geschaffen werden. Die Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld außerhalb der extremistischen Szene ist zwingend erforderlich, um Unterstützungsmechanismen zu aktivieren. Präventive Maßnahmen sollten auch das soziale und

elterliche Umfeld einbeziehen und auf die familiäre Sozialisation, insbesondere Wertevermittlung und Vorurteile, eingehen. Darüber hinaus ist die Förderung von Demokratie und politischer Bildung in Bildungseinrichtungen unerlässlich, um rechten Einstellungen vorzubeugen.

In der Radikalisierungsprävention ist es entscheidend, mehr Online-Angebote zu schaffen, die extremistischen Inhalten entgegenwirken. Diese Gegen-Narrative sollten darauf abzielen, die manipulativen, gruppenfeindlichen und menschenverachtenden Botschaften extremistischer Gruppen zu entlarven und alternative Perspektiven anzubieten. Solche Angebote könnten informative Webseiten, Social Media-Kampagnen, Videos und interaktive Plattformen umfassen, die Jugendliche direkt in ihrem digitalen Umfeld ansprechen. Durch attraktive und überzeugende Inhalte können diese Initiativen die Anziehungskraft extremistischer Ideologien verringern und positive, demokratische Werte vermitteln. Gleichzeitig stärken sie die kritische Medienkompetenz der Jugendlichen, sodass diese extremistische Propaganda besser erkennen und hinterfragen können. Die Schaffung solcher Online-Gegenangebote ist unerlässlich, um der wachsenden Bedrohung durch digitale Radikalisierung wirksam zu begegnen und eine aufgeklärte und widerstandsfähige Jugend zu fördern. Es ist wichtig, digitale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit zu fördern und verstärkt mit Medienschaffenden zusammenzuarbeiten, um zielgruppenorientierte Präventionsinhalte zu entwickeln.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass Themen wie Radikalisierung, Extremismus und Antisemitismus fest in die Ausbildung von Sozialarbeiter:innen und Lehrkräften integriert werden. Diese Inhalte sollten Teil des Lehrplans sein, damit angehende Fachkräfte fundiertes Wissen und ein tiefes Verständnis für diese komplexen Phänomene entwickeln können. Zudem sollten in der Ausbildung Methoden und Werkzeuge vermittelt werden, die für Online-Angebote wie digitales Streetwork relevant sind.

Die Jugendlichen in dieser vulnerablen Phase der Entwicklung zu unterstützen und zu schützen, erfordert ein umfassendes Verständnis der Dynamiken und Risiken. Deshalb bedarf es weiterer Forschung und interdisziplinärer Zusammenarbeit, um die Präventionsarbeit im Bereich der rechtsextremen Radikalisierung Jugendlicher zu verbessern.

Ein starkes demokratisches Engagement ist entscheidend, um die Verbreitung extremistischer Einstellungen wirksam einzudämmen. Wenn wir demokratische Strukturen fördern und stärken, schaffen wir ein Umfeld, in dem Toleranz, Pluralismus und Respekt vor unterschiedlichen Meinungen zur Norm werden. Menschen, die aktiv in demokratische Prozesse eingebunden sind und die Möglichkeit haben, ihre Stimme zu Gehör zu bringen, sind weniger anfällig für radikale Ideologien. Deshalb ist es so wichtig, demokratisches Engagement zu unterstützen. Das kann durch Bildungsprogramme geschehen, die demokratische Werte in Schulen und Gemeinden vermitteln, sowie durch die Unterstützung zivilgesellschaftlicher Initiativen. Indem wir die demokratischen Strukturen stärken und das Engagement der Bürger:innen für Demokratie fördern, tragen wir maßgeblich dazu bei, die Ausbreitung extremistischer Einstellungen zu verhindern und eine stabile, offene Gesellschaft zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Agnew, Robert. 2006. *Pressured into crime: An overview of general strain theory*. Los Angeles: Roxbury.
- Beelmann, Andreas und Tobias Raabe. 2007. *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, Andreas. 2019. Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung. In *Prävention und Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahme zum 24. Deutschen Präventionstag* herausgegeben von Erich Marks, 183-205. Godesberg: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Borstel, Dierk. 2022. *Umgang mit Rechtsextremismus. Leitfaden für die Praxis der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Borum, Randy. 2014. Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism. *Behavioral Science and the Law*, 32: 286-305.
- Decker, Oliver, Johannes Kiess, Aylene Heller und Elmar Brähler. 2022. „Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022“. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Decker, Oliver, Johannes Kiess, Aylene Heller und Elmar Brähler. 2024. „Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024“. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eurostat. 2020. „Haushalte – Internet-Zugangsdichte.“ https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-datasets/product?code=isoc_ci_in_h, letzter Zugriff am 14.04.2024.
- Groeger-Roth, Frederick, Claudia Heinzemann, Erich Marks, Kirsten Minder, Thomas Müller, und Menno Preuschaft. 2020. Universelle Prävention. Universelle Prävention im Bereich Radikalisierung. In *Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* herausgegeben von Brahim Ben Slama und Uwe Kemmesies, 464-467. Wiesbaden: Bundeskriminalamt Wiesbaden.
- Heller, Aylene, Marius Dilling, Johannes Kiess, und Elmar Brähler. 2022. Autoritarismus im sozioökonomischen Kontext. Eine Mehrebenenanalyse zur regionalen Verteilung autoritärer Einstellungen in Deutschland. In *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen - alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022* herausgegeben von Decker, Oliver, Johannes Kiess, Aylene Heller und Elmar Brähler, 161-184. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Initiative 21. 2020. „D21-Digital-Index 2019/2010. Jährliches Lagebild zur digitalen Gesellschaft.“ https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21_index2019_2020.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2024.
- Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023a. *Jugend in Brandenburg 2022/2023. Pressekonferenz*, 27.06.2023. https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/jib_2022-kurzbericht-end.741127.pdf, letzter Zugriff am 27.11.2024.
- Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. 2023b. *Jugend in Brandenburg 2022/2023 Kurzdarstellung der Untersuchungsergebnisse*. <https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/ifk-jib2022-pk-18.09.2023-end.pdf>, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Janus, Philine. 2023. *Lebenswelt Internet. Digital Streetwork als aufsuchende Sozialarbeit im Netz*. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/542453/lebenswelt-internet-digital-streetwork-als-aufsuchende-sozialarbeit-im-netz/>, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Jessor, Richard. 2016. *The origins and development of problem behavior theory*. New York: Springer.

Kart, Mehmet, und Veronika Zimmer. 2023. Antisemitische Einstellungen junger Menschen Stärkung demokratischer Grundhaltungen durch Angebote Sozialer Arbeit. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2 (1): 92-130. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/issue/view/5/2>, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Kart, Mehmet und Zimmer, Veronika. 2025. Antimuslimische Einstellungen junger Menschen. In *Symbolische Ordnung und Rassismuskritik*, hrsg. von Emre Arslan und Kemal Bozay, i. E. Wiesbaden: Springer.

Kruglanski, Arie W., Michelle J. Gelfand, Jocelyn J. Bélanger, Anna Sheveland, Malkanthi Hetiarachchi, und Rohan Gunaratna. 2014. The psychology of radicalization and de-radicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Advances in Political Psychology*, 35: 69-93.

Lösel, Friedrich, Sonja King, Doris Bender, und Irina Jugl. 2018. Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International Journal of Developmental Science*, 12, 89-102.

Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Erfurt: Beltz Verlag.

McCauley, Clark, und Sophia Moskalenko. 2011. *Friction. How radicalization happens to them and us*. Oxford: Oxford University Press

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2023. *JIM-Studie 2021 – Jugend, Information, Medien*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Meier, Jana, Nicole Bögelein, und Frank Neubacher. 2022. „Eine biografische Perspektive auf Radikalisierungsverläufe.“ *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie* 16 (1): 19–33.

Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Oldenburg: De Gruyter Oldenbourg.

Mokros, Nico, und Andreas Zick. 2023. „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung.“ In *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*, hrsg. von Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros, 149–184. Bonn: Dietz, J H.

Neu, Claudia, Beate Küpper, und Maike Luhmann. 2023. *Extrem einsam. Die demokratische Relevanz von Einsamkeitserfahrungen unter Jugendlichen in Deutschland*. https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2023/02/Kollekt_Studie_Extrem_Einsam_Das-Progressive-Zentrum.pdf letzter Zugriff am 06.12.2024.

Reinemann, Carsten, Angela Nienierza, Nayla Fawzi, Claudia Riesmeyer, und Katharina Neumann. 2019. *Jugend – Medien – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS.

Schnetzer, Simon, Kilian Hampel, und Klaus Hurrelmann. 2024. *Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024: Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber“*. <https://simon-schnetzer.com/trendstudie-jugend-in-deutschland-2024/>, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Schramm, Alexandra, Margit Stein, und Veronika Zimmer. 2023. Ursachen der islamistischen Radikalisierung aus Sicht der Dozierenden der Zentren und Institute für Islamischen Theologie. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2 (1), 36-91. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/issue/view/5/2>, letzter Zugriff am 27.11.2024.

Task Force FGZ-Datenzentrum. 2022. *„Gefährdeter Zusammenhalt? Polarisierungs- und Spaltungstendenzen in Deutschland: ausgewählte Ergebnisse der FGZ-Pilotstudie 2020.“*

Toprak, Ahmet, und Gerrit Weitzel. 2019. *„Salafismus in Deutschland: Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven.“* Wiesbaden: Springer VS.

Zick, Andreas, Beate Küpper, und Franziska Schröter. 2021. *Die geforderte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Bonn: Dietz

Zick, Andreas, Beate Küpper, und Nico Mokros. 2023. *„Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23“*. 1. Auflage. Bonn: Dietz, J H.

Zick, Andreas, und Nico Mokros. 2023. „Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte.“ In *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*, hrsg. von Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros, 53–89. Bonn: Dietz, J H.

Zimmer, Veronika und Kart Mehmet. 2024. Jugend, Extremismus und Prävention: Einblicke in antisemitische Einstellungen in Deutschland. In *Motra-Monitor 2024*, hrsg. von Uwe Kemmesies, Peter, Wetzels, Beatrix Austin, Christian Büscher, Axel Dessecker, Edgar Grande und Diana Rieger, 442-457. Wiesbaden: MOTRA

 **ZepRa** Zeitschrift für praxisorientierte
(De-)Radikalisierungsforschung

**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 Gymnasiallehreramt 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.zepa-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.³ 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

³ 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 Theologie⁴ 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.

⁴ 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 Sozialisationsrichtungen) 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.

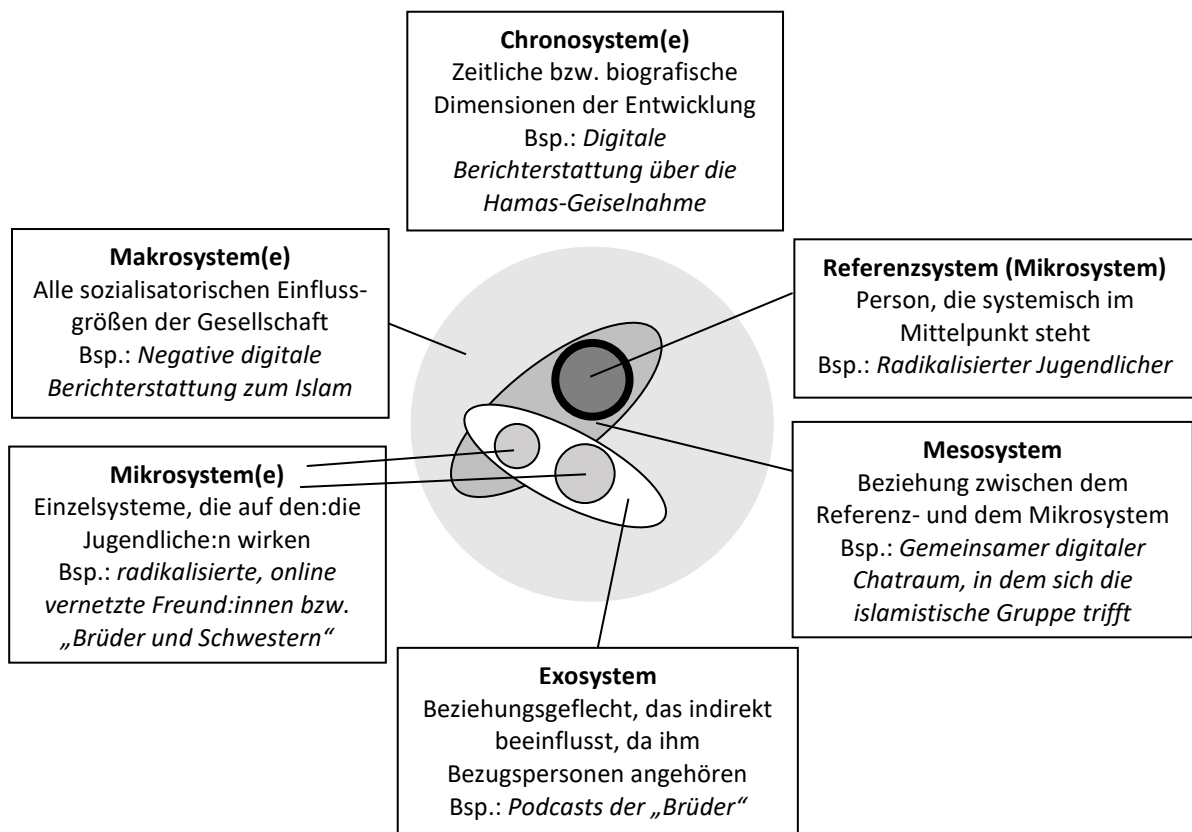


Abbildung 9: Auf eine:n radikalisierte:n Jugendliche:n/junge:n Erwachsene:n wirkende Systemebenen im digitalen Bereich nach Bronfenbrenner (Abbildung modifiziert nach Stein 2017 und Schramm et al. 2023).

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 „Aufklärungs Kanäle“, 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.⁵ 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

⁵ 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 Demrich (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.

Obleich 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.⁶

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).⁷

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

⁷ 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.
- 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_umat_umat%5Baction%5D=download&tx_umat_umat%5Bcontroller%5D=Unterrichtseinheit&tx_umat_umat%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 Zywietz, 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.

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

Perspektiven von Lehrkräften
und Schulsozialarbeiter:innen

Margit Stein

Eike Bösing

Mehmet Kart

Yannick von Lautz

Amelie Ovelgönne

Veronika Zimmer

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Definitorische und theoretische Grundlagen zu religiös begründeten Konflikten und Radikalisierung

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

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

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

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

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

2.2 Forschungsstand zu religiös begründeten schulischen Herausforderungen und Konflikten

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

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

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

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

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

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

Medien und digitalen Kommunikationskanälen sowie außerschulischen Jugendeinrichtungen kooperiert werden müsse.

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

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

3. Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

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

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

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

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobendesign

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

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

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

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

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

4.2 Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden

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

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

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

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

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

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

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

5. Ergebnisdarstellung und Interpretation

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

Religiöse Konflikte und Herausforderungen in Bezug auf strukturelle Bedingungen

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

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

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

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

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

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen innerhalb der Schüler:innenschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften

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

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

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

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

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

Religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen im Kontext der Elternarbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. Belastungen durch religiöse Konflikte und Herausforderungen für die Beteiligten

Belastungen für die pädagogischen Mitarbeitenden selbst

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

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

Belastungen für die beteiligten Schüler:innen

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

5.3 Umgang mit religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen im Schulkontext

Individuelle eigene Reaktion und individueller Umgang

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

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

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

Umgang der Schüler:innen mit der Situation

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

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

Strukturelle Maßnahmen durch die Schule

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

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

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

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

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

5.4 Interne und externe Unterstützung bei religiös begründeten Konflikten und Herausforderungen

Einbezug interner Unterstützung

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

Einbezug externer Beratungsstellen

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

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

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

Einbezug von religiösen oder fachlichen Expert:innen

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

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

Einbezug der Polizei

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

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

Bedarfe an Unterricht in den Querschnittsthemen sowie Ressourcen für Beziehungsarbeit

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

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

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

Hilfen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen

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

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

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

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

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

6. Fazit und Ausblick

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

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

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

Schüler:innen durch präventive Programme und Aufklärungsarbeit gestärkt werden, um Konflikten zu begegnen und demokratische, tolerante Einstellungen auszubilden. Diese Programme sollten explizit alle Schüler:innen adressieren.

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

7. Schlussbemerkung

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

differenzierter Darstellung und kritischer Reflexion zu wahren ist, was auch uns als Forschende herausfordert. Die Auseinandersetzung mit der Thematik – insbesondere in der hier eingenommenen selektiven Perspektive – erfordert daher eine hohe Sensibilität und sorgfältige Einordnung der geäußerten Ansichten.

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zimmer, Veronika, Stein, Margit, Kart, Mehmet, Bösing, Eike, Lautz, von Yannick, und Caner Ayyildiz. 2022. Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam. *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 2. Nr. 1: 1-24. Abgerufen am 26. April 2024. https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP_Sozialwissenschaften_2022_1_Zimmer_et_al_Islamistische_Radikalisierung_mbg27l.pdf.

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

 **ZepRa** Zeitschrift für praxisorientierte
(De-)Radikalisierungsforschung

Praxis & Debatte

Von Hate Hunttern und schleimigen Monstern:

Ein Praxisbericht des Projekts
GameD – Gaming for Democracy

Judith Jaskowski

Linda Schlegel

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Von Hate Huntern und schleimigen Monstern - Ein Praxisbericht des Projekts *GameD - Gaming for Democracy*

Judith Jaskowski – modus | zad - Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH

E-Mail: judith.jaskowski@modus-zad.de

Judith Jaskowski arbeitet seit 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei modus | zad mit dem Schwerpunkt Games. Sie war davor lange Zeit als Game Development Managerin für verschiedene Entwicklerstudios tätig.

Linda Schlegel – modus | zad - Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH

E-Mail: linda.schlegel@modus-zad.de

Linda Schlegel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei modus | zad. Ihre Schwerpunktthemen sind Gaming und Extremismus(-prävention), digitale Narrativkampagnen gegen Extremismus, sowie digitale Radikalisierungsprozesse.

Abstract

Extremistische Aktivitäten im Gaming-Bereich sind zurzeit in aller Munde. Ob livegestreamte Anschläge, die Entwicklung und Verbreitung propagandistischer Videospiele, der Gebrauch von sogenannter „Gamer“-Sprache in extremistischer Onlinekommunikation oder die Nutzung von Gaming- und gamingnahen Plattformen, sowohl extremistische Akteur*innen aus dem rechten als auch aus dem islamistischen Spektrum nutzen digitale Gaming-Räume auf vielfältige Art und Weise. Folglich hat der Gaming-Bereich auch für die Präventions- und Interventionsarbeit immer größere Bedeutung erlangt und die Frage, wie man extremistischen Aktivitäten mit Gaming-Bezug adäquat begegnen kann, wird aktuell kontrovers diskutiert.

Präventions- und Interventionskonzepte mit Gaming-Bezug stecken noch in den Kinderschuhen und sind bisher kaum erprobt. Der mit Abstand am häufigsten genutzte Ansatz ist bisher die Entwicklung eigener Handyspiele, die junge Menschen spielerisch über extremistische Propaganda aufklären, ihre Medienkompetenz stärken und so Resilienz gegenüber extremistischen Beeinflussungsversuchen aufbauen sollen. Allerdings sind die meisten der bisher existierenden Präventions-Spiele sehr textlastig und, zumindest aus Game-Design-Perspektive, oft wenig unterhaltsam gestaltet. Das interdisziplinäre Erasmus+ Projekt *GameD - Gaming for Democracy in the Context of Contemporary Forms of Extremism* hat sich daher zum Ziel gesetzt, ein Handyspiel zu konzipieren, das die Anforderungen der Präventionsarbeit erfüllt und zugleich ähnlich unterhaltsam ist wie vergleichbare kommerzielle Spiele. Hierbei wurde getestet, inwieweit sich wichtige Botschaften und Präventionsinhalte auch ohne viel Text in einem für Spieler*innen ansprechenden Spielkontext umsetzen lassen. Zu diesem Zweck wurde ein Jump'n'Run Handyspiel namens *Hate Hunters* entwickelt und mit jungen Menschen nicht nur auf seinen Unterhaltungswert getestet, sondern es wurde auch eruiert, inwieweit die relevanten Inhalte von der Zielgruppe verstanden wurden.

Der vorliegende Praxisbericht beschreibt zum einen die theoretische Grundlage des Projekts und fasst den Forschungsstand zu positiven Effekten von Videospiele sowie das bereits existierende Wissen zur Nutzung von Videospiele im Kontext der Extremismusprävention zusammen. Zum anderen wird das Projekt, das Spiel, die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Präventionspraktiker*innen und Spieledesigner*innen, sowie der Prozess der Co-Kreation des Spiels mit jungen Menschen dargelegt. Wir beenden den Bericht mit einer Reflexion über wichtige Herausforderungen und blicken nach vorne, indem wir fragen, welche Lehren aus *GameD* gezogen werden können und welche innovativen Spielansätze die Extremismusprävention in Zukunft testen sollte.

Zitierweise: Jaskowski, Judith und Schlegel, Linda. 2024. Von Hate Huntern und schleimigen Monstern: Ein Praxisbericht des Projekts *GameD – Gaming for Democracy*. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 122-154.

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	125
2. Theoretische Grundlagen	126
2.1. Positive Effekte digitaler Spiele	126
2.2. Aktuelle Präventionsspiele	129
3. <i>GameD</i> - Das Projekt	130
3.1. Partner und Prozesse	130
3.2. Das Spiel <i>Hate Hunters</i>	131
3.3. Spielentwicklung	135
3.4. Playtest.....	140
3.5. Feedback der Jugendarbeiter*innen.....	142
3.6. Online-Befragungen	144
4. Reflexion und Ausblick	145
Literaturverzeichnis.....	150

1. Einleitung

Extremistische Aktivitäten im Gaming-Bereich sind zurzeit in aller Munde. Obwohl extremistische Gruppierungen wie *Al-Qaida*, die *Hisbollah*, aber auch rechtsextreme Gruppierungen, Neo-Nazis und *White Supremacists*, schon seit Ende der 1980er Jahre propagandistische Videospiele entwickelt und verbreitet haben, ist das Thema Gaming erst 2019 mit dem im Stil eines Ego-Shooters livegestreamten, rechtsextremen Anschlag auf zwei Moscheen in Christchurch (Neuseeland) in den Fokus der Extremismusforschung und Präventionspraxis gerückt. Auch wenn Forschungsbemühungen zur möglichen Rolle von Videospielen, digitalen Gaming-Räumen und Gaming-Inhalten in Radikalisierungsprozessen gerade erst begonnen haben, ist inzwischen belegt, dass extremistische Akteur*innen digitale Gaming-Räume und Gaming-Inhalte auf vielfältige Weise für ihre Zwecke zu nutzen versuchen. Dies gilt für islamistische Akteur*innen ebenso wie für Akteur*innen aus dem rechten und rechtsextremen Spektrum sowie Teile der Incel-Bewegung. Zum „Repertoire“ extremistischer Aktivitäten im Gaming-Bereich gehören u. a. die Entwicklung eigener Videospiele durch extremistische Gruppierungen, die Erstellung sogenannter Mods (Modifikationen kommerzieller Videospiele) mit propagandistischen Inhalten, die Nutzung von Kommunikationsmöglichkeiten wie Chats innerhalb digitaler Videospiele, die Präsenz auf Gaming- und gamingnahen digitalen Plattformen wie *Discord*, *Steam* oder *Twitch*, sowie die Integration von gamifizierten Elementen und Bezügen zur Gaming-Kultur in Propagandavideos, text- oder meme-basierter Kommunikation (für einen Überblick siehe *Radicalisation Awareness Network 2020*; Schlegel und Kowert 2024).

Auch wenn das Phänomen noch tiefgreifender analysiert und verstanden werden muss, scheint offensichtlich, dass extremistische Aktivitäten mit Gaming-Bezug keine Einzelfälle sind. Vielmehr scheint der Gaming-Bereich in all seinen Facetten sehr attraktiv für eine ganze Reihe extremistischer Gruppierungen und radikalisierter Individuen zu sein. Es verwundert daher wenig, dass in den letzten Jahren verstärkt auch über mögliche Gegenmaßnahmen, Präventions- und Interventionsansätze mit Gaming-Bezug diskutiert wurde (Schlegel 2022a; 2022b). Aufgrund der offenbar weitreichenden Nutzung von digitalen Gaming-Räumen und Gaming-Inhalten durch extremistische Akteur*innen scheint es unerlässlich, dass sich auch die Präventionsarbeit intensiver mit diesem bisher weitgehend unerschlossenen Terrain befasst. Allerdings stecken diese Bemühungen bisher noch in den Kinderschuhen. Es gibt zum jetzigen Zeitpunkt nur wenig Erfahrungswerte zu Präventions- und Interventionsansätzen im Gaming-Bereich.

Der mit Abstand am häufigsten genutzte Ansatz in der Präventionsarbeit bzw. politischen Bildung ist bisher die Entwicklung eigener Video- und Handyspiele, die junge Menschen spielerisch über extremistische Propaganda aufklären, ihre Medienkompetenz stärken und so Resilienz gegenüber extremistischen Beeinflussungsversuchen aufbauen sollen. Allerdings sind die meisten Präventions-Spiele simple *Point-and-Click*-Spiele, sehr textlastig, statisch und wenig unterhaltsam. In der Regel steht die ernsthafte Botschaft im Vordergrund, nicht der Unterhaltungswert der Spiele. Daher fehlt den aktuellen Präventions-Spielen oftmals die spielerische Qualität und der „Spaßfaktor“, der Videospiele insbesondere für junge Zielgruppen zu einem ansprechenden und viel genutzten Medium macht (Schlegel 2024). Das interdisziplinäre Erasmus+ Projekt *GameD - Gaming for Democracy in the Context of Contemporary Forms of Extremism* hat sich daher zum Ziel gesetzt, ein Handyspiel zu konzipieren, das die Anforderungen der Präventionsarbeit erfüllt und zugleich ähnlich unterhaltsam ist wie vergleichbare kommerzielle Spiele.⁸ Hierbei wurde getestet, inwieweit sich wichtige

⁸ <https://www.scenor.at/gamed>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Botschaften und Präventionsinhalte auch ohne viel Text in einem für Spieler*innen ansprechenden Spielkontext umsetzen lassen.

Der vorliegende Praxisbericht skizziert das Projekt, das Spiel und die Implikationen für die Präventionspraxis im Gaming-Bereich. Der erste Teil beschreibt die theoretischen Grundlagen des Projekts und fasst den Forschungsstand zu positiven Effekten von Videospiele sowie das bereits existierende Wissen zur Nutzung von Videospiele im Kontext der Extremismusprävention zusammen. Der zweite Teil bietet einen Einblick in das Projekt, beschreibt das entstandene Spiel *Hate Hunters*, erläutert die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Präventionspraktiker*innen und Spieledesigner*innen und legt den Prozess der Co-Kreation des Spiels mit jungen Menschen dar. Anschließend reflektieren wir wichtige Herausforderungen, leiten Empfehlungen für die Kreation und Nutzung digitaler Präventionsspiele ab und bieten einen Ausblick auf potenzielle Weiterentwicklungsmöglichkeiten in diesem Bereich.

2. Theoretische Grundlagen

Auch wenn sich das Klischee von Gaming als Nischenphänomen oder gar als unerwünschte „Zeitverschwendung“ (vor allem männlicher) Jugendlicher hartnäckig hält, entspricht diese Sichtweise nicht der Realität. Sechs von zehn Deutschen im Alter zwischen sechs und 69 Jahren gaben im Jahr 2022 an, zumindest gelegentlich digitale Spiele zu konsumieren, und mehr als ein Viertel der Deutschen spielt laut Befragungen auf ihrem Smartphone (Game - Verband der deutschen Games-Branche 2022). Gaming und insbesondere Handyspiele sind schon lange keine Randerscheinung mehr, sondern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen.

Auch wenn sich die mediale Aufmerksamkeit in der Regel auf mögliche negative Auswirkungen digitaler Spiele, wie beispielsweise Gaming-Sucht, ein gesteigertes Aggressionspotenzial oder soziale Isolation, fokussiert, beschäftigt sich die Videospieleforschung seit geraumer Zeit auch mit den positiven Effekten digitaler Spiele. In der Games-Forschung ist seit langem bekannt, dass Videospiele ein effektives Medium sind, um Spieler*innen positiv zu beeinflussen. Diese Forschungserkenntnisse wurden im Zuge des *GameD*-Projekts aufgearbeitet und bilden die theoretische Grundlage für das Projekt. Im Folgenden werden diese Grundlagen skizziert und der bisherige Kenntnisstand zu Videospiele als Instrument der Extremismusprävention dargelegt. Die detaillierte, für das Projekt erstellte Aufarbeitung des Forschungsstandes findet sich im *GameD*-Bericht *Playing Against Radicalization* (Schlegel 2022c).

2.1. Positive Effekte digitaler Spiele

Die für die Präventionsarbeit relevante Literatur zu positiven Effekten digitaler Spiele lässt sich grob in vier Bereiche teilen: Spiele als Lerninstrumente, Auswirkungen von Spielen auf soziale Fähigkeiten, der Einfluss digitaler Spiele auf Einstellungen und Wahrnehmungen sowie mögliche Verhaltensänderungen, die durch digitale Spiele angestoßen oder begünstigt werden können. Im Folgenden werden diese vier Bereiche einzeln vorgestellt und der zu Beginn des Projekts zusammengetragene Forschungsstand skizziert.

Schon seit Jahrzehnten ist bekannt, dass digitale Spiele gewinnbringend im schulischen oder außerschulischen Bildungskontext eingesetzt werden und **Lerneffekte** bei Spielenden begünstigen können (Hodent 2021). Es gibt einen „strong consensus that digital games have the potential to transform education“ (Sherry 2016: 116) und Meta-Analysen belegen die positiven Effekte digitaler

Spiele auf die Lernfortschritte der Spielenden (Riopel et al. 2019). Diese Lerneffekte können zufällig entstehen, beispielsweise beim privaten Konsum kommerzieller Videospiele. Digitale Spiele können aber auch mit dem expliziten Ziel konzipiert sein, Spielenden etwas beizubringen bzw. werden sie gezielt in der Bildungsarbeit zu bestimmten Zwecken, wie beispielsweise dem Verfestigen von Lerninhalten aus dem Unterricht, eingesetzt. Das populäre Online-Spiel *Minecraft* wird beispielsweise in der Vermittlung von Lerninhalten aus den Bereichen Geografie, Naturwissenschaften oder Mathematik eingesetzt (Lane und Yi 2017; Joseph 2015).⁹ Andere Videospiele wurden bereits als Lernmittel zur Verbesserung der Lesekompetenz, im Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht sowie im Fach Musik erfolgreich angewendet (Franceschini et al. 2013; Young et al. 2012; Martinez et al. 2022).

Dass Videospiele Lerneffekte fördern können, scheint an mehreren Faktoren zu liegen: Das Lernen im Spielkontext macht mehr Spaß und motiviert Spielende, sich intensiver und über einen längeren Zeitraum mit Lerninhalten auseinanderzusetzen als sie es ohne Spiel getan hätten. Außerdem erhalten Spielende direkt Feedback, wenn sie einen Fehler machen, was den Lerneffekt zusätzlich verstärken kann. Auch passen sich digitale Spiele oftmals automatisch den Fähigkeiten der Spielenden an, z. B. indem Level wiederholt werden müssen, wenn nicht genug Punkte gesammelt werden konnten. Dies ermöglicht das Lernen in individuellem Tempo und führt dazu, dass Spielende niemals vor Herausforderungen gestellt werden, denen sie noch nicht gewachsen sind (Sherry 2016; Hodent 2021). Allerdings weisen Forschende darauf hin, dass auch Lernspiele in erster Linie unterhaltsame Videospiele sein müssen, um die gewünschten Effekte zu erzielen. „Adding cute animations to math exercises (...) is certainly not enough to turn something boring into fun“ (Hodent 2021: 51). Vielmehr sollten auch Spiele, die im Bildungskontext eingesetzt werden, eine gute spielerische Qualität aufweisen und Spaß machen.

Viele digitale Spiele bieten die Möglichkeit, sich mit anderen Spielenden auszutauschen, zu kooperieren und in den Wettkampf zu treten. Oftmals sind es genau diese sozialen Verbindungen, die Gamer*innen motivieren, sich immer wieder in ein Onlinespiel einzuloggen (Kowert und Oldmeadow 2013; Rapp 2017; Cole und Griffith 2007). Es können sich sogar Freundschaften über das gemeinsame Spielen bilden, auch wenn sich die spielenden Personen nur digital kennen (Kowert 2016). Gaming ist oftmals eine dezidiert soziale Aktivität und es verwundert daher wenig, dass digitale Spiele auch positiven Einfluss auf **soziale Kompetenzen** haben können (Halbrook et al. 2019). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen beispielsweise, dass kooperative Spiele die Kommunikationsfähigkeiten der Spielenden verbessern, die Bereitschaft zum Teamwork erhöhen und Vertrauen in andere stärken können, was wiederum die Kooperationsbereitschaft ansteigen lässt (Barnett und Coulson 2010; Badatala et al. 2016; Velez 2015; Greitemeyer und Cox 2013). Dies gilt sogar dann, wenn die Spiele Gewaltinhalte zeigen (Shoshani und Krauskopf 2021; Ewoldsen et al. 2012). Auch konnte gezeigt werden, dass Spiele mit prosozialen Inhalten die Empathiefähigkeit der Spielenden erhöhen und das Aggressionspotenzial verringern können (Gentile et al. 2009; Greitemeyer et al. 2010; 2012; Shoshani et al. 2021; Adachi und Willoughby 2012).

Außerdem können digitale Spiele positiven Einfluss auf die **Einstellungen und Wahrnehmungen** der Spielenden nehmen. Meta-Studien belegen, dass Videospiele sowohl implizite als auch explizite Haltungen positiv verändern können und das für mindestens vier Wochen nach Spielkonsum (Kolek et al. 2023; Ruggiero 2015). Das betrifft auch Einstellungen und Haltungen zu kontroversen sozialen oder

⁹ Siehe auch: <https://education.minecraft.net/de-de>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

politischen Themen (Kolek et al. 2021; Ruggiero 2014; Bell-Gawne et al. 2013). Spiele wie *Papers Please*, bei dem Spielende einen Beamten der Einwanderungsbehörde verkörpern und entscheiden müssen, wer einreisen darf, oder *Salaam*, in dem Spielende eine fiktive Fluchterfahrung machen, sind beispielsweise darauf ausgelegt, Empathie gegenüber anderen sozialen Gruppen zu erhöhen (Johnson 2021; Chesler 2022). Außerdem existiert eine ganze Reihe von Videospiele, die über (internationale) Konflikte aufklären und positiv auf die Einstellungen der Spielenden gegenüber der anderen Konfliktpartei einwirken sollen (Schulzke 2014; Nicolaidou et al. 2023). Ein bekanntes und oft analysiertes Beispiel ist *PeaceMaker*, das Spielenden den Nahost-Konflikt näherbringen bzw. den Abbau von Vorurteilen gegenüber der anderen Gruppe fördern soll. Auch die Fähigkeit, sich in Mitglieder der jeweils anderen sozialen Gruppe hineinzuversetzen (das sogenannte *perspective-taking*) kann durch das Spiel unterstützt werden (Alhabash und Wiese, 2012; 2015; Cuhadar und Kamp 2014; Kampf und Cuhadar 2015; Gonzalez et al. 2013). *Perspective-taking* zu fördern scheint einer der Hauptgründe dafür zu sein, dass sich Videospiele positiv auf Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen sozialen Gruppen auswirken können und macht diese Spiele zu einem sinnvollen Instrument für die Friedenspädagogik (Darvasi 2016; Banerjee 2018).

Videospiele können auch positiven Einfluss auf das **Verhalten** der Spieler*innen haben. So zeigen beispielsweise eine Reihe von Studien aus dem Gesundheitsbereich, dass digitale Spiele Patient*innen dabei helfen können, bessere Entscheidungen in Bezug auf ihre Gesundheit zu treffen und sich im Sinne der ärztlichen Anweisungen zu verhalten, z. B. wenn sie chronische Erkrankungen zu bewältigen haben (Thompson 2012; Baranowski et al 2008; Xu et al. 2020; Lieberman 2012). Umgekehrt können digitale Spiele auch dazu beitragen, dass Spieler*innen ungesundes Verhalten minimieren (Thompson et al. 2010). Außerdem ist bekannt, dass digitale Spiele das Sozialverhalten und das Auftreten gegenüber anderen positiv beeinflussen können (Greitemeyer et al. 2010; Passmore und Holder 2014; Li und Zhang 2023). Bereits zehn Minuten Spielzeit eines Videospieles mit prosozialen Inhalten steigert die Bereitschaft, sich auch in der realen Welt sozial zu verhalten - beispielsweise jemandem dabei zu helfen einen heruntergefallenen Gegenstand aufzuheben und sogar einem Opfer von Belästigungen beizustehen (Greitemeyer und Osswald 2010).

Auch der umgekehrte Effekt wurde bereits wissenschaftlich belegt: Videospiele mit prosozialen Inhalten erhöhen die Wahrscheinlichkeit prosozialen Verhaltens, verringern aber auch die Wahrscheinlichkeit, dass Spieler*innen negatives Sozialverhalten an den Tag legen (Saleem et al. 2012; Whitaker und Bushman 2011). Dieser positive Effekt auf das Sozialverhalten findet sich über alle Altersgruppen und kulturellen Hintergründe hinweg gleichermaßen (Gentile et al. 2009) - wahrscheinlich deshalb, weil Videospiele mit prosozialen Inhalten die Verfügbarkeit und Abrufbarkeit positiver Gedanken über andere Menschen erhöhen, was wiederum eine Verhaltensänderung unterstützt (Greitemeyer und Osswald 2011). Die bestehende Forschung deutet darauf hin, dass Videospiele mit solchen Inhalten in vielen Kontexten positive soziale Effekte hervorbringen können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass digitale Spiele eine Reihe positiver Effekte auf Spielende haben können. Der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema belegt, dass Videospiele nicht nur Lerneffekte, sondern auch positive Auswirkungen auf soziale Kompetenzen, den Abbau von Vorurteilen und die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber anderen sowie prosoziales Verhalten haben können. Aus diesen Erkenntnissen kann abgeleitet werden, dass digitale Spiele auch ein probates Mittel in der Extremismusprävention sein könnten, um beispielsweise Einstellungen gegenüber anderen sozialen Gruppen positiv zu beeinflussen und Resilienz gegen polarisierende, extremistische Beeinflussungsversuche zu fördern. Hier bedarf es aber noch weiterer Forschung, um

die Anwendungsmöglichkeiten und möglichen Effekte digitaler Spiele im Kontext der Extremismusprävention wissenschaftlich zu analysieren.

2.2. Aktuelle Präventionsspiele

Digitale Spiele sind schon seit längerem Bestandteil politischer Bildungsarbeit (Bundeszentrale für politische Bildung, n. d.). Dabei werden nicht nur Videospiele eingesetzt, die mit einem expliziten Bildungsauftrag entwickelt wurden, sogenannte *serious games*. Auch eine Reihe kommerzieller Videospiele hat pädagogisches Potenzial und kann im Kontext politischer Bildungsarbeit zum Einsatz kommen (Stiftung Digitale Spielekultur, n. d.). Internationale Organisationen wie die *Vereinten Nationen* und Stakeholder aus dem Gaming-Bereich haben ebenfalls bereits Videospiele als Instrument für die politische Bildungsarbeit und im Kontext digitaler Friedensprojekte erprobt (UNESCO 2022; Games for Change n. d.; Games for Peace n. d.).

In den letzten Jahren wurden außerdem eine Reihe von digitalen Spielen für den Einsatz in Kampagnen gegen Extremismus entwickelt (Schlegel 2022b). Zu den bekanntesten Beispielen gehören die Spiele *Decount*¹⁰, *Leon's Identität*¹¹, *Hidden Codes*¹², *Klif*¹³, *ISIS The End*¹⁴, *Call of Prev*¹⁵, *Bad News Game*¹⁶, *Jessika*¹⁷, *Loulu*¹⁸, *Konterbunt*¹⁹ und *Gali Fakta* (Moonshot 2021; 2022). Die meisten dieser Spiele fallen in den Bereich der Primärprävention und der politischen Bildungsarbeit. Spiele, die für den Bereich Sekundär- und Tertiärprävention konzipiert wurden, gibt es hingegen kaum. Erste Forschungsergebnisse bestätigen, dass solche Videospiele für den Präventionskontext, insbesondere für die Primärprävention, geeignet sind und dazu beitragen können, Resilienz gegenüber extremistischen Beeinflussungsversuchen zu erhöhen (Lopez Naranjo et al. 2024; Saleh et al. 2021; Pelletier und Drozda-Senkowska, 2020).

Allerdings gibt es auch **Kritik** an den bisher existierenden Präventionsspielen (Schlegel 2022c: 15f). Sie sind oftmals sehr simpel gestaltet, mit einfachen Grafikelementen und Mechaniken. Viele der oben genannten Spiele kommen aus dem *Point-and-Click*-Genre, bei dem Spieler*innen verschiedene Gegenstände anklicken und auswählen können. Das Spieldesign ist in der Regel statisch: Spieler*innen navigieren eine lineare Geschichte mit wenigen Freiräumen, um die Spielerfahrung selbst zu gestalten. Die Entscheidungen, die Spieler*innen treffen können, sind oftmals lediglich binäre Entscheidungen, beispielsweise ob sie diese oder jene (durch die Entwickler*innen vorgegebene) Nachricht in einem Chat posten möchten. Auch ist die Spielwelt oft stark limitiert mit wenig Bewegung, wenig Entfaltungsmöglichkeiten und, in aller Regel, ohne Möglichkeit zur Interaktion mit anderen Spieler*innen. Zusätzlich ist die Spieldynamik „flach“, da es keinen Anstieg des Schwierigkeitsgrades gibt. Außerdem sind die bestehenden Präventionsspiele häufig sehr textlastig und verlangen somit, dass Spieler*innen den Spielfluss unterbrechen und viel Zeit darauf verwenden, Textpassagen zu lesen, bevor sie agieren können. Die Geschichte, die in den Spielen erzählt wird, wird also vorwiegend *gelesen*

¹⁰ <https://www.extremismus.info/decounten>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹¹ <https://leon.nrw.de/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹² <https://hidden-codes.de/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹³ <https://www.klif-game.nl> [auf Niederländisch]. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹⁴ <https://isistheend.com/#Accueil> [auf Französisch] (Das Spiel ist zurzeit offline.)

¹⁵ <https://cultures-interactive.de/de/call-of-prev.html>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹⁶ <https://www.getbadnews.com/books/english/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹⁷ <https://store.steampowered.com/app/1251980/Jessika/?l=german>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹⁸ <https://onlinetheater.live/project/loulu>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

¹⁹ <https://konterbunt.de/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

und nicht gespielt. Aus der Videospieelforschung ist bekannt, dass dies die spielerische Qualität digitaler Spiele vermindern kann. Text sollte auf ein Minimum beschränkt werden, da textlastige Spiele als weniger immersiv empfunden werden und Spieler*innen sich schneller abwenden können (Heussner et al. 2015). Insgesamt scheinen aktuelle Präventionsspiele von einer Priorisierung der Botschaft geprägt, die mit dem Spiel vermittelt werden soll. Der Unterhaltungswert und die spielerische Qualität sind offenbar eher zweitrangig (Schlegel 2022: 15f).

Auch wenn bereits einige Präventionsspiele entwickelt und disseminiert wurden, ist es aus den oben genannten Gründen notwendig, die vorherrschenden Ansätze kritisch zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und zu verbessern. Generell gilt für Konzepte, die in den Bereich *Entertainment-Education* fallen: „Entertainment is the first E“ (Falzone und Lukomska 2021: 331), also der Unterhaltungswert muss im *Vordergrund* stehen. Die Forschung hat gezeigt, dass *Entertainment-Education*-Inhalte unterhaltsam zu gestalten kein optionaler Zusatz, sondern die *Basis* für den Erfolg solcher Kampagnen ist. Denn nur wenn Kampagnen wie Präventionsspiele ansprechend und unterhaltsam gestaltet sind, generieren sie in jungen Zielgruppen das nötige Interesse und den Wunsch, die Inhalte konsumieren zu wollen. Daher sollte der Unterhaltungswert priorisiert und *Entertainment-Education*-Ansätze als „candy with vitamins“ und nicht als „chocolate-covered broccoli“ gestaltet werden (Falzone und Lukomska 2021: 331). Die Spiele müssen in erster Linie Spaß machen und die ernsthaften Botschaften innerhalb dieses unterhaltsamen Spiels eher unterschwellig kommunizieren - nicht umgekehrt, denn sonst haben sie nicht die gewünschten Effekte.

Hier hat das interdisziplinäre Erasmus+ Projekt *GameD - Gaming for Democracy in the Context of Contemporary Forms of Extremism* angesetzt. Das Ziel des Projekts war es, ein Handyspiel zu konzipieren, das die Anforderungen der Präventionsarbeit erfüllt und zugleich ähnlich unterhaltsam ist wie vergleichbare kommerzielle Spiele. Der folgende Abschnitt bietet einen Einblick in das Projekt, skizziert das entstandene Spiel und erläutert die Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Präventionspraktiker*innen, Spieldesigner*innen sowie Akteur*innen aus der Jugend- und Sozialarbeit.

3. *GameD* - Das Projekt

Der folgende Teil beschreibt wie zwischen 2022 und 2024 das Handyspiel *Hate Hunters* entwickelt wurde, um jungen Menschen zu helfen, Extremismus und Hassrede im Internet zu erkennen. Das Spiel veranschaulicht, welche Auswirkungen Hassrede auf die Betroffenen haben können und warum es wichtig ist, im Internet Zivilcourage und Gegen-Narrative aufzuzeigen, alternative Stimmen zu hören und Vorurteile zu hinterfragen. Es soll die Spielenden ermutigen, nicht wegzusehen, sondern sich digitalem Hass entgegenzustellen. Anders als viele andere Präventionsspiele bedient sich *Hate Hunters* gängiger und beliebter Gameplay-Mechaniken, um Spaß und Bildungsaspekte gleichermaßen zu vermitteln.

3.1. Partner und Prozesse

GameD ist ein durch Erasmus+ gefördertes Kooperationsprojekt mehrerer Organisationen aus verschiedenen europäischen Ländern. Die Partnerorganisationen umfassen Jugendorganisationen, ein Studio für die Entwicklung von *Serious Games*, sowie Forschungs- und Bildungseinrichtungen aus den Bereichen Extremismusprävention und Soziale Arbeit. Das Projekt profitierte daher von einer Vielfalt relevanter Perspektiven. Die Partnerorganisationen des Konsortiums waren: *SCENOR* (Österreich), *modus I zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung* (Deutschland), *International*

University (Deutschland), *Serious Games Interactive* (Dänemark), *Danish Youth Team* (Dänemark), *bOJA - Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit* (Österreich) und die *Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e. V.* (Deutschland). Außerdem wurde ein *Advisory Board* mit internationalen Expert*innen eingerichtet, das die Projektpartner*innen kontinuierlich beraten und eine zusätzliche, externe Qualitätssicherung ermöglicht hat.

Das interdisziplinäre Projektteam konnte auf direkte Erfahrungen in der Jugend(sozial)arbeit, Know-How in der Entwicklung von Bildungsspielen sowie langjährige Erfahrung und breites Wissen im Bereich Extremismusprävention zurückgreifen. Aufgrund des transnationalen Charakters des Projekts konnten Erfahrungen und Daten aus Dänemark, Deutschland und Österreich gesammelt, verglichen und bei der Erstellung des Spiels berücksichtigt werden. Alle Projektmaterialien, inklusive des Spiels und des pädagogischen Begleitmaterials, sind auf Englisch, Deutsch und Dänisch verfügbar. Im Folgenden stellen wir zuerst das Spiel und im Anschluss den Entwicklungsprozess sowie die Zusammenarbeit der Partnerorganisationen im Detail vor.

3.2. Das Spiel *Hate Hunters*

Bevor näher auf die einzelnen Entwicklungsschritte des Spiels inklusive der co-kreativen Workshops eingegangen wird, beschreiben wir in diesem Abschnitt zunächst das Endprodukt. *Hate Hunters* ist ein *Single-Player*-, browserbasiertes Spiel für Android, iOS und PC. Es gehört zum Genre der Jump'n'Run Platformer, d.h. Spielende springen und laufen durch eine horizontal und vertikal verschiebbare Spielwelt. Die *Super Mario Bros.* Spiele sind ein bekanntes Beispiel aus diesem Genre.

Im Handyspiel *Hate Hunters* tauchen die Spieler*innen in die virtuelle Welt von *BitCity* ein. Zu Beginn des Spiels wird den Spielenden ein Zeitungsausschnitt der „*BitCity News*“ gezeigt (siehe Abbildung unten), aus dem hervorgeht, dass in *BitCity* vermehrt Hassrede beobachtet wird und dringend „Hate Hunter“ gesucht werden, die sich dem entgegenstellen. Darauf folgt eine Videosequenz, die zeigt, dass sich überall in der Stadt toxischer Schleim und Hass-Symbole verbreiten. Außerdem öffnet sich ein Portal, aus dem ein Monster tritt und beginnt, weitere Hass-Symbole zu streuen. Daraufhin werden die Spielenden aufgefordert, sich den *Hate Hunters* anzuschließen und sich aktiv gegen die zunehmende Hassrede zu stellen. Anschließend taucht der*die Spieler*in in die fiktive virtuelle Welt von *BitCity* ein und schließt sich den sogenannten *Hate Hunters* an, um den *Bitizens* dabei zu helfen, sich vor toxischen Inhalten zu schützen und *BitCity* vor dem Untergang in einer toxischen Wolke aus Hass und Hetze zu bewahren.²⁰

²⁰ Das Spiel kann auf <https://www.scenor.at/gamed-resources> oder im App Store heruntergeladen werden.



Abb. 1: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Die Spielenden treffen im Verlauf mehrerer Level auf immer stärker und böser werdende *Hate Monster*, denen sie entgegentreten müssen. Diese bedrohlichen Kreaturen verbreiten verschiedene Formen von Hassrede in *BitCity*, z. B. Symbole und Graffitis, die als „Hate Tracks“ bezeichnet werden. Wenn *Bitizens* auf diese *Hate Tracks* stoßen, werden sie entweder krank oder verlieren das Bewusstsein. Im finalen Level wartet schließlich der Endgegner, der „Last Toxicator“ auf die Spielenden, den sie mit „Farbgranaten“ bewerfen müssen bzw. müssen sie ihn von den Kabeln trennen, die ihn mit Hass-Posts verbinden und immer wieder stärken, um ihn bezwingen zu können.

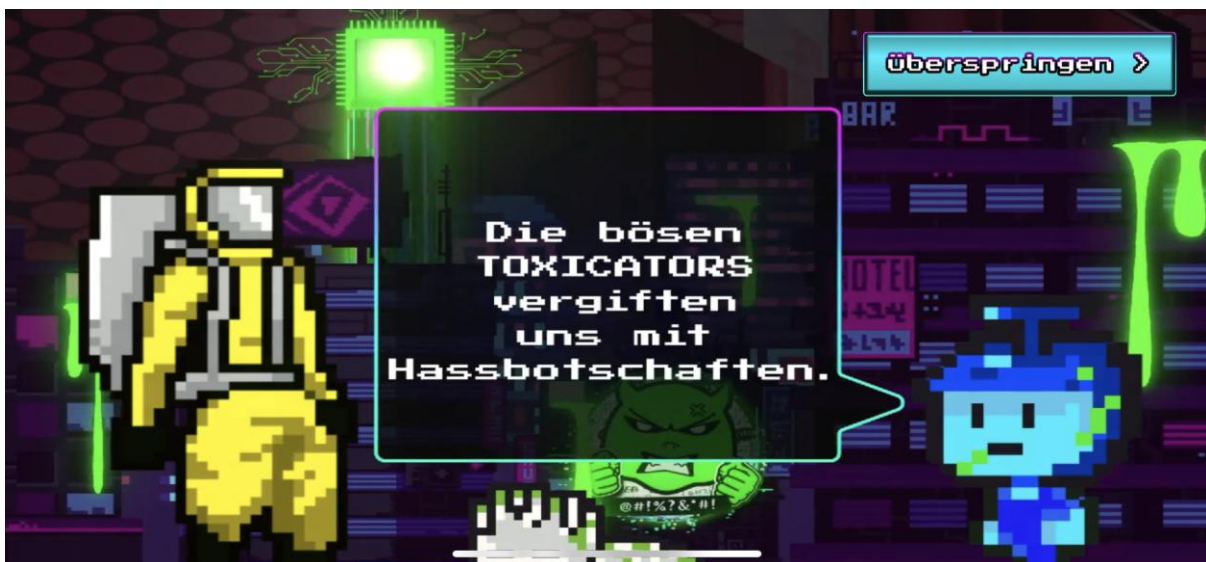


Abb. 2: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Um die negativen Auswirkungen der Hass-Symbole auf die Stadt und ihre Bewohner zu bekämpfen, müssen die Spielenden sie finden und mit lustigen Stickern abdecken. Die *Hate Tracks* wurden bewusst ohne Worte konzipiert und werden nur in Symbolform gezeigt. Damit ist das Spiel auf alle Kontexte anwendbar und kann für jegliche Form digitalen Hasses sensibilisieren. Wenn die Spielenden allerdings Bewohner*innen der Stadt retten, erzählen sie ihnen, warum sie Opfer von Hass und Hetze wurden. So wird trotz der Abstraktion eine Brücke zur realweltlichen Erfahrung geschlagen.



Abb. 3: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Außerdem müssen die schleimigen *Hate Monster* bekämpft werden, bevor sie die Stadt einnehmen und in einer Welle aus Hass, symbolisiert durch grünen, giftigen Schleim, ertränken können. Zu diesem Zweck schieben die Spielenden die Monster in einen Strahl (Beam), der die Monster dorthin befördert, wo sie hergekommen sind. Mit jedem Level wird dies schwieriger. Beispielsweise müssen in späteren Leveln die Monster erst betäubt werden, bevor sie sicher in den Beam geschoben werden können. Hierbei müssen die Spielenden schnell sein, denn wenn der grüne Schleim den Boden erreicht, wird das Level beendet und ist verloren.

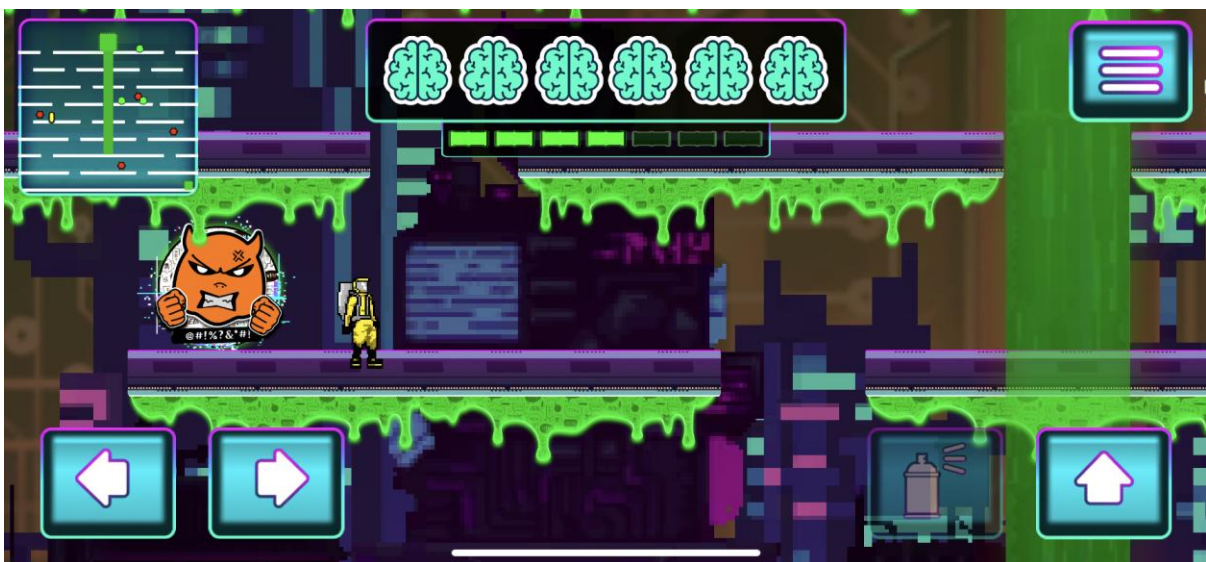


Abb. 4: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Auch durch den Hass ohnmächtig gewordene *Bitizens* können durch die Spielenden geschoben werden, um sie an andere Orte innerhalb des Levels zu bringen. Retten die Spielenden *Bitizens*, indem sie sie zu „Krankensstationen“ bringen, erhalten sie neue Sticker, um weitere Hassrede überkleben zu können. Außerdem bedanken sich die *Bitizens* für die Hilfe. Optional können Spielende in diesem Moment oder, wenn gewünscht, auch zu einem späteren Zeitpunkt die Geschichten der *Bitizens* lesen und mehr darüber lernen, warum sie Zielscheibe digitalen Hasses wurden. Das folgende Bild („Danke

schön“) zeigt einen solchen Erlebnisbericht. Der *Bitizen* berichtet von eigenen Erlebnissen und Gefühlen, was Empathie und Verständnis fördern kann. Er teilt seine Erfahrung, um Bewusstsein zu schaffen. Das Beschreiben und Teilen von Erfahrungen soll dabei helfen, bei den Spielenden Verständnis für diskriminierte Menschen zu schaffen, eigenes Verhalten zu hinterfragen und damit die eigene Perspektive zu wechseln (sog. *perspective-taking*).

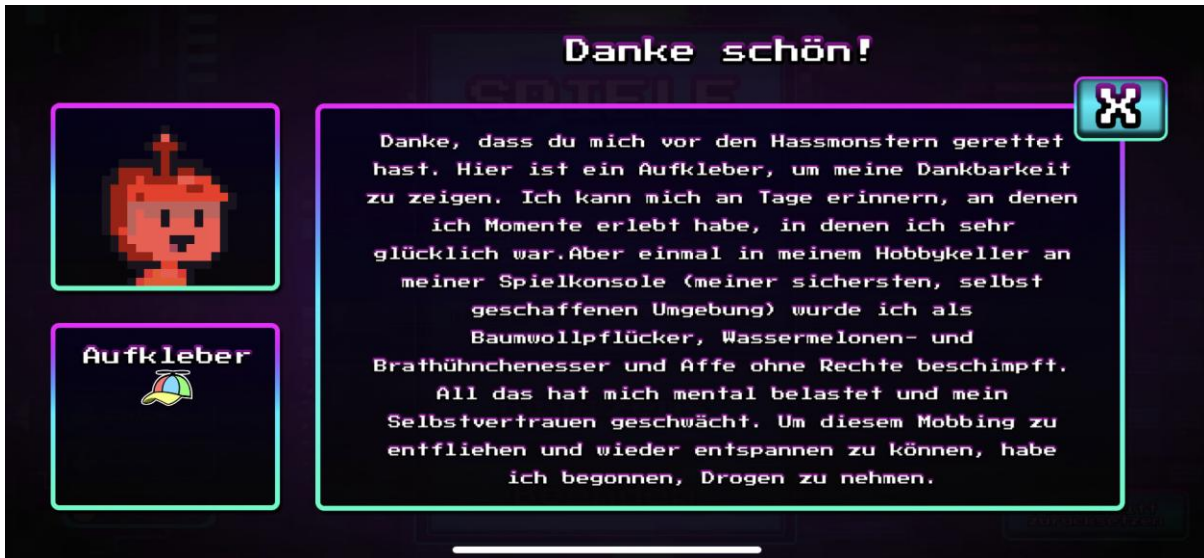


Abb. 5: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Spielende werden außerdem über Infoboxen kurz und bündig zu wichtigen Begriffen und Themen rund um Hassrede und Extremismus informiert. Um den Spielfluss nicht zu stören, werden diese Infoboxen am Ende jedes Levels eingeblendet und nehmen direkten Bezug auf die Erlebnisse innerhalb der Spielwelt.

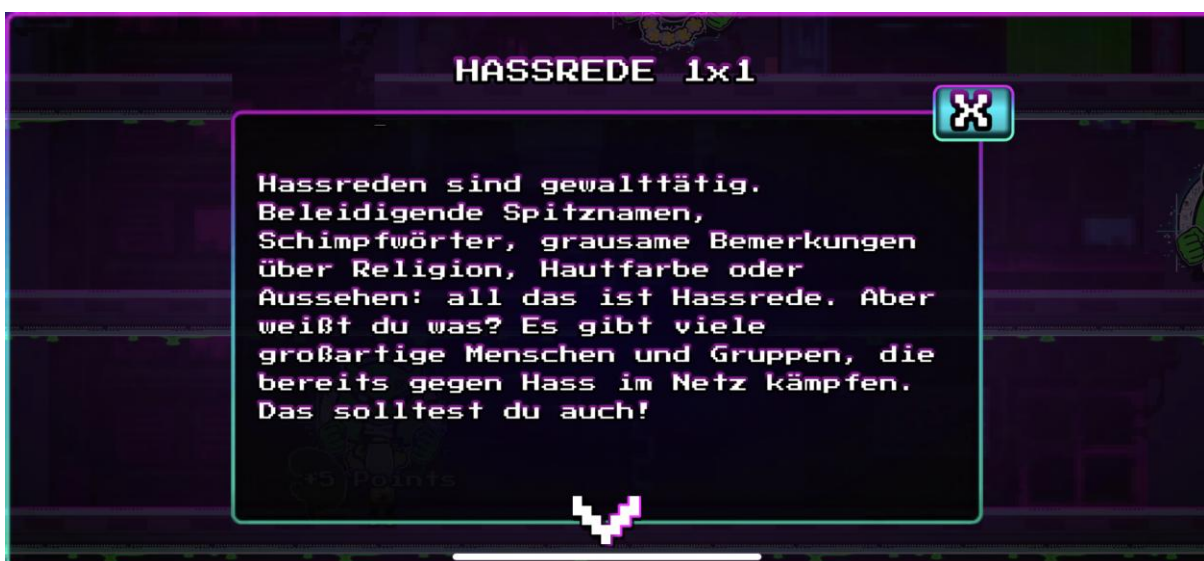


Abb. 6: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Nach Abschluss des Spiels bzw. nach Beendigung des letzten Levels werden den Spielenden weiterführende Links zur Verfügung gestellt.

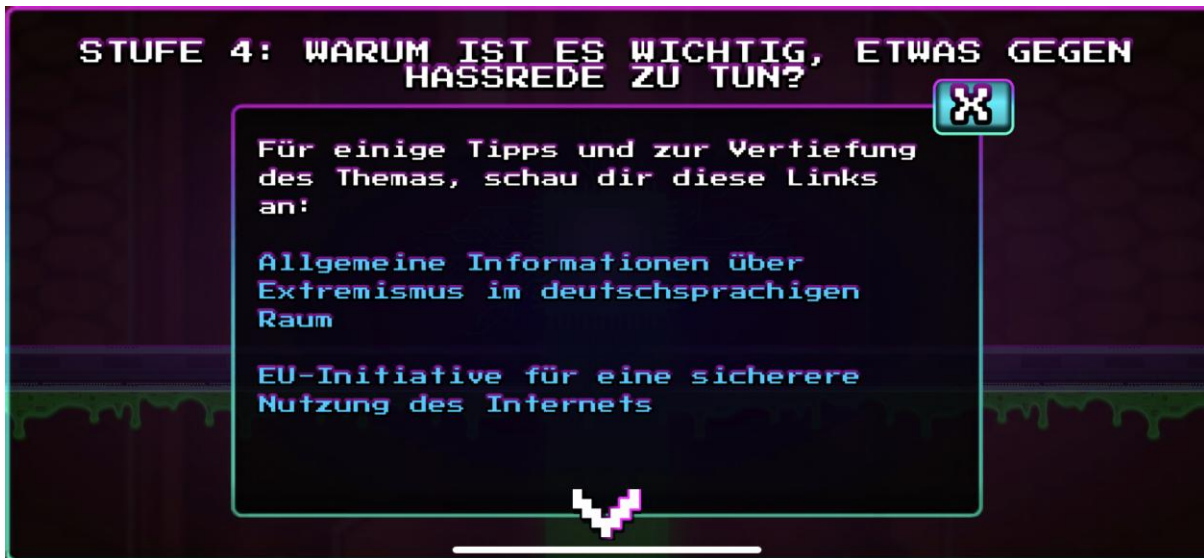


Abb. 7: Screenshot aus *Hate Hunters*.

3.3. Spielentwicklung

Die Entwicklung des Spiels kann in vier Phasen unterteilt werden: Konzeption, (Co-)Kreation, Spieleentwicklung und weitere Co-Kreation im Kontext einer Spiele-Testung. Die erste Phase beinhaltete Vorarbeiten, eine Sichtung bestehender Literatur sowie die Konzeption erster Ideen, um eine solide Basis für die Spielentwicklung zu legen. In der zweiten Phase wurden Workshops mit den Projektpartner*innen sowie Co-Creation Workshops mit jungen Menschen abgehalten und es wurde gemeinsam an konkreten Gaming-Elementen und -Narrativen gearbeitet. In der dritten Phase wurden die erarbeiteten Inhalte durch die Spieleentwickler*innen in die Spielwelt eingebettet und in Spielelemente übersetzt. Die letzte Phase beinhaltete weitere Co-Creation Workshops mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Verfeinerung des Spielkonzepts und zur Entwicklung weiterer Inhalte wie der pädagogischen Begleitmaterialien. Des Weiteren erfolgte die Einbindung von Jugendarbeiter*innen, um ihre Rückmeldungen und Bedarfe ebenfalls in die finale Spielversion und das Begleitmaterial einfließen zu lassen. Im Folgenden werden die Phasen näher erläutert.

Phase 1: Der erste Block umfasste die im ersten Teil beschriebene theoretische Vorarbeit und Literatursichtung sowie die Durchführung von Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, um mehr über ihr Spielverhalten, ihre Erfahrungen mit Vorurteilen, ihre Wahrnehmung anderer Kulturen, ihren Umgang mit digitaler Hassrede sowie Trends im Bereich Extremismus in den beteiligten Ländern zu untersuchen. Außerdem wurden Jugendarbeiter*innen befragt. Aus der Abfrage der Gaming-Präferenzen ging hervor, dass viele Jugendarbeiter*innen nicht sehr vertraut mit *serious games* sind und auch nicht oft Videospiele spielen. Die befragten Jugendlichen gaben hingegen an, öfter Videospiele zu konsumieren und hauptsächlich strategische Spiele, Rollenspiele und Shooter zu spielen. Sie bevorzugten außerdem Spiele mit einer guten Story und ansprechendem Design.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis war, dass die Möglichkeit, das Spiel auf dem Smartphone zu spielen, als wichtig erachtet wurde, da fast jede*r Jugendliche heutzutage ein Smartphone besitzt und es für die Jugendarbeit durchaus vorteilhaft sein kann, Spiele auch unterwegs spielen zu können. Jugendarbeiter*innen betonten auch, dass die Spielerfahrung im Vordergrund stehen sollte und der Lerninhalt gut verpackt sein muss, um Jugendliche zu motivieren, das Spiel zu spielen und nicht vorzeitig abzubrechen. Dies deckt sich mit der bestehenden Forschung zu Bildungsspielen, die im ersten Abschnitt erläutert wurde

Phase 2: In Phase zwei wurden in mehreren Workshops konkrete Ideen für den Spielinhalt entwickelt und Kataloge erstellt, auf deren Basis dann das Game-Konzept entstand. Insgesamt wurden fünf verschiedene Konzepte erstellt. Hieran beteiligten sich alle Projektpartner*innen gleichermaßen, wobei *Serious Games Interactive* als Spieleentwicklerstudio die führende Rolle einnahm. Die Workshops wurden digital durchgeführt und durch Online-Tools wie beispielsweise Miro-Boards zum gemeinsamen Brainstorming unterstützt.

Der erste Workshop konzentrierte sich darauf, wie man die gewünschten Ziele erreichen kann. Es wurden Ideen gesammelt, durch welche Mechanismen und Inhalte weit verbreitete Vorurteile thematisiert werden und welche Verhaltensweisen gegen digitalen Hass sinnvoll in einem Spielkontext aufgegriffen werden könnten. Auch die Spielwelt, die Spielmechanik und die verschiedenen Spielelemente wurden diskutiert. Die Partner*innen besprachen beispielsweise, welches Spielgenre am geeignetsten wäre, nicht nur die gewünschten Inhalte zu vermitteln, sondern dies auch auf unterhaltsame und ansprechende Weise zu tun. Hierbei wurden verschiedene Möglichkeiten von Action- bis Rätsel-Spielen in Betracht gezogen. Eine längere Diskussion ergab sich um die Frage, ob das Spiel auf Kampfhandlungen jeglicher Art basieren könne. Denn Spiele, in denen gekämpft wird, sind populär, bringen aber für die politische Bildungsarbeit, die friedliche Konfliktlösungen zu vermitteln versucht, konzeptionelle Schwierigkeiten mit sich. Auch wurde die Balance zwischen Unterhaltungswert und pädagogischem Wert der Spielideen immer wieder kontrovers diskutiert. Es zeigte sich, dass die Projektpartner*innen unterschiedliche Schwerpunkte setzen wollten, weshalb Kompromisse gefunden werden mussten. Im zweiten Workshop wurden die besprochenen Konzepte verfeinert und verschiedene Geschichten diskutiert, die dem Spiel zu Grunde liegen könnten. Auch hier zeigten sich unterschiedliche Präferenzen, die erst aufgelöst werden mussten, bevor eine Entscheidung getroffen werden konnte. Die Wahl fiel schließlich auf das oben beschriebene Konzept, das zuerst den Arbeitstitel *BitCity* trug, bevor es in *Hate Hunters* umbenannt wurde.

Außerdem wurden in Phase 2 co-kreative Workshops mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt. Diese Workshops waren integraler Bestandteil des Projektkonzeptes, um die Zielgruppe aktiv in die Entwicklung des Spiels zu involvieren und ermöglichte es, ihre Vorlieben und Perspektiven in den Game-Entwicklungsprozess zu integrieren. Zunächst ging es um grundsätzliche Themen: Was interessiert junge Menschen? Was motiviert sie, sich politisch und sozial zu engagieren? Welche Bedeutung haben Begriffe wie Demokratie, kritisches Denken und Medienkompetenz für sie? Auch die Grundlagen von Hate Speech und ihre Ursachen sowie Extremismus, seine Definition und Ausprägungen in der Onlinewelt, wurden behandelt. Dann wurde das Spielkonzept vorgestellt und Feedback der Jugendlichen gesammelt, beispielsweise ihre Ansichten darüber, wie Hass dargestellt werden soll, wie *Bitizens* aussehen und agieren sollen und welche Spielmechaniken als besonders ansprechend empfunden werden. Hierbei wurden die jungen Menschen zu ihren Meinungen und Präferenzen befragt und es wurden weitere mögliche Spielelemente und -veränderungen gemeinsam besprochen und konzipiert.

Phase 3: Die Ergebnisse aus den Workshops wurden in einem iterativen Prozess vom Spieleentwickler-Studio umgesetzt. Dies umfasste nicht nur die kreative Anpassung der erarbeiteten Inhalte, sondern auch die technische Implementation in die Spielwelt. Die Entwicklung des Spiels begann mit mehreren Konzeptideen, die in den Workshops besprochen und mit Jugendlichen weiter ausgearbeitet wurden. Anfangs bestanden die Ideen aus groben Skizzen. Der untenstehende Screenshot zeigt beispielsweise einen frühen Entwurf des *Hate Hunters* Spiels. Zu sehen ist die Spielfigur (der Zylinder), ein *Bitizen* (das lächelnde Gesicht), ein Hasssymbol (der Kreis mit durchgestrichener Linie) sowie ein Teil des Strahls,

in den die Monster geschoben werden müssen, um sie verschwinden zu lassen (die gekringelte Linie rechts).



Abb. 8: Frühe Skizze des Spielkonzepts.

Durch regelmäßige Online-Treffen zur Konzeptbesprechung wurden die Vorstellungen im Laufe der Zeit immer weiter konkretisiert. Außerdem wurde das Narrativ mit jedem Arbeitsschritt angepasst und verfeinert, damit ein logisches Gesamtkonzept entsteht. Nachdem das Spielkonzept festgelegt und diskutiert worden war, wurde das Design diskutiert. Der untenstehende Screenshot zeigt einen frühen Entwurf für die *BitCity*-Spielwelt.

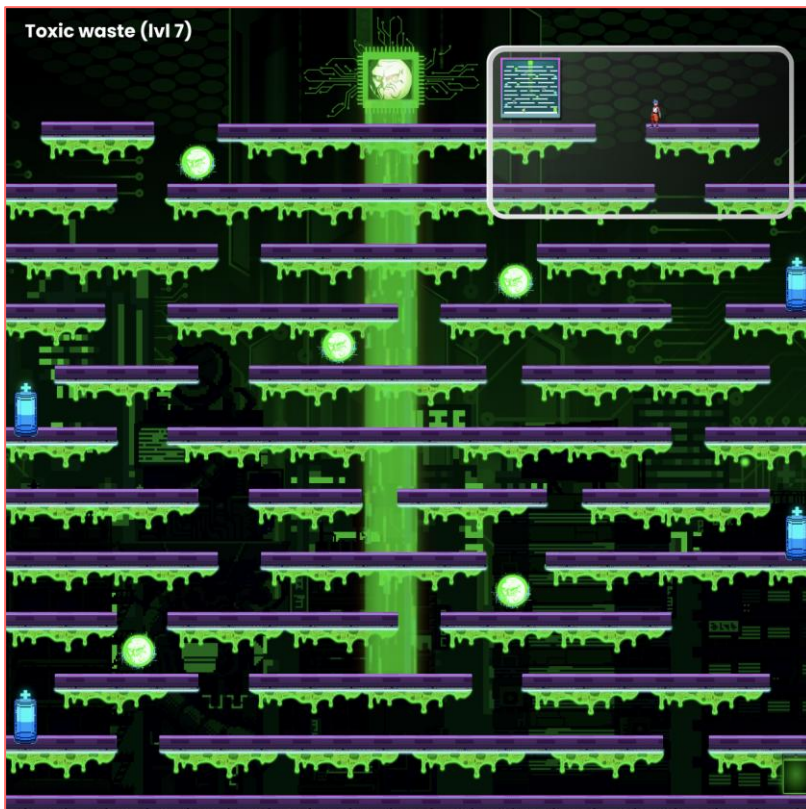


Abb. 9: Erste Version der Hate Hunters Welt.

Während der Content-Entwicklungsphase kümmerte sich das Entwicklerstudio darum, dass die verschiedenen, von den Jugendlichen erarbeiteten Elemente des Spiels harmonisch zusammenpassen, einschließlich der visuellen und akustischen Aspekte. Auf der kreativen Seite waren Aufgaben wie die Erstellung von Illustrationen, Grafiken, im Spiel eingebetteten Videos, 3D-Elementen und Texten zu bewältigen, während auf der technischen Seite die gesamte Programmierung und die logische Verknüpfung aller Komponenten erfolgte.

Phase 4: Der zweite Block von Co-Creation Workshops mit der Zielgruppe erfolgte, als bereits ein spielbarer Prototyp vorlag. So konnten die Teilnehmer*innen das Spiel im Hinblick auf Spielbarkeit, Spielmechaniken, das Leveldesign und die Benutzer*innenfreundlichkeit testen. Im ersten Teil dieses Workshops wurden die Teilnehmer*innen zunächst über Extremismus, Hassrede und den Bezug extremistischer Aktivitäten zur Gaming-Kultur im Allgemeinen aufgeklärt. Anschließend wurde der Prototyp getestet und weitere signifikante Spielelemente in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen gestaltet. Dies beinhaltete beispielsweise die Entwicklung von Namen für die Spielcharaktere und Spielelemente sowie vor allem das gemeinsame Erstellen von Game-Elementen und narrativen Bausteinen, insbesondere der Hass-Symbole sowie der Sticker, mit denen Spielende die Hassrede in *BitCity* überkleben und somit unschädlich machen können.



Abb. 10: Frühe Entwürfe der Hass-Symbole (oben), Eindrücke vom Workshop mit Jugendlichen, die Sticker gestalten (unten).

Dazu erhielten die Teilnehmer*innen Materialien, um Sticker herzustellen. Auf bereitgestellten Illustrationen der Hass-Symbole (Hate Tracks), konnten die Teilnehmer*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen und die Monster mit eigenen Symbolen, Emojis und (Farb-)ideen verzieren und die (Hass-)Botschaft dadurch umgestalten. Die Sticker sollten Inklusivität, Vielfalt und Einheit verkörpern. Im Menü des Spiels können Spieler*innen jederzeit auf die Sticker zugreifen und auswählen, mit welchem Sticker sie die Hass-Symbole überkleben möchten. Wenn Spieler *Bitizens* erfolgreich in dafür vorgesehenen Krankenstationen heilen, verdienen sie sich neue Sticker als Belohnung. Von insgesamt 60 gestalteten Stickern wurde ein großer Teil in das Spiel übernommen.



Abb. 11: Screenshot aus *Hate Hunters*.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Workshops war es, die Ansichten junger Menschen aus Österreich, Dänemark und Deutschland bezüglich ihrer eigenen und fremden Kulturen zu erfassen, um die Basis für Vorurteile und Hassrede näher zu beleuchten. Dazu wurden Befragungen durchgeführt, um mehr über Stereotype und Bewältigungsstrategien zu erfahren und zu lernen, wie junge Menschen mit Vorurteilen und den damit verbundenen Ungerechtigkeiten im Alltag und insbesondere online umgehen. In den Befragungen wurde z. B. deutlich, dass beispielsweise negative Stereotype das Selbstwertgefühl beeinträchtigen und zu Angstzuständen bis hin zu Selbstmordgedanken führen können. Auch wenn Diskriminierung, Hass und Vorurteile online wie offline auftreten, wird die digitale Welt als immer wichtiger im Umgang mit solchen Phänomenen empfunden.

Hate Hunters ist zwar in einer fiktiven Welt angesiedelt, dennoch sollten reale Bezüge nicht fehlen, um die Identifikation und Übertragbarkeit der Themen für die Spielenden greifbarer zu machen. Die persönlichen Geschichten der Jugendlichen, die als Inspiration für die Geschichten der *Bitizens* dienten, bieten Einblicke in die Herausforderungen im Umgang mit Vielfalt und Diskriminierung und schärfen das Bewusstsein für die vielen Arten von Hassrede, die Jugendlichen online begegnen. Die Jugendlichen wurden während des Workshops dazu ermutigt, ihre eigenen Erlebnisse mit Hass und Diskriminierung zu reflektieren und in einer kurzen Geschichte niederzuschreiben. Sie erhielten dazu Fragen und detaillierte Anweisungen, die ihnen dabei helfen sollten, ihre Erzählungen zu strukturieren. Diese Fragen konzentrierten sich darauf, Momente der Diskriminierung zu reflektieren, die Umgebungen zu beschreiben, in denen diese Diskriminierung stattfand, und die Auswirkungen dieser Erfahrungen, sowohl mental als auch physisch, zu beschreiben. Die Geschichten konnten sich auch um

fiktive Ereignisse drehen, solange sie sich auf das Thema Hassrede und Diskriminierung konzentrierten. Ziel war es, ein möglichst lebensnahes Ereignis wiederzugeben, um die vielschichtigen Konsequenzen von Diskriminierung authentisch darzustellen. Diese Geschichten wurden dann an die fiktive Welt von *Hate Hunters* angepasst und in die Biografien der *Bitizens* umgewandelt.

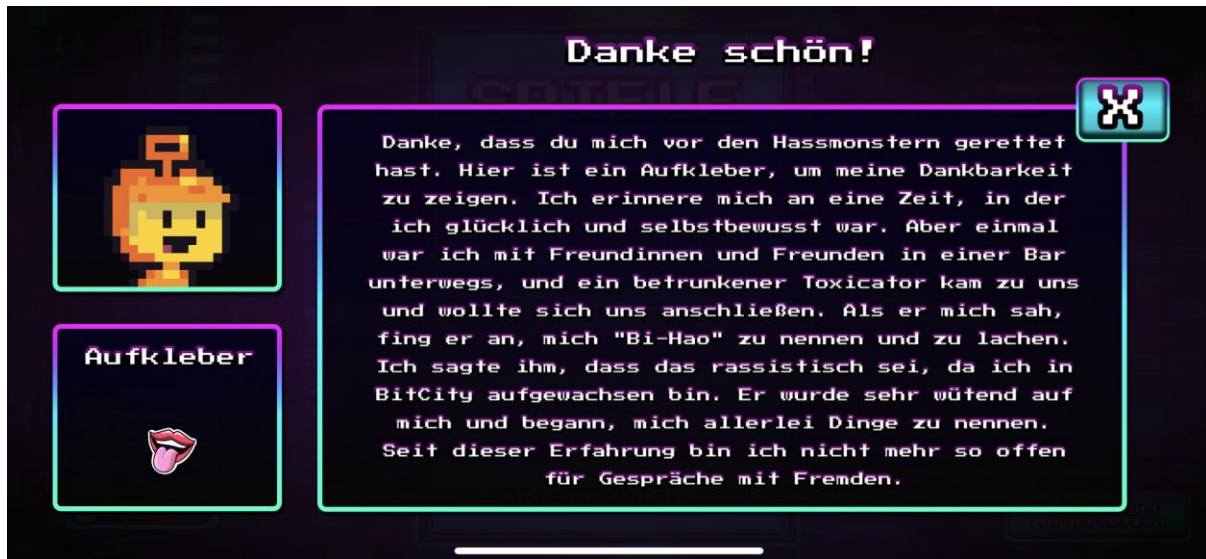


Abb. 12: Screenshot aus *Hate Hunters*.

3.4. Playtest

Ein wichtiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses waren außerdem die Spiele-Sessions mit den Jugendlichen (sogenannte „Play Tests“), die Sammlung ihres Feedbacks sowie Online-Befragungen. Wenn wir im Folgenden über das Feedback sprechen, beziehen wir uns auf die Rückmeldungen aus dem zweiten Co-Creation Workshop mit Jugendlichen (n=13) und Jugendarbeiter*innen (n=9). Die Feedbackrunden waren informell und offen und Rückmeldungen wurden auf Klebezetteln zusammengetragen und gemeinsam diskutiert. Das Spiel befand sich zu diesem Zeitpunkt schon in einem spielbaren Zustand. Dies ermöglichte uns nicht nur, Rückmeldungen über Konzepte und Texte zu bekommen, sondern auch über das Spielerlebnis.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Spieler*innen das „Retro“- bzw. „Arcade“-Gefühl des Spiels mochten. Die Teilnehmenden gaben außerdem an, dass ihnen die vielfältigen Entscheidungs- und Bewegungsmöglichkeiten im Spiel gefielen - ein klarer Hinweis darauf, dass die statischen Entscheidungsmöglichkeiten anderer Präventionsspiele nicht zur spielerischen Qualität beitragen und in diesem Punkt Verbesserungspotenzial besteht (siehe Abschnitt „aktuelle Präventionsspiele“).

Das Spiel enthält außerdem ein Überraschungsmoment. Spielenden ist zu Anfang des Spiels nicht klar, dass die von ihnen geretteten *Bitizens* später im Kampf gegen den Endgegner zu Hilfe kommen und sie damit im Nachteil sind, wenn sie in den vorherigen Levels keine *Bitizens* gerettet haben. Dies empfanden die Jugendlichen als interessant. Durch die fehlenden Instruktionen und das plötzliche Realisieren, welche Bedeutung die direkte Hilfe für die *Bitizens* hat (auch wenn diese Hilfestellung nicht benötigt wird, um ein Level erfolgreich abzuschließen), sollte ein „Aha“-Effekt generiert werden, der dazu anregt, das eigene Spielverhalten und damit auch die realweltlichen Implikationen des Nicht-Helfens zu reflektieren. Dieser Effekt konnte erreicht werden. Allerdings bedeutete dieses Unwissen

auch, dass laut Teilnehmenden der Anreiz zum Retten der *Bitizens* fehlte, bevor das letzte Level erreicht wurde. Dies wurde von den Jugendlichen als problematisch empfunden.

Des Weiteren war einigen Teilnehmenden die Botschaft des Spiels am Anfang unklar und das Layout zu einfach. Auch wurden vereinzelt die Sprung-Mechanik und das Tempo des Spiels bemängelt. Wünsche umfassten z. B. temporäre Superkräfte (wie beispielsweise der Stern bei *Super Mario*) für zusätzliche Anreize, mehr Variation in den Levels und die Vergabe von Punkten, um den kompetitiven Charakter hervorzuheben.

Soweit es budget- und zeittechnisch möglich war, wurde das Feedback übernommen und in die neueste Spielversion eingepflegt. Die untenstehenden Screenshots zeigen den Prototypen, der mit den Jugendlichen getestet wurde und in dem der *Hate Hunter* noch anders aussieht als in der finalen Version, sowie die nach dem Workshop eingefügten Punkte und Ranglisten.



Abb. 13: Screenshot aus der ersten Version des *Hate Hunter* Spiels (oben), Level und Punkteanzeige (unten).

Rang	Name	Punktzahl
1ST	Kng	1460
2ND	Dom	1190
3RD	wIL	1070
4TH	Wil	915
5TH	ste	740
6TH	his	700
7TH	JTT	660
8TH	ste	600
9TH	E N	570
10TH	win	540

Abb. 14: Rangliste, Screenshot aus *Hate Hunters*.

Das Feedback der jugendlichen Spieletester*innen ergab, dass, neben dem Unterhaltungswert, klare Botschaften und Wissen über den Zweck des Spiels entscheidend sind, damit Spieler*innen sich motiviert fühlen, das Spiel zu spielen. Die Nachvollziehbarkeit der Handlungsmöglichkeiten und -abfolgen im Spiel sind wichtig für ein positives Spielerleben. Das Feedback zeigte auch die Bedeutung von Abwechslung, Belohnungen, einem kompetitiven Charakter und gut ausbalanciertem Gameplay, um ein abwechslungsreiches und spannendes Spielerlebnis zu gewährleisten und dadurch wiederum die Motivation der Spielenden aufrechtzuerhalten.

3.5. Feedback der Jugendarbeiter*innen

Außerdem wurden im Zuge der Workshops Jugendarbeiter*innen mit dem Spiel vertraut gemacht und zu den Inhalten befragt. Aus dem Feedback der Jugendarbeiter*innen ging hervor, dass vor allem Erläuterungen und Anleitungen innerhalb des Spiels und im Begleitmaterial wichtig sind, um eine korrekte Anwendung in der Jugend(sozial)arbeit zu gewährleisten. Es herrschte auch hier die übereinstimmende Meinung, dass es wichtig ist, den Spielfluss nicht durch übermäßig viele Infoboxen oder Texte zu beeinträchtigen, da dies die Motivation der Jugendlichen, das Spiel weiter- oder zu Ende zu spielen, negativ beeinflussen könnte. Daher sollten Präventions- und Bildungsspiele nicht textlastig gestaltet werden, sondern relevante Inhalte auf andere Art und Weise vermitteln.

Die Bedeutung von Symbolen und Metaphern im Spiel und ihre Übertragbarkeit auf den realen Lebensalltag wurden ebenfalls als sehr wichtig erachtet. Inhalte und Sprache müssen zudem an die reale Lebenswelt von Jugendlichen angepasst sein und Themen wie Hassrede oder Cybermobbing müssen in einfachen Worten vermittelt werden können. Dies sollte, so die Meinung der befragten Jugendarbeiter*innen, auch in pädagogischen Begleitmaterialien weiter aufgegriffen und vertieft werden. Das Universum von *Hate Hunters* basiert auf Metaphern. Beispielsweise stehen die Monster für entpersonalisierte Nutzer*innen, die digitalen Hass verbreiten, die *Hate Tracks* für die daraus resultierenden Posts und der grüne Schleim für die toxische Atmosphäre solch digitaler Diskurse. Die Bedeutung dieser Metaphern kann mithilfe von pädagogischen Begleitfragen in der begleitenden

Jugendarbeit behandelt werden. Im Folgenden wird kurz ein Auszug aus dem Handbuch für Jugendarbeiter*innen gezeigt, der dies noch verdeutlicht.²¹

Das 2D Jump'n'Run Universum von BitCity



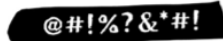
DARSTELLUNG	METAPHER	BEDEUTUNG	PÄD. BEGLEITFRAGEN
BitCity und das Universum 	Digitalisierung und soziales Netzwerk als eigene Welt	Wir alle leben in einer digitalen, aber auch nicht- digitalen Welt (offline und online)	Wie bewegst du dich im Internet? Was tust du da? Was ist dir dabei wichtig? Gibt es etwas, was dich dabei stört? Erlebst du Hassrede im Internet?
Grüner Müll/Schleim 	Symbolisiert die Gefährlichkeit von Hassrede für die Gesellschaft/Welt, so wie ein Virus	Wenn nichts gegen Hassrede unternommen wird, kann es zu einer Überflutung davon im Internet kommen, sodass nur negative Aussagen/Kommentare etc. sichtbar bleiben	Warum ist es für uns wichtig, etwas gegen Hassrede im Internet zu tun? Was kann passieren, wenn nur noch Hassrede im Internet sichtbar ist?
Hassrede Symbol/ Hate Tracks 	Symbolisiert die Nutzung von Hassrede als ideologisches Kernelement von extremistischen Gruppierungen	Strategie von extremistischen Gruppierungen, um menschenfeindliche Ansichten einer Öffentlichkeit zu präsentieren und damit eine „Normalität“ herzustellen	Was sind Elemente des Extremismus? Wie äußert sich Extremismus? Woran erkenne ich Extremismus? Worin besteht die Verbindung zwischen Hassrede und Extremismus?

Abb. 15: Auszug aus dem pädagogische Begleitmaterial.

Im Workshop mit den Jugendarbeiter*innen wurde zudem deutlich, dass junge Menschen oft gar nicht wissen, dass sie Hassrede im Internet ausgesetzt sind oder waren. Teilweise wird verletzende Sprache im Internet unter Jugendlichen bereits als normal empfunden. Daran schloss sich auch der Wunsch nach praktischen Beispielen, Übungen und Best-Practice-Beispielen für die pädagogische Arbeit an, um den Lerneffekt für Jugendliche und das Verständnis für bzw. den Umgang mit Hate Speech im Internet zu erhöhen. Schließlich wurde auch der Wunsch geäußert, die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch mit anderen Jugendarbeiter*innen zu haben und die Zusammenarbeit zu fördern. Dies könnte beispielsweise über eine dem Spiel zugeordnete Webseite geschehen. Allerdings konnte ein solches Austauschformat innerhalb der Projektlaufzeit von *GameD* aufgrund fehlender Ressourcen bisher noch nicht realisiert werden. Feedback darüber wie und wo das Spiel in der Jugendsozialarbeit eingesetzt wird und welche Erfahrungen Jugendarbeiter*innen beim Einsatz unter realen Bedingungen machen, stehen noch aus. Gleiches gilt für die Frage, wie viele junge Menschen sich das Spiel selbstständig ohne Weisung und Anleitung durch Jugendsozialarbeiter*innen oder andere Fachkräfte über den App-Store heruntergeladen und gespielt haben.

²¹ Das Begleitmaterial kann in deutscher, englischer und dänischer Sprache von der *GameD*-Webseite heruntergeladen werden: <https://www.scenor.at/gamed-resources>

3.6. Online-Befragungen

Um eine größere Zielgruppe und vielseitiges Feedback zu erhalten, wurden neben der Erhebung von informellem Feedback während der Co-Creation-Prozesse auch Feedback durch Online-Umfragen gesammelt. Dazu wurde im September 2023 eine Online-Umfrage erstellt. Diese Umfrage wurde bewusst kurz gehalten (fünf Fragen) und bot den Jugendlichen die Möglichkeit, bevorzugte Hintergrundmusik und das von ihnen präferierte Aussehen der „Monster“ auszuwählen. Die Umfrage wurde über verschiedene Kanäle an die Zielgruppe weitergegeben. Parallel dazu wurde im September 2023 eine ähnliche Umfrage an Jugendbetreuer*innen gesendet, die etwas mehr Fragen enthielt und sich auf die Nützlichkeit des Spiels in pädagogischen Kontexten sowie auf mögliche Verbesserungen konzentrierte.

Die aus der Online-Umfrage gesammelten Daten deuteten auf eine überwiegend positive Reaktion der Teilnehmer*innen im Alter von 12 bis 18 Jahren hin (n=10). Folgende Punkte treten besonders hervor und decken sich auch mit dem Feedback aus den Workshops:

Bildungswert: Die Teilnehmer*innen fanden, dass das Spiel dabei helfen kann, Themen im Zusammenhang mit Hate Speech besser zu verstehen.

Intuitives Gameplay und Steuerung: Die Spieler*innen äußerten durchweg Zufriedenheit mit den intuitiven Gameplay-Mechaniken und Steuerungen des Spiels.

Storyline: Die Umfrage ergab, dass die Handlung des Spiels als fesselnd und vielfältig empfunden wird.

Die Befragung der Jugendarbeiter*innen (n=21) zeigte ebenfalls eine vielversprechende Resonanz auf das Spiel. Die Teilnehmer*innen berichteten davon, dass sie den Retro-Stil des Spiels als ansprechend empfanden. Ebenso die Musik und das Gameplay. Auch das Ziel des Spiels war ihnen intuitiv klar. Zugleich identifizierten sie folgende Verbesserungspotenziale für pädagogische Anwendungen:

Textlänge und -schwierigkeit: Einige Teilnehmer äußerten Bedenken hinsichtlich der übermäßig langen Textpassagen und der Verwendung von Fremdwörtern für jüngere Zielgruppen.

Klarheit am Ende des Spiels: Einige Teilnehmer*innen berichteten von Verwirrung bezüglich der Ziele während des „Endboss-Kampfs“.

Es wurden folgende Vorschläge gemacht, um die Effektivität des Spiels in Bildungskontexten zu stärken:

Level-Design und -Komplexität: Die Einführung weiterer Levels mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden könnte ein umfassenderes Lernerlebnis schaffen.

Erweiterung der Handlung: Eine weiterentwickelte Handlung mit zusätzlichen Details könnte das Engagement der Spieler*innen erhöhen und das Verständnis der Themen im Spiel vertiefen.

Bewusstsein schaffen: Während die Spieler*innen die Farben von Graffiti ändern können, um Aufgaben abzuschließen, sollte Hate Speech sichtbar bleiben, um kritisches Denken und Bewusstsein für die angesprochenen Themen zu fördern.

Text-Interaktion fördern: Die Implementierung von Funktionen, um ein einfaches Wegklicken von Textinhalten zu verhindern, wie z. B. Quizfragen für Bonuspunkte, könnte die aktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt fördern. Dies könnte allerdings den Unterhaltungswert des Spielerlebnisses negativ beeinflussen.

Integriertes Lernen: Die Integration von Textelementen direkt ins Gameplay, z. B. durch informative Pop-ups beim Sammeln von Stickern, könnte das Lernen innerhalb der Spielumgebung verstärken.

Des Weiteren wurden allgemeine Verbesserungsvorschläge gemacht wie z. B. das Hinzufügen eines Skip-Buttons für das Intro, das Ersetzen des anfänglichen Soundtracks durch eine weniger aufdringliche Alternative zur Verbesserung der Benutzer*innenerfahrung, die Bereitstellung klarerer Erklärungen zu Punktvergabe-Kriterien und Level-Abschluss, insbesondere in den frühen Phasen, zur Orientierung der Spielenden, sowie die Einführung von Risiko- oder Herausforderungs-Elementen wie Timern oder Hindernissen, um die Spannung zu erhöhen und die Tiefe des Gameplays zu erweitern. Mit anderen Worten: Jugendarbeiter*innen wünschten sich ein komplexeres, weiter ausgebauten Spiel. Die gewünschten Änderungen wurden so gut wie möglich in das Spiel integriert. Allen Wünschen, vor allem nach mehr Leveln und höherer Komplexität, konnten wir jedoch mit dem *GameD*-Projektbudget nicht in diesem Umfang gerecht werden.

Im Februar 2024 wurde eine zweite Bewertungsrunde mit jungen Spieler*innen (n=15) im Alter von 12 bis 30 Jahren durchgeführt. Die neue Umfrage bestand aus 18 Fragen und konzentrierte sich auf den Gesamteindruck des Spiels. Die Mehrheit der Befragten empfand das Spiel als einfach und intuitiv zu steuern. Dies deutet darauf hin, dass keine spezifischen Vorkenntnisse oder Fähigkeiten erforderlich sind, um das Spiel von Anfang bis Ende spielen zu können. Eines der Ziele des Spiels ist es, das Interesse der Spieler*innen an den Themen Hate Speech und Extremismus zu wecken. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass dies funktioniert und die Befragten den Wunsch hatten, mehr über das Thema zu erfahren. Außerdem zeigte sich, dass die von uns nach den ersten Befragungen implementierten Veränderungen am Spiel, z. B. die Reduzierung und Vereinfachung der Texte sowie die Einführung von Risiko- oder Herausforderungs-Elementen wie Timern oder Hindernissen, zu einem verbesserten Spielerlebnis beigetragen haben.

In Bezug auf die Entwicklung eines Spiels mit pädagogischem Inhalt kann daher zusammenfassend gesagt werden, dass es besonders wichtig ist, dass klare Lernziele und Botschaften definiert werden und sichergestellt werden sollte, dass diese im Spiel deutlich vermittelt werden, allerdings ohne den Unterhaltungsfaktor zu schmälern. Dies kann auch in einem fiktiven Setting geschehen, solange Spielende in der Lage sind, die gezeigten Inhalte ohne große kognitive Anstrengungen in ihre Lebenswelt zu übertragen. Überraschungen und nicht zuvor angekündigte Elemente wie beispielsweise die Rettung der *Bitizens* sind ambivalent, da sie einen Lerneffekt generieren, jedoch auch frustrieren können. Darüber hinaus ist es entscheidend, das Gameplay so zu gestalten, dass es sowohl unterhaltsam als auch lehrreich ist, und den Spieler*innen genügend Anreize geboten werden, sich mit dem Lerninhalt auseinandersetzen zu wollen. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Spaß und Bildung sowie die Integration von Rückmeldungen und Belohnungen (z. B. durch Punktevergabe) während des Spiels zur Unterstützung des Lernprozesses sind ebenfalls von großer Bedeutung.

4. Reflexion und Ausblick

Wir beenden diesen Praxisbericht mit einer Reflexion über die Herausforderungen, die im Projektverlauf deutlich geworden und auch für zukünftige Präventionsprojekte relevant sind, und geben einen kurzen Ausblick auf die weitere Nutzung von Videospiele im Präventionskontext. Auf Basis unserer Erfahrungen im *GameD*-Projekt konnten vier große Herausforderungen für die Entwicklung und Anwendung von Videospiele in der Präventionsarbeit identifiziert werden:

1. Es gibt immer noch große Wissenslücken und Vorurteile gegenüber Videospiele. Klischees und Bedenken über mögliche negative Effekte von Videospiele wie beispielsweise die Erhöhung des Aggressionspotenzials, sozialer Rückzug und Isolation sowie Spielsucht halten sich weiterhin hartnäckig und werden viel öfter thematisiert als mögliche positive Einflüsse auf Spielende. Und das obwohl, wie oben beschrieben, die Forschung schon lange auch positive Effekte von Videospiele in den Blick nimmt und das pädagogische Potenzial digitaler Spiele verdeutlicht. Es fehlt außerdem an Erfahrungswerten und *best practices* für die Anwendung von Videospiele in der Präventionsarbeit, da der Gaming-Bereich erst seit einigen Jahren ins Blickfeld der Radikalisierungsforschung und Präventionspraxis gerückt ist. Daher werden Videospiele, so scheint es, noch nicht als wichtige Chance für die Entwicklung attraktiver Präventionsangebote wahrgenommen bzw. die Entwicklung von Präventionsspielen steht noch ganz am Anfang und sollte weiter ausgebaut werden.
2. Obwohl schon einige Spiele für den Präventionskontext entwickelt wurden, ist eine Debatte um die Wichtigkeit und Rolle der spielerischen Qualität dieser Angebote weiterhin aktuell. Viele der bisher entwickelten Spiele legen den Fokus klar auf die textbasierte Vermittlung von Inhalten und weniger auf das Game-Design und die spielerische Qualität. Das ist problematisch, denn aus anderen *Entertainment-Education*-Ansätzen ist bekannt, dass pädagogische Angebote „candy with vitamins“ und nicht „chocolate-covered broccoli“ sein sollten (Falzone und Lukomska 2021: 331). „Entertainment-education is intended to stand on its own in terms of (...) quality. Successful entertainment-education efforts attract audiences, not because of their educational or persuasive content, but because they are compelling drama“ (Slater und Rouner 2022: 175). Dasselbe gilt für Präventionsspiele. Nur wenn diese Spiele qualitativ hochwertig und unterhaltsam sind, werden sie von der intendierten Zielgruppe angenommen, gespielt und können die erwünschten Effekte erbringen. Daher sollten auch Präventionsspiele eine hohe spielerische Qualität aufweisen. Die Herausforderung hierbei ist nicht nur, dass Präventionspraktiker*innen bereit sein müssen, den Unterhaltungswert in den Mittelpunkt zu stellen und ihre Botschaften in einer ansprechenden Spielwelt zu „verpacken“, sondern dass auch das nötige Know-How für das technische und kreative Design solch qualitativ hochwertiger Spiele gegeben sein muss.
3. Innerhalb des *GameD*-Verbundes wurde immer wieder die Balance bzw. der Spagat zwischen der Entwicklung eines Unterhaltungsmediums und dem pädagogischen Anspruch des Spiels thematisiert und diskutiert. Wie diese beiden Aspekte zusammengebracht und welche Kompromisse gefunden werden können, um beiden Ansprüchen gerecht zu werden, wird auch zukünftige Präventionsprojekte im Gaming-Bereich vor Herausforderungen stellen. Im Gaming-Kontext stellt sich außerdem die Frage nach Gewaltinhalten. Grundsätzlich sollen Präventionsansätze Gewalt verhindern und alternative Wege zur Konfliktlösung aufzeigen. Zugleich basieren viele digitale Spiele auf Formen der Gewaltausübung. Selbst Spiele wie *Pokémon* und *Super Mario* beinhalten streng genommen gewalttätiges Verhalten, denn dort wird gekämpft, auf Gegner gesprungen und geschossen (wenn auch nicht mit Waffen und in einer fiktiven Comic-Welt). In *Hate Hunters* werden Monster weggeschoben, paralysiert und mit Farbe beworfen. Ist dies schon Gewalt? Können und sollen Präventionsspiele auf solche Mechaniken zurückgreifen können, um das Spiel unterhaltsam zu machen? Wie können solch populäre Spielmechaniken sinnvoll in ein Präventionsspiel eingebettet werden? Diese Fragen werden auch für zukünftige Präventionsprojekte im Videospiele-Kontext entscheidend sein.

4. Mehr interdisziplinäre Kooperations- und Austauschformate sind notwendig, um Präventionsprojekte im Gaming-Bereich effektiv umsetzen zu können. Präventionsakteur*innen sind auf das Wissen und die (technische wie gestalterische) Expertise der Gaming-Branche angewiesen. Spieleentwickler*innen wiederum benötigen Informationen über Radikalisierungsprozesse, aktuelle Trends und Narrative sowie Präventionsformate und -inhalte, um Spiele für den Präventionskontext entwickeln zu können. Dies kann nur gelingen, wenn Projekte von Beginn an kooperativ angelegt sind und das Know-How aller Beteiligten über alle Entwicklungsstufen des Projektes hinweg zusammenbringt. Da die Entwicklung von Videospiele noch ein sehr neues Phänomen für Präventionsakteur*innen ist, müssen Grundlagen und *best practices* für die Zusammenarbeit mit (kommerziellen) Game-Designer*innen erst noch geschaffen werden.

Diese Herausforderungen können und müssen in zukünftigen Präventions- und Interventionsprojekten adressiert werden. Das *GameD*-Projekt hat deutlich gezeigt, dass Spaß, Unterhaltungswert und spielerische Qualität nicht im Gegensatz zu seriösen, pädagogischen Inhalten stehen müssen. Beide Bereiche können und müssen zusammengeführt werden, um Präventionsspiele attraktiv zu machen. Spiele müssen nicht textlastig sein, um nuancierte Inhalte vermitteln zu können. Im Gegenteil, spannende Game-Mechaniken und Genres wie *Jump'n'Run* können unterhaltsam sein und gleichzeitig dazu beitragen, dass wichtige Botschaften und pädagogische Inhalte durch Spielende reflektiert werden. *Hate Hunters* hat gezeigt, dass bereits junge Zielgruppen in der Lage sind, abstrakte Geschichten in fiktionalen Settings nicht nur zu verstehen, sondern auch eine Transferleistung der Inhalte in die reale Welt zu erbringen und die dargestellten Inhalte auf ihre eigene Lebensrealität zu übertragen. Diese Erkenntnis schafft wichtige kreative Freiräume für Präventionspraktiker*innen und Spieldesigner*innen, auch schwierige Inhalte auf ansprechende Art und Weise innerhalb eines Videospiele zu vermitteln, ohne die Realität genau spiegeln und damit reproduzieren zu müssen.

Wir empfehlen, dass Präventionsspiele in Zukunft den Unterhaltungsfaktor in den Vordergrund stellen und Chancen wie Grenzen des Mediums Videospiele für die Präventionsarbeit mutig ausloten. Es sollte umfangreich getestet werden, wie Inhalte so unterhaltsam wie möglich vermittelt werden können, ohne die spielerische Qualität oder den Bildungsanspruch des Spiels zu beeinträchtigen. Zu diesem Zweck wird es notwendig sein, noch stärker als bisher interdisziplinäre Ansätze und Projektteams aus verschiedenen Bereichen gewinnbringend zusammenzuführen. Eine Kooperation aus Spieldesigner*innen, Präventionspraktiker*innen, Jugend(sozial)arbeiter*innen und wissenschaftlicher Begleitung scheint zielführend, um die spielerische Qualität von Präventionsspielen zu verbessern, ohne inhaltliche Abstriche machen zu müssen. Auch die Zusammenarbeit mit jungen Menschen und/oder Gamer*innen, die mit dem Medium Videospiele als Nutzer*innen vertraut sind, scheint sinnvoll.

Damit diese Spiele gewinnbringend in der Präventionsarbeit eingesetzt werden können, ist es außerdem notwendig, dass Praktiker*innen, Jugend(sozial)arbeiter*innen und weitere Multiplikator*innen mehr (subkulturelles) Wissen im Bereich Videospiele und Gaming-Kultur entwickeln. Als Endanwender*innen der Präventionsspiele sollten sie in der Lage sein, mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Videospiele zu sprechen und wissen, welchen Einfluss Videospiele auf die Spielenden haben können. Digitale Spiele sind ein wichtiges und weit verbreitetes Medium in jungen Zielgruppen, das neue Chancen bietet, Inhalte zu vermitteln und mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Es wäre ein verschwendetes Potenzial, wenn Videospiele und Gaming-Inhalte nicht gewinnbringend in der praktischen Arbeit zur Anwendung kommen würden.

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, dass die Entwicklung eigener Videospiele nur eine von vielen Möglichkeiten ist, Gaming-Inhalte in der Präventionsarbeit zu nutzen. Ebenso wie extremistische Akteur*innen Videospiele, digitale Gaming-Räume und Gaming-Inhalte auf vielfältige Art und Weise instrumentalisieren, könnten auch Präventionsakteur*innen das gesamte Spektrum des Gaming-Ökosystems nutzen (siehe Schlegel 2024 für einen Überblick). Dies könnte verschiedene Formen annehmen. Auf *Roblox* können beispielsweise eigene Videospiele erstellt und mit anderen Nutzer*innen geteilt werden, ohne dass Programmierkenntnisse notwendig sind. So könnte die Entwicklung von Videospielen mit Präventionsinhalten sowie ihre Verbreitung vereinfacht werden, insbesondere wenn Zielgruppen erreicht werden sollen, die sich bereits auf solchen Plattformen aufhalten.

Auch andere, bereits bestehende Videospiele könnten genutzt werden, z. B. indem existierende Spiele mit pädagogischem Potenzial adaptiert werden. Die *Stiftung digitale Spielekultur* stellt dafür eine stetig wachsende Datenbank populärer Videospiele zur Verfügung, die in pädagogischen Kontexten genutzt werden können (Stiftung digitale Spielekultur n. d.).²² Diese Videospiele sind in der Regel nicht speziell für den Bildungskontext entworfen, können aber trotzdem zum Nachdenken anregen, neue Perspektiven aufzeigen und Werte vermitteln. Hierzu zählen politische und gesellschaftliche Themen, aber auch lebensweltliche Herausforderungen. Das Spiel *Spiritfarer* beispielsweise ist ein Spiel, in dem Spielende die Rolle der Fährfrau Stella einnehmen. Sie begleitet die Geister verstorbener Menschen und hilft ihnen, ihre letzten Wünsche zu erfüllen, bevor sie ins Jenseits gehen. Das Spiel betont Mitgefühl und das Wertschätzen von Erinnerungen und macht deutlich, wie schwer und emotional der Prozess des Loslassens sein kann, aber auch wie heilsam er ist, wenn er einmal vollzogen wurde. Andere Spiele, wie z. B. *Red Dead Redemption 2*, behandeln Themen wie die Konsequenzen von Gewalt, den Wunsch nach Erlösung und moralische Entscheidungen. Dieses Spiel ist bekannt für seine tiefgehende Erzählweise und komplexen Charaktere, die dazu anregen, über Gut und Böse nachzudenken.

Auch könnten Modifikationen (sogenannte „Mods“) bekannter Videospiele erstellt und verbreitet werden, die wichtige Themen der Präventionsarbeit aufgreifen und im Kontext bereits bekannter Spiele unterhaltsam vermitteln. *Modding* populärer kommerzieller Videospiele wurde bisher, nach Kenntnis der Autorinnen, noch nicht im Präventionskontext genutzt. Allerdings wurde die Möglichkeit, Spielinhalte eines neu entwickelten Präventionsspiels zu modifizieren, im Zuge des Projekts *Call of Prev* getestet.²³ Zusätzlich zur Entwicklung eines digitalen Präventionsspiels wurde Jugendlichen im Rahmen von Workshops die Möglichkeit gegeben, das Spiel nach ihren Vorstellungen zu gestalten und zu modifizieren. Laut Aussage der Projektmitarbeitenden wurden diese Modifikationen von den Teilnehmenden nicht nur sehr gut angenommen, sondern eröffneten den pädagogischen Fachkräften außerdem viele Möglichkeiten, um mit den Jugendlichen über ihre Erfahrungen und ihre Lebensrealität ins Gespräch zu kommen (Schlegel 2024). Zukünftige Projekte sollten weiter testen, inwieweit Modifikationen kommerzieller Spiele oder speziell entwickelter Spiele mit Präventionsinhalten ein sinnvoller Ansatz für digitale Extremismusprävention sein können.

²² Siehe auch die Initiative „Games machen Schule“ <https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/project/games-schule-unterricht/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

²³ <https://www.cultures-interactive.de/de/Call-of-Prev-Projekt.html>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Des Weiteren steht ein ganzes Ökosystem digitaler Gaming- und gaming-naher Plattformen zur Verfügung, die für die Präventionsarbeit relevant sind und für die Implementierung von digitalen Projekten genutzt werden können, ähnlich wie dies auf Social Media-Plattformen wie *Facebook* oder *Instagram* bereits praktiziert wird. Dazu gehören Gaming-Vertriebsplattformen wie *Steam*, Chat-Plattformen wie *Discord*, Foren wie *Mod DB*, oder Livestreaming-Plattformen wie *Twitch* und *DLive*, aber auch bekannte Plattformen wie *Reddit* oder *Youtube*, auf denen ebenfalls eine große Anzahl an Gaming-Inhalte zu finden ist. Auch könnten Verweise auf bekannte Videospiele, die Nutzung von Gaming-Inhalten, „Gamer“-Sprache und Bezugnahme auf die Gaming-Kultur sowie die Reproduktion von Videospiele-Ästhetik außerhalb von Gaming-Kontexten dazu beitragen, Präventionsinhalte für die Gaming-Community ansprechend und interessant zu gestalten (Schlegel 2024). So pilotiert beispielsweise die *Amadeu Antonio Stiftung* im Projekt *Good Gaming - Well Played Democracy* seit einigen Jahren die Übertragung bewährter Ansätze digitaler Präventionsarbeit, wie z. B. digitale Streetwork, auf Gaming(-nahe)-Plattformen.²⁴ In der Zukunft könnten auch andere, bereits in anderen Kontexten erprobte Formen digitaler Präventionsarbeit auf den Gaming-Kontext übertragen werden, z. B. die Zusammenarbeit mit Influencer*innen oder anderen *Content Creators*. Es ist weder notwendig noch sinnvoll, dass sich die Präventionspraxis ausschließlich auf die Entwicklung neuer Videospiele konzentriert. Vielmehr sollten die vielfältigen Möglichkeiten und diversen Elemente des digitalen Gaming-Ökosystems ausgeschöpft werden, um von der Anziehungskraft des Gaming-Bereiches bestmöglich zu profitieren und gaming-affine Zielgruppen zu erreichen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Gaming ein noch weitgehend unerschlossenes Feld für die Präventionsarbeit ist, aber sowohl im Bereich Videospiele als auch in Bezug auf die digitale Gaming-Kultur insgesamt großes Potenzial und vielfältige Möglichkeiten bietet. Es ist wichtig, jetzt schnell die notwendigen Grundlagen zu schaffen, um Videospiele, digitale Gaming-Räume und Gaming-Inhalte gewinnbringend einzusetzen, um Präventionsangebote für gaming-affine Zielgruppen ansprechend zu gestalten. Das Projekt *GameD* hat gezeigt, wie ein Fokus auf den Unterhaltungswert und die spielerische Qualität mit der Vermittlung pädagogischer Inhalte zusammengedacht und verbunden werden können, um Präventionsprojekte unterhaltsam und attraktiv zu gestalten, ohne inhaltliche Tiefe zu vernachlässigen. Dieser Grundsatz kann auf zukünftige Präventionsprojekte mit Gaming-Bezug übertragen werden, um den Gaming-Bereich für die Präventions- und Interventionsarbeit zu erschließen und gewinnbringend zu nutzen. Auch die Vorzüge eines interdisziplinären Projektteams mit Expertise in verschiedenen Bereichen wie Extremismusprävention, Jugendarbeit und Spielentwicklung, wurden im *GameD*-Projekt deutlich und sollten aus unserer Perspektive auch in zukünftigen Präventionsprojekten im Gaming-Bereich zur Anwendung kommen.

²⁴ <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/projekte/good-gaming-well-played-democracy/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Literaturverzeichnis

- Adachi, Paul und Willoughby, Teena. 2012. "Do Video Games Promote Positive Youth Development?." *Journal of Adolescent Research* 28, no. 2: 155–165.
- Alhabash, Saleem und Wise, Kevin. 2012. "PeaceMaker: Changing Students' Attitudes Toward Palestinians and Israelis Through Video Game Play." *International Journal of Communications* 6: 356-380.
- Alhabash, Saleem und Wise, Kevin. 2015. "Playing their game: Changing stereotypes of Palestinians and Israelis through videogame play." *New Media & Society* 17, no. 8: 1358-1376.
- Badatala, Ankit, Leddo, John, Islam, Atif, Patel, Kush und Surapaneni, Pavani. 2016. "The effects of playing cooperative and competitive video games on teamwork and team performance." *International Journal of Humanities and Social Science Research* 2, no. 12: 24-28.
- Banerjee, Sourya. 2018. "The Next Frontier: Gamification of Peace Education." *Medium*, June 12, 2018. <https://medium.com/the-red-elephant-foundation/the-next-frontier-gamification-of-peaceeducation-41ea94d22827>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Baranowski, Tom, Buday, Richard, Thompson, Debbe and Baranowski, Janice. 2008. "Playing for real: video games and stories for health-related behavior change." *American Journal of Preventive Medicine* 34, no. 1: 74-82.
- Barnett Jane und Coulson, Mark. 2010. "Virtually Real: A Psychological Perspective on Massively Multiplayer Online Games." *Review of General Psychology* 14, no. 2: 167-179.
- Bell-Gawne, Keari, Stenerson, Mark, Shapiro, Ben und Squire, Kurt. 2013. "Meaningful Play: The Intersection of Video Games and Environmental Policy." *World Futures Review* 5, no. 3: 244-250.
- Bundeszentrale für politische Bildung. n.d. Dossier: Digitale Spiele, <https://www.bpb.de/themen/kultur/digitale-spiele/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024
- Chesler, Caren. 2022. "Can video games teach people to be more empathetic? Maybe. Designers and scholars say there are many complex challenges and limits in achieving such a goal." *Washington Post*, June 25, 2022. <https://www.washingtonpost.com/health/2022/06/25/video-games-empathy/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Cole, Helena und Griffith, Mark. 2007. "Social interactions in massively multi-player online role-playing games." *Cyberpsychology & Behavior* 10, no. 4: .575-583.
- Cuhadar, Esra und Kampf, Ronit. 2014. "Learning about Conflict and Negotiations through Computer Simulations: The Case of PeaceMaker." *International Studies Perspectives* 15, no. 4: 509– 524.
- Darvasi, Paul. 2016. Empathy, perspective and complicity: how digital games can support peace education and conflict resolution, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259928>
- Ewoldsen, David, Eno, Cassie, Okdie, Bradley, Velez, John, Guadagno, Rossana und DeCoster, Jamie. 2012. "Effect of Playing Violent Video Games Cooperatively or Competitively on Subsequent Cooperative Behavior." *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 15, no. 5: 277-280.
- Falzone, Paul und Lukomska, Gosia. 2021. "Last Mile Media: A How-To Guide." In *Entertainment-Education Behind the Scenes: Case Studies for Theory and Practice*, edited by Lauren B. Frank and Paul Falzone, 323-337, Palgrave Macmillan: Online.

Franceschini, Sandro, Gori, Simone, Ruffino, Milena, Viola, Simona, Motteni, Massimo und Facchetti, Andrea. 2013. "Action Video Games Make Dyslexic Children Read Better." *Current Biology* 23, no. 6: 462-466.

Game - Verband der deutschen Games-Branche e. V. 2022. Jahresreport der deutschen Games-Branche 2022, <https://www.game.de/wp-content/uploads/2022/08/Jahresreport-der-deutschen-Games-Branche-2022.pdf>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Games for Change. n. d. Games for Change, <https://www.gamesforchange.org/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Games for Peace. n. d. Games for Peace, <https://www.gamesforpeace.org/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Gentile, Douglas, Anderson, Craig, Yukawa, Shintaro, Ichori, Nobuko, Saleem, Muniba, Ming, Lim Kam, Shibuya, Akiko, Liau, Albert, Khoo, Angeline, Bushman, Brad, Rowell Huesman, L. und Sakamoto, Akira. 2009. "The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies." *Personality and Social Psychology Bulletin* 35: 752-763.

Greitemeyer, Tobias und Cox, Christopher. 2013. "There's no "I" in team: Effects of cooperative video games on cooperative behavior." *European Journal of Social Psychology*, 43, no. 3: 224-228.

Greitemeyer, Tobias und Osswald, Silvia. 2010. "Effects of prosocial video games on prosocial behavior." *Journal of Personality and Social Psychology* 98, no. 2: .211–221.

Greitemeyer, Tobias und Osswald, Silvia. 2011. "Playing Prosocial Video Games Increases the Accessibility of Prosocial Thoughts." *The Journal of Social Psychology* 151, no. 2: 121-128.

Greitemeyer, Tobias, Osswald, Silvia und Brauer, Markus. 2010. "Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude." *Emotion* 10, no. 6: 796-802.

Greitemeyer, Tobias, Agthe, Maria, Turner, Robin und Gschwendtner, Christina. 2012. "Acting prosocially reduces retaliation: Effects of prosocial video games on aggressive behavior." *European Journal of Social Psychology* 42, no. 2: 235-242.

Gonzalez, Cleotilde, Saner, Lelyn und Eisenberg, Laurie. 2013. "Learning to Stand in the Other's Shoes: A Computer Video Game Experience of the Israeli–Palestinian Conflict." *Social Science Computer Review* 31, no. 2: 236-243.

Halbrook, Yemaya, O'Donnell, Aisling und Msetfi, Rachel. 2019. "When and How Video Games Can Be Good: A Review of the Positive Effects of Video Games on Well-Being." *Perspectives on Psychological Science* 14, no. 6: 1096-1104.

Heussner, Tobias, Finley, Toiya, Hepler, Jennifer und Lemay, Ann. 2015. *The Game Narrative Toolbox*. Burlington, MA: Focal Press.

Hodent, Celia. 2021. *The Psychology of Video Games*. Oxon: Routledge.

Johnson, Sarah. 2021. "From Grand Theft Auto to world peace: can a video game help to change the world?." *The Guardian*, December 21, 2021. <https://www.theguardian.com/global-development/2021/dec/21/from-grand-theft-auto-to-world-peace-can-a-video-game-help-to-change-the-world>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Joseph, Barry. 2015. Minecraft and the Future of Transmedia Learning. <http://henryjenkins.org/2015/04/minecraft-and-the-future-of-transmedia-learning.html>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Kampf, Ronit und Cuhadar, Esra. 2015. "Do computer games enhance learning about conflicts? A crossnational inquiry into proximate and distant scenarios in Global Conflicts." *Computers in Human Behavior* 52: 541-549.

Kolek, Lukáš, Sisler, Vit, Martinkova, Patrícia und Brom, Cyril. 2021. "Can video games change attitudes towards history? Results from a laboratory experiment measuring short- and long-term effects." *Journal of Computer Assisted Learning* 37, no. 5: 1348-1369.

Kolek, Lukáš, Ropovik, Ivan, Sisler, Vit, van Oostendorp, Herre und Brom, Cyril. 2023. "Video Games and Attitude Change: A Meta-analysis." *Contemporary Educational Psychology* 75: article 102225.

Kowert, Rachel. 2016. "Social Outcomes: Online Game Play, Social Currency, and Social Ability." In *The Video Game Debate: Unraveling the physical, social, and psychological effects of digital games*, edited by Rachel Kowert and Thorsten Quandt, 94-115, Oxon: Routledge.

Kowert, Rachel und Oldmeadow, Julian. 2013. "(A)Social reputation: Exploring the relationship between online video game involvement and social competence." *Computers in Human Behavior* 29, no. 4: 1872-1878.

Lane, Chad und Yi, Sherry. 2017. "Playing With Virtual Blocks: Minecraft as a Learning Environment for Practice and Research." In *Cognitive Development in Digital Contexts*, edited by Fran C. Blumberg and Patricia Brooks, https://www.researchgate.net/publication/318448771_Playing_With_Virtual_Blocks_Minecraft_as_a_Learning_Environment_for_Practice_and_Research. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Li, Hua und Zhang, Qian. 2023. "Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Thoughts and Prosocial Behaviors." *Social Science Computer Review* 41, no. 3: 1063-1080

Lieberman, Debra. 2012. "Video Games for Diabetes Self-Management: Examples and Design Strategies." *Journal of Diabetes Science and Technology* 6, no. 4: 802-806

Lopez Naranjo, Fatima, Maldonado, Miguel, Cuadrado, Esther und Moyano, Manuel. 2024. "Video Games Interventions to Reduce Radicalization and Violent Extremism in Young People: A Systematic Review." *Games and Culture*, Online First, <https://doi.org/10.1177/155541202312230>

Martinez, Lea, Gimenes, Manuel und Lambert, Eric. 2022. Entertainment Video Games for Academic Learning: A Systematic Review. *Journal of Educational Computing Research* 60, no. 5: 1083-1109

Moonshot. 2021. Advancing Media Literacy in Indonesia: Building Resilience and Measuring Behavior Change, <https://moonshotteam.com/resource/advancing-media-literacy-in-indonesia-building-resilience-and-measuring-behavior-change/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Moonshot. 2022. Advancing media literacy in Indonesia (Part II), <https://moonshotteam.com/resource/advancing-media-literacy-in-indonesia-part-ii/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

Nicolaidou, Iolie, Egenfeldt-Nielsen, Simon, Zupančič, Rok, Hajslund, Sara und Milioni, Dimitra. 2023. "Developing Fact Finders: A Mobile Game for Overcoming Intractable Conflicts." *Social Science Computer Review* 41, no. 4: 1166-1186

- Passmore, Hollie-Anne und Holder, Mark. 2014. "Gaming for good: Video games and enhancing prosocial behavior." In *Video games: Parents' perceptions, role of social media and effects on behavior*, edited by Jeffrey Graham, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/262379760_Gaming_for_good_Video_games_and_enhancing_prosocial_behaviour. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Pelletier, Petra und Drozda-Senkowska, Ewa. 2020. "Virtual reality as a tool for deradicalizing the terrorist mind: Conceptual and methodological insights from intergroup conflict resolution and perspective-taking research." *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 26, no. 4: 449–459.
- Radicalisation Awareness Network. 2020. Extremists' Use of Video Gaming – Strategies and Narratives, https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/publications/ran-cn-extremists-use-video-gaming-strategies-and-narratives-online-meeting-15-17-september-2020_en. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Rapp, Amon. 2017. "Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach." *Computers in Human Behavior* 71: 455-468.
- Riopel, Martin, Nenciovici, Lucian, Potvin, Patrice, Chastenay, Pierre, Charland, Patrick, Sarrasin, Jeremie und Masson, Steve. 2019. "Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: an overview and a meta-analysis." *Studies in Science Education* 55, no. 2: 169-214.
- Ruggiero, Dana. 2014. The Effect of a Persuasive Game on Attitude Towards the Homeless, https://web.archive.org/web/20220125015857id_/http://www.fdg2014.org/papers/fdg2014_paper_26.pdf. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Ruggiero, Dana. 2015. "The effect of a persuasive social impact game on affective learning and attitude." *Computers in Human Behavior* 45: 213-221.
- Saleem, Muniba, Anderson, Craig and Gentile, Douglas. 2012. "Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on Children's Helpful and Hurtful Behaviors." *Aggressive Behavior* 38, no. 4: 281-287.
- Saleh, Nabil, Roozenbeek, Jon, Makki, Fadi, McClanahan, William und Van der Linden, Sander. 2021. "Active inoculation boosts attitudinal resistance against extremist persuasion techniques: a novel approach towards the prevention of violent extremism." *Behavioral Public Policy*, <https://doi.org/10.1017/bpp.2020.60>
- Schlegel, Linda. 2022a. Extremists' use of gaming (adjacent) platforms – Insights regarding primary and secondary prevention measures, https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/publications/extremists-use-gaming-adjacent-platforms-insights-regarding-primary-and-secondary-prevention_en. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Schlegel, Linda. 2022b. Countering the misuse of gaming-related content & spaces: Inspiring practices and opportunities for cooperation with tech companies, https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/publications/countering-misuse-gaming-related-content-spaces-inspiring-practices-and-opportunities-cooperation_en. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Schlegel, Linda. 2022c. Playing Against Radicalization: Why extremists are gaming and how P/CVE can leverage the positive effects of video games to prevent radicalization, https://www.scenor.at/files/ugd/ff9c7a_9f5f3687937b4f3384e2b0a7eac8c33f.pdf. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.

- Schlegel, Linda. 2024. "Preventing and Countering Extremism in Gaming Spaces" In *Gaming and Extremism: The Radicalization of Digital Playgrounds*, edited by Linda Schlegel and Rachel Kowert, 185-199. New York: Routledge.
- Schlegel, Linda und Kowert, Rachel. 2024. *Gaming and Extremism: The Radicalization of Digital Playgrounds*. New York: Routledge.
- Schulzke, Marcus. 2014. Video Games and the Simulation of International Conflict, <https://www.e-ir.info/2014/08/01/video-games-and-the-simulation-of-international-conflict/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Sherry, John. 2016. "Debating How To Learn From Video Games" In *The Video Game Debate: Unraveling the physical, social, and psychological effects of digital games*, edited by Rachel Kowert and Thorsten Quandt, 116-130, Oxon: Routledge.
- Shoshani, Aaat und Krauskopf, Maya. 2021. "The Fortnite social paradox: The effects of violent cooperative multi-player video games on children's basic psychological needs and prosocial behavior." *Computers in Human Behavior* 116: article 106641.
- Shoshani, Anat, Braverman, Shahar und Meirou, Galya. 2021. "Video games and close relations: Attachment and empathy as predictors of children's and adolescents' video game social play and socioemotional functioning." *Computers in Human Behavior* 114: article 106578.
- Slater, Michael und Rouner, Donna. 2002. "Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion." *Communication Theory* 12, no. 2: 173-191.
- Stiftung Digitale Spielekultur. n. d. Digitale Spiele mit pädagogischem Potential, <https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/paedagogische-spiele/>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Thompson, Debbe. 2012. "Designing Serious Video Games for Health Behavior Change: Current Status and Future Directions." *Journal of Diabetes Science and Technology* 6, no. 4: 807-811.
- Thompson, Debbe, Baranowski, Tom, Buday, Richard, Baranowski, Janice, Thompson, Victoria, Jago, Russel und Griffith, Melissa. 2010. "Serious Video Games for Health How Behavioral Science Guided the Development of a Serious Video Game." *Simulation & Gaming* 41, no. 4: 587-606.
- UNESCO. 2022. Digital Games for Peace, <https://mgiep.unesco.org/article/four-incredible-games-for-pve>. Zuletzt eingesehen am 26.11.2024.
- Velez, John. 2015. "Extending the theory of Bounded Generalized Reciprocity: An explanation of the social benefits of cooperative video game play." *Computers in Human Behavior* 48: 481-491.
- Whitaker, Jodi und Bushman, Brad 2011. ""Remain Calm. Be Kind." Effects of Relaxing Video Games on Aggressive and Prosocial Behavior." *Social Psychological and Personality Science* 3, no. 1: 88-92.
- Xu, Wenge, Liang, Hai-Ning, Baghaei, Nilufar, Berberich, Bing und Yue, Yong. 2020. "Health Benefits of Digital Videogames for the Aging Population: A Systematic Review." *Games for Health Journal* 9, no. 6: 1-16.
- Young, Michael, Slota, Stephen, Cutter, Andrew, Creighton Jalette, Gerard, Mullin, Greg, Lai, Benedict, Simeoni, Zeus, Tran, Matthew und Yukhymenko, Marya. 2012. "Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education." *Review of Educational Research* 82, no. 1: 61-89.

**Kein „Spezialfall“ –
Zur Professionalisierungsdebatte
in der Ausstiegs- und
Distanzierungsarbeit**

Dennis Walkenhorst

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Kein „Spezialfall“ – Zur Professionalisierungsdebatte in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit

Dennis Walkenhorst – IU Internationale Hochschule Leipzig

E-Mail: dennis.walkenhorst@iu.org

Prof. Dr. Dennis Walkenhorst ist Professor für Soziale Arbeit an der *IU Internationale Hochschule*, Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit als Handlungsfelder Sozialer Arbeit, Case Management, Soziale Diagnostik und Evaluation. Von 2017 bis 2023 war er Leiter des Fachbereichs Wissenschaft bei *Violence Prevention Network* sowie Mitgründer und wissenschaftlicher Leiter von *modus|zad - Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung* in Berlin.

Abstract

Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit wird heute als (1.) „professionalisiertes“ und gleichzeitig (2.) „multiprofessionelles“ Handlungsfeld beschrieben. Die Vorteile hoher Multiprofessionalität wurden an vielen Stellen betont. Sie wird, sowohl aus Praxis- als auch aus Forschungssicht, gemeinhin als unverzichtbare Grundlage der Arbeit beschrieben. Hohe Multiprofessionalität führt aber auch dazu, dass Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit in ihrer Selbstverortung stets „irgendwo dazwischen“ steht, als „besonders“ beobachtet wird und in der Folge (1.) keine *eindeutige* (Selbst-)Verortung als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit erfolgt und (2.) Bezüge zu bestehenden Theorien, Methoden und Konzepten Sozialer Arbeit kaum zu erkennen sind. Dies gilt insbesondere für die Handlungspraxis im Themenfeld Islamismus. So ist hier im Vergleich zum Phänomenbereich Rechtsextremismus der Anteil der Mitarbeitenden mit (sozial-)pädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Ausbildung deutlich geringer (Figlesthler/Schau 2021: 36f.). Auf der anderen Seite taucht in der sozialarbeitswissenschaftlichen Darstellung und Beschreibung der Handlungsfelder Sozialer Arbeit die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit fast nie auf – und wenn, dann nur mit explizitem Bezug zur Arbeit mit rechtsextremen Klient*innen oder, weitaus häufiger, mit Betroffenen rechtsextremer Gewalt.

Betrachtet man aber die Kernelemente der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit phänomenunabhängig, so wird deutlich, dass nahezu alle Bestandteile der Arbeit grundlegend sozialarbeiterischen Charakter aufweisen. Einzig die Ideologearbeit kann als einigermaßen „untypisches“ Element identifiziert werden. Diese Form der „Entkopplung“ bzw. „Sonderstellung“ lässt sich auch anhand aktueller Kontroversen bzw. Diskurse innerhalb des Handlungsfeldes bzw. Phänomenbereichs nachzeichnen. Hier wurden und werden Debatten geführt, die so bzw. in ähnlicher Form mit ähnlichen Positionen/Argumenten z. T. bereits seit Jahrzehnten im Phänomenbereich Rechtsextremismus, vor allem aber in der allgemeinen Sozialarbeit (bzw. ihrer Wissenschaft) stattfinden – ohne, dass darauf systematisch Bezug genommen wird.

Sollen Professionalisierungsprozesse zukünftig gelingen, benötigt es (1.) die Entwicklung eines *phänomenübergreifenden* Selbstverständnisses der in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit tätigen Akteur*innen; (2.) eine Abkehr von Selbst- und Fremdbeschreibungen als „Spezialfall“ (Figlesthler/Schau 2021) und eine eindeutige (Selbst-)Verortung als (einheitliches) Handlungsfeld innerhalb der Profession Sozialer Arbeit; (3.) darauf basierend zukünftig eine systematische Bezugnahme auf vorliegende Theorien, Konzepte, Methoden und Diskurse innerhalb der Sozialarbeitswissenschaft und Bezüge zu ähnlich gelagerten Handlungsfeldern unter Beibehaltung des systematischen Einbezugs anderer relevanter Professionen und Disziplinen sowie, als Grundlage hierfür, die Schaffung von phänomenunabhängigen Qualifizierungsangeboten an Hochschulen bzw. Fachbereichen Sozialer Arbeit (z. B. in Form von Vertiefungsmodulen für Bachelorstudierende oder eigenständigen Masterstudiengängen).

Zitierweise: Walkenhorst, Dennis. 2024. Kein „Spezialfall“ – Zur Professionalisierungsdebatte in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 155-167.

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

Inhaltsverzeichnis

Einführung: Widersprüchliche Professionalisierungsdiagnosen.....	158
Unterschiede zwischen den Phänomenbereichen.....	159
Elemente der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit	160
Ein „Spezialfall“?.....	161
Einige Kontroversen und ihre (Nicht-)Bezüge zur Sozialen Arbeit.....	162
Fazit	164
Literatur.....	166

Einführung: Widersprüchliche Professionalisierungsdiagnosen

Die Gesamtheit der Maßnahmen zur Unterstützung individueller Ausstiegs- und Distanzierungsprozesse von extremistischen Einstellungen und Verhaltensweisen wird heute gemeinhin als ein eigenständiges und weitgehend *professionalisiertes* Handlungsfeld beschrieben (so z. B. Figlestahler & Schau 2021, 6; Hohnstein et al. 2021, 1). Begründet wird dies, neben kontinuierlich durchgeführten Evaluations- und Qualitätssicherungsprozessen, auch durch den Verweis auf die Entwicklung gemeinsamer Standards (z. B. BAMF 2020). Nicht ohne Widersprüchlichkeit wird das so als „professionalisiert“ beschriebene Feld, gleichzeitig als in höchstem Maße „multiprofessionell“ charakterisiert. Dabei ist „Multiprofessionalität“ in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit zwar auch im Phänomenbereich Rechtstextremismus ein prägendes Strukturmerkmal, im Phänomenbereich Islamismus ist sie aber demgegenüber noch höher ausgeprägt (Ülger & Celik 2020; BAMF 2020). Hier finden sich neben (Sozial-)Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen vor allem Psychotherapeut*innen und Psycholog*innen sowie Expert*innen mit einem akademischen Hintergrund in Religions- und Islamwissenschaft, Kulturwissenschaft, Kriminologie, Soziologie oder Politikwissenschaft (ebd.). Hinzu kommt eine nicht unerhebliche Zahl von „Quereinsteiger*innen“ ohne akademischen Hintergrund bzw. spezifische Ausbildung, für die oftmals der biografische bzw. soziokulturelle Hintergrund als Begründung für (den Einstieg in) die Tätigkeit angeführt wird (Rau et al 2021, 33).²⁵

Kontrastiert man die vorliegenden Diagnosen (Professionalisierung und Multiprofessionalität), so ergibt sich zunächst die Frage, was „Professionalisierung“ im eigentlichen Sinne ausmacht. In einer der gängigsten Definitionen beschreiben Müller-Hermann und Becker-Lenz (2018, 688) Professionalisierung als einen „[...] Prozess, in dem sich eine Tätigkeit hinsichtlich ihrer Verfasstheit den sogenannten „klassischen“ Professionen (Mediziner_innen, Jurist_innen, Geistliche) angleicht, wobei es zu Abweichungen und Sonderentwicklungen kommen kann, die als berufsspezifische Professionalitätsmerkmale angesehen werden.“ Nach Pfadenhauer (2003) lassen sich ergänzend dazu sieben Merkmale einer Profession definieren, nämlich (1.) wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und spezielle Fachterminologien, (2.) langandauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatl. Lizenz), (3.) berufsständische Normen sowie (4.) eine gesetzliche Beschränkung der Eigeninteressen (non-profit), (5.) ein exklusives Handlungskompetenzmonopol, (6.) sowie (7.) Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität) und Selbstkontrolle durch Berufsverbände. Legt man diese weithin akzeptierten Merkmale als Maßstab an, so zeigt sich, dass es mindestens fragwürdig erscheint, ob und wie die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit sich als eigenständige Profession überhaupt ausbilden könnte – insbesondere unter den Bedingungen einer überproportional hohen „Multiprofessionalität“.

Ungeachtet paradoxer Professionalisierungsdiagnosen wird ein zu überwindender Mangel an Prozessen des Erfahrungs- und Wissensaustausches innerhalb des Feldes des Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit seit vielen Jahren und zyklisch wiederkehrend beschrieben. Auch im Rahmen regelmäßig durchgeführter Befragungen von Praktiker*innen wird regelmäßig der Wunsch nach mehr Austausch und Wissenstransfer (sowohl zwischen den Trägern bzw. Mitarbeiter*innen im Feld als auch zwischen den Phänomenbereichen) geäußert (z. B. kn:ix-Report 2021: 19ff.). Der Großteil der Maßnahmen, die, zumeist auf Initiative von Mittelgebern, darauf reagierend zur Beförderung des Erfahrungs- und Wissensaustausches eingeleitet wurden, entfaltet nur partikular (also in kleinen, geschlossenen Kreisen) Wirkung. Das bezieht sich z. B. auf die Gründung zahlreicher (und teilweise

²⁵ Stellenausschreibungen in diesem Bereich sind in der Regel breit gefasst und beinhalten oft die Möglichkeit einer internen Weiterbildung als Bedingung für die Beschäftigung.

miteinander konkurrierender) (Bundes-)Arbeitsgemeinschaften oder Kompetenzzentren und -netzwerke ebenso wie auf diverse Angebote der (auch trägerübergreifenden) Fort- und Weiterbildung, die dann gelegentlich, wohl bedingt durch unterschiedliche Fördermittelgeber, parallel, in Konkurrenz zu- und gelegentlich sogar ohne Wissen voneinander angeboten werden.

Die hier deutlich werdende *Fragmentierung* des Handlungsfeldes kann als eine der wichtigsten Ursachen eines als defizitär empfundenen Erfahrungs- und Wissensaustausch beschrieben werden (Walkenhorst 2022). Sowohl der strukturgebende Föderalismus, die Vielzahl und Unterschiedlichkeit potenzieller Mittelgeber auf EU-, Landes- und Bundesebene, als auch die sich daraus ergebende Vielfalt und Dynamik in der Trägerlandschaft führen zu einem immer wieder deutlich sichtbar zu Tage tretenden Mangel an Koordination und Austausch. Ausprägungen der so gelagerten Fragmentierung wurden in der jüngeren Vergangenheit häufig thematisiert, vor allem die Frage, wie ihr entgegengewirkt werden kann. Hierbei dominieren weniger Forderungen nach Zentralisierung (mit denen man z. B. in Frankreich nicht nur gute Erfahrungen gemacht hat), sondern vielmehr solche, die darauf zielen, die einzelnen „Fragmente“ nicht zusammenhanglos nebeneinander existieren, sondern miteinander in den Austausch treten und so idealerweise sogar Emergenz erzeugen zu lassen.

Unterschiede zwischen den Phänomenbereichen

Fragmentierung ist keine exklusive Eigenschaft der Trägerlandschaft im Phänomenbereich Islamismus. Auch für den Rechtsextremismus können ähnliche Diagnosen gestellt werden, wenn auch die schon länger tätige bzw. etablierte Trägerschaft das Feld etwas „geordneter“ bzw. übersichtlicher erscheinen lässt. Interessanterweise lassen sich darüber hinaus weitere signifikante Unterschiede feststellen, die möglicherweise ursächlich für Barrieren im Erfahrungs- und Wissensaustausch zwischen den Phänomenfeldern sind. Diese Unterschiede, so zeigen Figlestahler und Schau (2021), beziehen sich beispielsweise auf die professionelle Selbst- und Fremdverortung der im Feld tätigen Personen. So verfügen, zumindest mit Blick auf die im Programm „Demokratie Leben!“ arbeitenden Praktiker*innen (die wohl den Großteil der in Deutschland tätigen Praxis abbilden) im Phänomenbereich islamistischer Extremismus deutlich weniger Personen über eine sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Grundausbildung (vgl. ebd. 36f.). Auch mit Blick auf Weiterbildungen zeigen sich Unterschiede „so verfügen die Mitarbeitenden dort wesentlich seltener über Weiterbildungen im Bereich systemische Beratung oder Therapie, aber mehr über Zusatzqualifikationen im Bereich der politischen Bildung.“ (ebd.).

Die grundlegende Problematik, die hier deutlich wird, ist die überproportionale Beschäftigung von Praktiker*innen, die keine sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Grundausbildung haben, in einem Feld, dessen Tätigkeiten genuin als sozialarbeiterisch beschrieben werden müssen und das grundsätzlich im Zuständigkeitsbereich Sozialer Arbeit liegt. So wird im Rahmen der von Figlestahler und Schau (2021) geführten Interviews deutlich, dass die stattfindende Praxis ebenso wie die Grundhaltungen der hier tätigen Personen sich oftmals zwar an den Grundprinzipien Sozialer Arbeit orientieren und dabei (zumindest fragmentarisch) an Konzepte/Theorien wie z. B. Lebensweltorientierung (Thiersch) oder Lebensbewältigung (Böhnisch) anschließen, jedoch ohne sie explizit zu benennen (bzw. vermutlich auch ohne Kenntnis davon zu haben). Hier stellt sich der Eindruck ein, dass „aus der Praxiserfahrung heraus“ Elemente von bestehenden Konzepten von professionsfremden Personen implizit rekonstruiert werden und im Nachgang dann gelegentlich sogar Überraschung herrscht, wenn festgestellt wird, dass sich diese Konzepte und damit zusammenhängende Haltungen tatsächlich konkret benennen lassen. An anderen Stellen müssen

Träger dann „in Eigenregie“ nachqualifizieren, beispielsweise wenn es um Methoden der Gesprächsführung und Beratung, die Anwendung von Instrumenten sozialer Diagnostik oder Case-Management geht. Die (immer wieder eingeforderte) Multiprofessionalität bzw. die Diversität der Ausbildungshintergründe der hier tätigen Personen trägt also einen nicht unerheblichen Teil dazu bei, dass grundlegender „Nachqualifizierungsbedarf“ besteht.

Elemente der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit

An dieser Stelle sollen in aller Kürze die wichtigsten Elemente der stattfindenden Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit beschrieben werden, um nachfolgend nochmals die professionelle Zuständigkeit Sozialer Arbeit zu verdeutlichen. Dabei ist es (zumindest in Deutschland und abgesehen von ein paar „Einwürfen“ psychotherapeutischer bzw. psychoanalytischer Praktiker*innen) gegenüber der Praxis keine besonders provokante These, die grundlegende Zuständigkeit hier zu verorten. Dennoch kann, zum einen mit Blick auf die internationale Debatte und zum anderen mit Blick auf Positionierungen aus Polizei- und Sicherheitskreisen, davon gesprochen werden, dass die Behauptung der Zuständigkeit Sozialer Arbeit zunehmend unter Druck gerät.

Die verschiedenen Programme und Projekte zur Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit unterscheiden sich hauptsächlich in ihrer Selbstdarstellung, wie beispielsweise in der Frage, ob sie nun *Beratung* oder *Begleitung* anbieten, ob sie von *Distanzierung*, *Ausstieg* oder *Deradikalisierung* sprechen, oder ob sie sozialräumliche, systemische, aufsuchende oder klient*innenzentrierte Ansätze verfolgen. In der durchführenden Praxis entfalten diese unterschiedlichen Selbstbeschreibungen in der Regel nur begrenzte Wirkung. Demgegenüber wird in der Regel flexibel und pragmatisch darüber entschieden, mit wem, wie und unter welcher Bezeichnung zusammengearbeitet wird. Trotz der Vielfalt an professionellen Hintergründen der Mitarbeiter*innen und der verschiedenen Selbstbeschreibungen der Projekte und Programme lassen sich sechs grundlegende Elemente und damit verbundene Ziele in der in Deutschland stattfindenden Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit identifizieren. Diese sind:

- Biografiearbeit, die darauf abzielt, Ursachen für Radikalisierung und Kontakte zu extremistischen Szenen aufzuarbeiten, zu reflektieren und Zukunftspläne zu entwickeln
- Ideologiearbeit, die zur Reflexion extremistischer Denkmuster anregt, Widersprüche aufzeigt und dazu beiträgt, demokratiefeindliche Haltungen abzulegen
- Integrationsarbeit bzw. die Vermittlung von Inklusionschancen, um die soziale Situation zu analysieren und Unterstützung bei der Lebensgestaltung, bzw. funktionale Äquivalente zur Lebensbewältigung anzubieten
- Individuelle Beratung/Coaching, das auf Persönlichkeitsentwicklung, Empowerment und Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen abzielt
- Umfeldberatung bezüglich des Umgangs mit Radikalisierungsprozessen und Wissen über extremistische Ideologien sowie, allerdings nur in sehr beschränktem Umfang:
- Politisch-historische oder demokratische Bildungsarbeit.

Die Grundhaltungen, Methoden und Ziele der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit sind mindestens eng mit der Sozialen Arbeit verbunden. Das grundlegende Ziel, gesellschaftlich relevante Probleme individuell zu bearbeiten und in Problemlagen geratene Menschen in ihrer Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung zu unterstützen, spiegelt sich in all diesen Ansätzen wider. Daher stellt sich die Frage, warum in der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit nicht eine stärkere Selbstverortung als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit stattfindet, sondern noch immer vor allem auf eine „Spezialität“ bzw. „Eigenständigkeit“ als Profession bestanden wird.

Ein „Spezialfall“?

Das Element der Ideologearbeit bietet einen ersten Hinweis zur Begründung der immer wieder wahrnehmbaren Selbst- und Fremdbeschreibung als „Spezialfall“. Im Vergleich zu anderen Aspekten der Sozialen Arbeit kann die Ideologearbeit als besonders herausstechendes, weil ungewöhnliches Element der Tätigkeit betrachtet werden. Für deren Umsetzung werden oft spezielle Qualifikationen bzw. spezifisches Wissen, beispielsweise aus den Religions- oder Politikwissenschaften, verlangt. Jedoch liegt der Fokus nicht auf politischer Bildung im „herkömmlichen“ Sinn, sondern auf der persönlichen Aufarbeitung, Reflexion und letztendlichen Auflösung von bereits bestehenden extremistischen Denk- und Handlungsmustern. Die Einzigartigkeit dieses Aspektes in der Wahrnehmung der Tätigkeit von Ausstiegs- und Distanzierungsbegleiter*innen hat erheblich dazu beigetragen, dass das gesamte Handlungsfeld heute als „außergewöhnlich“ selbst- und fremdbeschrieben wird. Es wirkt nicht zufällig, dass sich die Beobachtung auch auf die Forschung in den Bereichen Radikalisierung und Distanzierung anwenden lässt. In diesen in hohem Maße *interdisziplinären* Feldern (analog zur „Multiprofessionalität“ der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit), insbesondere in der sogenannten Terrorismus- oder Radikalisierungsforschung, werden zyklisch „neue“ Begriffe, Modelle, Konzepte und Kleinsttheorien entwickelt. Diese entstehen in der Regel ohne direkten Bezug zu den Erkenntnissen aus etablierten Disziplinen, die für die Phänomene durchaus einen Erklärungsanspruch formulieren können, wie z. B. der Soziologie oder Sozialpsychologie. Der Fokus liegt vorwiegend auf Deskription sowie der Identifizierung und Gewichtung einzelner Kausalfaktoren sowie dem Erarbeiten verschiedener Erklärungsansätze und politischer Implikationen, die jedoch meist hochspezifisch sind (Japp 2003). Die idealisierte „Besonderheit“ des Forschungsgegenstandes könnte ebenso wie die Politisierung als Grund für die überbetonte Interdisziplinarität und gleichzeitige Entkopplung des Forschungsfeldes von den traditionellen Disziplinen gesehen werden. Somit stellt sich die Frage, ob es möglicherweise der politisierte Forschungs- bzw. Praxisbereich „Radikalisierung“ ist, der zu professionellen bzw. disziplinären Entkopplungsprozessen seiner begleitenden Forschung und Praxis beiträgt.

Dabei halten erfahrene (Praxis)forscher*innen die weit verbreitete Betonung der Ideologie als Faktor der Radikalisierung für unangemessen (vgl. Weilnböck & Uhlmann 2018). Gespräche mit Praktiker*innen in bestätigen diese Ansicht auch mit Blick auf Ausstiegs- und Distanzierungsprozesse. Nicht selten wird darauf hingewiesen, dass in den meisten Fällen *im Grunde* andere Dinge ursächlich für Radikalisierungsprozesse sind, beispielsweise die (Nicht-)Befriedigung individueller Bedürfnisse, biografisch erlebte und nicht überwundene „Schmerzen“ und/oder persönliche Krisen (z. B. Mücke 2016; Finglestahler & Schau 2020, 29ff). Diese Erkenntnis zeigt, dass das begrenzte empirische Wissen über Radikalisierungsprozesse und die ungeklärte Bedeutung einzelner radikalierungsrelevanter Elemente (wie Ideologie, Identität, Integration, Alltagsbewältigung usw.) dazu beitragen, dass auch die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit oft als etwas „Besonderes“ oder möglicherweise auch „Undurchsichtiges“ selbst- und fremdbeobachtet wird. Der Gegenstand der in dieser Weise mystifizierten Radikalisierung führt dann dazu, dass auch das Praxisfeld, das sich mit der De-Radikalisierung befasst, mystifiziert beschrieben wird. Einzelne Akteur*innen können sich in der Folge auf ihr „Spezial“- oder „Geheimwissen“ berufen, möglicherweise auch, um „Übergriffe“ aus den Regelstrukturen zu vermeiden.

Einige Kontroversen und ihre (Nicht-)Bezüge zur Sozialen Arbeit

Anhand der skizzenhaften Darstellung einiger aktueller Kontroversen innerhalb des Feldes der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit soll im Folgenden illustriert werden, inwiefern eine (zu) starke Entkopplung (Walkenhorst 2022) von der Profession Sozialer Arbeit auch Konsequenzen für (berufs-)politische Diskurse haben kann und wie durch die Nichtberücksichtigung bereits stattfindender Auseinandersetzungen die Qualität der Diskurse bzw. die Prozesse möglicher Konsensfindungen sowohl zeitlich als auch qualitativ beeinträchtigt werden können.

- Ein in der jüngeren Vergangenheit stark polarisierendes Thema ist die Frage der Kooperation (oder Nicht-Kooperation) zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Sicherheitsbehörden bzw. Polizei, insbesondere im Kontext von Fallkonferenzen bzw. dem (Nicht-)Austausch von Informationen. Diese Diskussion ist für das Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit im Phänomenbereich Islamismus besonders relevant, da noch häufiger mit Personen gearbeitet wird, die als potenzielle „Gefährder*innen“ gelten und somit immer auch unter Beobachtung der Polizei und Sicherheitsbehörden stehen. Zugleich werden hier teils emotionalisierte Debatten geführt. Auf der einen Seite gibt es Argumente für eine rigorose Distanz und gegen jeden Informationsaustausch, stellenweise mit Verweis auf Szenarien einer drohenden staatlichen Übernahme oder schleichenden Vereinnahmung der Arbeit (z. B. Weilnböck 2021a). Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit der Kooperation zum Schutz des öffentlichen Lebens bzw. sogar zum Erhalt der Demokratie (Mücke 2021) auch als Auftrag der Ausstiegs- und Distanzierungsbegleiter*innen betont. Interessanterweise findet die Debatte, ob man nun kooperieren soll oder nicht, nahezu ohne Bezüge zu vorherigen Kontroversen in anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit statt, und dass, obwohl die Positionierungen nahezu deckungsgleich sind zu denen in Debatten, die beispielsweise im Kontext der Jugend- und Straßensozialarbeit bereits seit den 1970er Jahren stattfinden (Möller 2010; Feltes 2015). Bis zum heutigen Zeitpunkt stehen sich die Positionen weitgehend unversöhnlich gegenüber.
- Ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die professionelle Einschätzung von Fällen bzw. die (soziale) Diagnostik. Nicht nur für eine effektive Zusammenarbeit mit anderen Professionen bzw. Institutionen (z. B. zur gemeinsamen Fallbesprechung mit Psychotherapeut*innen oder Justiz-, Polizei- und Sicherheitsbehörden) könnte die systematische Nutzung von Instrumenten der sozialen Diagnostik mindestens hilfreich sein. Diese stoßen aber oft auf Widerstand, der sich auf die Komplexität der Fälle, den möglichen Verlust des Vertrauens der Klient*innen oder die (vermeintliche) Bedeutung einer „professionellen Intuition“ stützt (Weilnböck 2021b). Dies führt, mit Blick auf die Zusammenarbeit mit anderen Professionen, häufig zu Missverständnissen und grundsätzlichem Misstrauen. Ebenjene Auseinandersetzung um die Bedeutung sozialer Diagnostik wird argumentgleich seit knapp hundert Jahren in der Sozialen Arbeit geführt. Dabei gibt es einen reichen Erfahrungsschatz, vor allem, was die Möglichkeiten der professionellen Selbstdarstellung gegenüber anderen Professionen betrifft (ein wichtiger Faktor beispielsweise bei Fallkonferenzen mit Polizei- und Sicherheitsbehörden oder der gemeinsamen „Risikoeinschätzung“ mit Psycholog*innen). Das Handlungsfeld der Krankenhaussozialarbeit ist davon beispielsweise seit langer Zeit betroffen und hat die im Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit heute geführten Debatten schon seit geraumer Zeit erlebt (Pantucek 2010). Positive Entwicklungen, wie die eigenständige Entwicklung komplementärer sozialdiagnostischer Instrumente und Verfahren, die auch für die Profession

der Psychotherapie und Medizin anschlussfähig sind, sollten auch für den Bereich der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit in den Blick genommen werden.

- Eine letzte und damit zusammenhängende Kontroverse dreht sich um die Themen Standardisierung und wirkungsorientierte Evaluationen. Auch hier erinnern die stattfindenden Diskurse an solche, die vor längerer Zeit in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit stattfanden, wie etwa in der Jugendhilfe nach der Einführung des „Neuen Steuerungsmodells“ (Grohs 2007). Hierbei geht es im Kern um die Forderung nach Wirksamkeitsnachweisen durch Mittelgeber und Kooperationspartner*innen und den teilweisen Widerstand der Praxis, vor allem bedingt durch die Sorge um Kontrollen „von außen“, Anerkennungsverlust oder Arbeitsplatzverlust. Die Komplexität des Handlungsfeldes und problematische Datenlagen werden als Argumente gegen Standardisierungsversuche vorgebracht (Greuel et al. 2020) – und das nahezu wortgleich zu den bereits dokumentierten Debatten in anderen Handlungsfeldern, wo sich allerdings, gerade in der jüngeren Vergangenheit, ein pragmatischer Umgang mit externen Evaluationen durchgesetzt hat.

Die hier nur in aller Kürze angerissenen Kontroversen deuten darauf hin, dass Argumente und Positionen, die Kontroversen der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit heute prägen, bereits in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit diskutiert wurden, ohne dass diese Erfahrungen in den Positionierungen der Akteur*innen heute systematische Berücksichtigung finden. Interessanterweise wird besonders von Sozialarbeiter*innen, die zuvor schon über längere Zeiträume in anderen Handlungsfeldern Erfahrungen gesammelt haben, häufiger ein genervtes „Das gab’s doch alles schon mal!“ von der Seitenlinie geraunt. Abgesehen von diesen sporadischen Einwüfen, findet bislang kaum eine systematische Bezugnahme auf andere Handlungsfelder statt. Auch wenn hier einschränkend anzumerken ist, dass generell innerhalb und zwischen „etablierten“ Handlungsfeldern Sozialer Arbeit häufig nur begrenzter Austausch bzw. gegenseitige Bezugnahme stattfindet, so ist das „außergewöhnliche“ Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit davon doch in besonderem Maße betroffen.

Fazit

Eine der zentralen Barrieren für die weitere Professionalisierung der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit ist die vorherrschende Fragmentierung des Feldes und die damit verbundene anhaltende Konkurrenz der Träger um knappe und zeitlich befristete Fördermittel. Hierdurch wird eine Marktdynamik erzeugt, aufgrund derer Misstrauen und Abschottung die Verhältnisse zwischen den Trägern prägen. Unter diesen Bedingungen ist die Etablierung einer grundlegenden Fehler- und Lernkultur, die als Grundlage für erfolgreiche Professionalisierungsprozesse gelten kann, mindestens schwierig, vielleicht sogar ausgeschlossen. Zusätzlich unterscheiden sich einzelne Träger, Projekte und Programme in ihren Selbstbeschreibungen und methodischen bzw. institutionellen Ansätzen zuweilen so stark, dass sie sich für einen produktiven Austausch untereinander zu weit voneinander „entfernt“ fühlen. Das betrifft nicht nur Angebote, die sich explizit *nicht* sozialarbeiterisch, sondern z. B. psychoanalytisch verorten, sondern auch den Rückzug auf vermeintliche „Schulen“ der sozialarbeiterischen Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit (z. B. „systemisch“ vs. „theologisch“ vs. „aufsuchend“ usw.; Waleciak 2021, 118ff.). Um die Strukturbedingungen für eine weitere Professionalisierung im Feld zu verbessern, ist deshalb zunächst eine grundlegende Reform der Förderbedingungen notwendig. Diese sollten die Marktdynamik und Konkurrenzsituation durch langfristige, strukturelle Förderung entschärfen und die systematische Budgetierung (sozialarbeits-)wissenschaftlicher Stellen in der Förderung verankern. Langfristig gesicherte Fördermöglichkeiten, die über die Logik von Jahresprojekten hinausgehen und eine dauerhafte Perspektive für Träger und deren Personal bieten, sind dann zielführend, ohne die (wichtige) Vielfalt im Feld zu gefährden. Solche strukturellen Reformen sind primär Aufgabe der Politik, wobei die Praxis abseits von Lobbyarbeit nur begrenzten Einfluss ausüben kann.

Über die Professionalisierungsbarrieren hinaus, die durch die Fragmentierung und Marktdynamik entstehen, müssen vor allem die professionelle Entkopplung und die Wahrnehmung des Feldes als „Spezialfall“ als wesentliche und bislang wenig beachtete Hürden in den Blick genommen werden. Ein entscheidender Unterschied zwischen struktureller Fragmentierung und professioneller Entkopplung ist, dass im Falle der Entkopplung die Praxis, unabhängig von politischen Strukturveränderungen, selbst aktiv positive Veränderungen bewirken könnte, beispielsweise durch eine proaktive Selbstverortung als eigenständiges Handlungsfeld Sozialer Arbeit und damit auch der noch stärkeren institutionellen Zusammenarbeit mit bestehenden Arbeitsgemeinschaften, Verbänden etc.,²⁶ aber auch durch die vermehrte Einstellung von Mitarbeiter*innen mit sozialarbeiterischer Grundausbildung bzw. die systematische sozialarbeiterische (Nach-)Qualifizierung von Mitarbeiter*innen, die aus anderen professionellen Kontexten stammen.

Besonders wichtig ist dies, um mit Bezugsprofessionen bzw. (staatl.) Institutionen, deren Vertreter*innen mal mehr und mal weniger deutlich eine Alleinzuständigkeit (bzw. „Fallhoheit“) behaupten, auf Augenhöhe und in geklärt professioneller Selbstverortung kommunizieren (und

²⁶ Als positives Beispiel kann das „Bündnis für ein Zeugnisverweigerungsrecht in der Sozialen Arbeit“ benannt werden, dem sich auch eine Vielzahl von Trägern der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit angeschlossen haben. Nun ist die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit nicht das einzige Handlungsfeld, das von genau dieser Problematik betroffen ist. Zwar gilt das Zeugnisverweigerungsrecht für die Drogenhilfe und die Schwangerschaftsberatung, Vertreter*innen von anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, wie z. B. der Fan-Sozialarbeit im Kontext Fußball, fordern dieses aber auch seit geraumer Zeit für sich ein. Dass der hier erfolgte Zusammenschluss im „Bündnis für ein ZVR in der Sozialen Arbeit“ auch eine so große Beteiligung aus der Trägerlandschaft der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit erfährt, lässt zumindest hoffen, dass die proaktive Selbstverortung als Handlungsfeld Sozialer Arbeit nicht nur bei akuten Problemanlässen erfolgt.

idealerweise kooperieren) zu können. Dabei ist eine Abgrenzung von rein psychotherapeutischen Ansätzen, die, wie inzwischen empirisch nachgewiesen,²⁷ nur sehr begrenzte Aspekte der Distanzierungsarbeit abdecken können, ratsam. Stattdessen sollte eine systematische Formalisierung der Kooperation angestrebt werden, sodass bekannt ist, welche psychotherapeutischen oder medizinischen Einrichtungen *bei Bedarf* als Kooperationspartner dienen können, so wie es beispielsweise in der Drogenhilfe seit langem üblich ist (Gahleitner & Pauls 2012). Weiterhin tragen regelmäßige externe Evaluationen zur weiteren Professionalisierung bei, insbesondere wenn sie die häufig zu beobachtenden mystifizierenden Selbstbeschreibungen der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit hinterfragen und vorhandenes Wissen, beispielsweise aus dem Bereich der Jugendhilfe, miteinbeziehen. Evaluationen leisten schon heute einen wichtigen Beitrag zur „nachträglichen“ Konzept- und Methodenarbeit und können somit auch die handelnden Personen im Feld bei ihren Professionalisierungsbemühungen unterstützen. Außerdem ist die Schaffung von akademischen Weiterqualifizierungsangeboten speziell für das Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit, wie z. B. Masterstudiengänge für Bachelor-Absolvent*innen der Sozialen Arbeit oder entsprechende Vertiefungsmodule, erforderlich. Zwar gibt es bereits berufsbegleitende Qualifikations- und Fortbildungsangebote, eine strukturelle akademische Verankerung an Hochschulen, die sich mit sozialen Fragestellungen befassen, könnte jedoch den Prozess der Professionalisierung und den systematischen Austausch von Erfahrungen und Wissen langfristiger und nachhaltiger stärken.

Zusammenfassend ist es notwendig, zukünftig den Erfahrungshorizont der allgemeinen Sozialen Arbeit als *den* zentralen Bezugspunkt für die Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit zu definieren und sich dabei auch deutlich von anderen professionellen „Zugriffen“ abzugrenzen. Dass dies nicht längst ausdrücklich (sondern in der Regel nur implizit) der Fall ist, könnte auch mit dem Umstand zusammenhängen, dass im internationalen Kontext Polizei- und Sicherheitsbehörden, staatliche Akteure und damit häufig verbunden die Psychotherapie und/oder die Kriminologie das Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit deutlich dominieren. In international vergleichender Perspektive ist Deutschland demnach als „sozialarbeiterischer Sonderfall“ zu bezeichnen - obschon ein immer stärker werdendes Bewusstsein für die zentrale Rolle sozialarbeiterischer Ansätze und Methoden auch international zu entstehen scheint.

²⁷ Auch wenn psychopathologische Faktoren in einigen Fällen eine Rolle in Radikalisierungsprozessen spielen, so tun sie dies insgesamt gegenüber der „Normalbevölkerung“ nicht unverhältnismäßig häufig – es geht in der Regel um soziale Probleme der Lebensführung und eben nicht um „psychische Probleme“ (Trimbur et al. 2021).

Literatur

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). 2020. Standards in der Beratung des sozialen Umfelds (mutmaßlich) islamistisch radikalierter Personen. Handreichung des Beratungsstellen-Netzwerks der Beratungsstelle „Radikalisierung“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. 2. erw. Auflage. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/deradikalisierung-standardhandreichung-2020.html> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Becker, W. (1974): Polizei und Jugendhilfe. In: DIE POLIZEI. Bd. 9.

Feltes, T. (2015): Soziale Arbeit und Polizei. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (S. 1458 – 1464). 5. Aufl. Neuwied.

Figlesthler, C., Schau, K. (2020): Entwicklungen, Handlungspraxen und Herausforderungen im Feld der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Land im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Schwerpunktbericht DJI. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DemokratieLeben/Schwerpunktbericht_2020_%20Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Gahleitner, S. B., Pauls, H. (2012): Soziale Arbeit und Psychotherapie – zum Verhältnis sozialer und psychotherapeutischer Unterstützung und Hilfen. In: Thole (Hrsg.): Grundriss Sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage.

Greuel, F., König, F., Langner, C. (2020): Erfolgreich ausgestiegen, oder? Herausforderungen in der (wirkungorientierten) Evaluation von Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit.

Waren JUMP - Ausstiegsarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. DJI. URL: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/30095-erfolgreich-ausgestiegen-oder.html> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Grohs, S. (2007): Reform der Jugendhilfe zwischen Neuer Steuerung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Sozialreform. 53. 247-274.

Hohnstein, S., Greuel, F., Figlesthler, C. (2021): „Vom rechten Rand wieder eher ein Stück weit in die Mitte“ – Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit als institutionelle De- und Resozialisierungsinstanz? In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISO). Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 2 (2). DOI: 10.26043/GISO.2021.2.5

Japp, K.P. (2003): Zur Soziologie des fundamentalistischen Terrorismus. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, 9(1), p 54-87.

Möller, K. (Hrsg.) (2010): Dasselbe in Grün? Aktuelle Perspektiven auf das Verhältnis von Polizei und Sozialer Arbeit. Weinheim und München.

Mücke, T. (2016): Zum Hass verführt. Wie der Salafismus unsere Kinder bedroht und was wir dagegen tun können. Hamburg: Eichborn.

Mücke, T. (2021): Die Versicherheitlichungsdebatte – Ein Kommentar. In: Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik 16/2021. S. 38-39.

Neitzert, A. (2021): Ausstiegsarbeit gegen Extremismus in NRW: Eine vergleichende Analyse. Was können staatliche und zivilgesellschaftliche Ausstiegsprogramme gegen Islamismus, Rechtsextremismus und Linksextremismus voneinander lernen? \ WORKING PAPER 2 BICC.

https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_Working_Paper_2_2021.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Pantucek, P. (2010). Diagnose in der Sozialen Arbeit. Von der Persönlichkeits- zur Situations-diagnostik. URL: <http://www.pantucek.com/index.php/soziale-arbeit/texte/127-diagnose-in-der-sozialarbeit-von-der-persoenlichkeits-zur-situationsdiagnostik> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Radicalisation Awareness Network (RAN) (2017): RAN MANUAL. Responses to returnees: Foreign terrorist fighters and their families, Amsterdam. URL: https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/page/manual-responses-returnees-foreign-terrorist-fighters-and-their-families-july-2017_en (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Rau, T., Heimgartner, A., Eberl, K. & Allroggen, M. (2021): Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit bei islamistischem Extremismus Strukturen und Funktionsweisen in Deutschland. In: forum kriminalprävention 3.

Trimbur M, Amad A, Horn M, Thomas P, Fovet T. (2021): Are radicalization and terrorism associated with psychiatric disorders? A systematic review. J Psychiatr Res. 2021 Sep;141:214-222. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.07.002>

Ülger, C., Celik, H. (2020): Praxisbericht: Deradikalisierung im Strafvollzug. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/310046/praxisbericht-deradikalisierung-im-strafvollzug> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Waleciak, J. (2021): Die Handlungspraxis der Deradikalisierungsarbeit in Deutschland – Eine explorative Systematisierung der praktischen Ansätze. In: MAPEX-Forschungsverbund (Hrsg.) (2021): Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Osnabrück/Bielefeld.

Walkenhorst, D. (2022): Fragmentierung und Entkopplung: Warum im Feld der Distanzierungsarbeit kein systematischer Erfahrungs- und Wissensaustausch stattfindet – und was dagegen getan werden kann. Unsere Jugend, 74. Jg., S. 172 – 180.

Weilnböck, H. (2021a): Should European NGOs withdraw from the EU Radicalisation Awareness Network's 'Collection of Practices' – and what does the planned German „Federal Agency of Quality Control“ mean anyway?. CI-Positionspapier. URL: https://cultures-interactive.de/de/europeanpvepolicies.html?file=files/Positionen%20und%20Kommentare/2021-10_Weilnboeck_RAN.pdf&cid=4735 (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Weilnböck, Harald. (2021b): Sieben Gründe, warum die „gemeinsamen Fallkonferenzen“ nicht mehr stattfinden sollten. CI-Positionspapier. URL: https://cultures-interactive.de/de/europeanpvepolicies.html?file=files/publikationen/Fachartikel/2021_Weilnboeck_Seven%20Reasons%20Joint%20Conferences.pdf&cid=4742 (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Weilnböck, Harald, Uhlmann, M. (2018): 20 Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praeventionspraxis> (zuletzt aufgerufen am 25.11.2024).

Resonanz als Konzept der Präventionsarbeit

Juliane Kanitz

Harry Guta

Bd. 3 / Nr. 1 / 2024

Resonanz als Konzept der Präventionsarbeit

Dr. Juliane Kanitz – i-unito

E-Mail: kanitz@i-unito.de

Harry Guta – beRaten e. V.

E-Mail: h.guta@beraten-niedersachsen.de

Abstract

Seit Hartmut Rosa haben sich Frank Buchheit (2019) sowie Maximilian Ruf und Dennis Walkenhorst (2023) mit der Verwendung des Resonanzkonzeptes in der Extremismusprävention beschäftigt. Die Ansätze der Autoren sind zu begrüßen, bleiben aber an der Oberfläche des Potentials der Nutzung des Konzepts.

Beispielsweise nimmt Buchheit an, dass Hass grundsätzlich nicht resonanzfähig sei (2019, 210). Wir würden dem widersprechen: Wenn die Welt als abstoßend empfunden wird und sie deshalb abgelehnt wird, kann dies eine Art von Resonanz und Verbindung zur Welt darstellen, selbst wenn dies auf destruktive Weise geschieht. Gerade Gewalt und Schmerz vermögen es, die Beziehung zur Welt wieder herzustellen. Resonanzbeziehungen sind also nicht auf positive Erfahrungen beschränkt. Dies muss in der Beratung berücksichtigt werden.

Um Resonanz als Konzept für die Präventionspraxis selbst nutzbar zu machen, halten wir es für fruchtbar, es im Kontext von Autoritarismus zu betrachten. Wenn Menschen den Bezug zu sich und ihrer Umgebung verlieren, ihre Resonanzachsen nur unzureichend ausgeprägt sind, um ihnen ein gefühlt gutes Leben zu ermöglichen, scheint der Hang zu Autoritarismus eine probate Antwort. Denn im autoritären Verhältnis verschmilzt das „Ich“ mit der Autorität, es ist also nicht mehr notwendig, zu sich und den eigenen Bedürfnissen in Kontakt zu sein, in Resonanz zu stehen. Die eigenen Bedürfnisse werden kurzerhand auf die Autorität projiziert, die Verantwortung für sie abgegeben (Milbradt 2018, 33). Hier wieder Zugang zu gesellschaftlich akzeptierten Umgangsweisen mit den eigenen Bedürfnissen zu finden, scheint uns die Kernaufgabe von Beratung zu sein – nicht Diagnostik und nicht Einschätzung für Dritte.

Berater*innen in der Tertiärprävention analysieren die Resonanzräume und -achsen ihrer Klient*innen als Einflussfaktoren, wobei einige als Ressourcen und andere als Risiken betrachtet werden. Walkenhorst und Ruf argumentieren an sich folgerichtig, dass bisherige Modelle die Bewertung dieser Faktoren aus Sicht der Klient*innen nur unzureichend erfassen (Walkenhorst und Ruf 2023, 65). Aus dem diagnostischen Blick gerate, wie das Individuum die Qualität dieser Faktoren einschätzen würde. Schon für Rosa ist Resonanz ein normatives Konzept als Maßstab des gelingenden Lebens. Mit seiner Hilfe und einem „Leuchtende-Augen-Index“ müsste man die Qualität eines Lebens beschreiben können (Rosa 2023, 751). Statt jedoch vor allem die Diagnostik zu verbessern, würden wir den Blick auf die Resonanzbeziehung zwischen Berater*in und Klient*in selbst lenken wollen.

Auf Grundlage dieser Überlegungen haben wir ein Wirkmodell für die Beratung in der tertiären Extremismusprävention erarbeitet. Dieses ist noch als Denkbewegung gedacht, die für ein breites Publikum sichtbar gemacht werden soll, unvollkommen und mit einer Einladung zur Diskussion versehen.

Zitierweise: Kanitz, Juliane und Guta, Harry. 2024. Resonanz als Konzept der Präventionsarbeit - Anwendungsorientierte Forschung/Affektive Faktoren in den Radikalisierungsprozessen. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 3, Nr. 1: 168-195.

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

Erläuterungen zur Autor*innenschaft

Dieser Beitrag wurde im Wesentlichen von **Juliane Kanitz** verfasst. Sie ist promovierte Ethnologin und Islamwissenschaftlerin und arbeitet seit 2020 in den Bereichen Soziale Arbeit, Extremismusprävention und Evaluation. Kanitz forscht im Rahmen der Projekte *PrEval-Zukunftswerkstätten* und *PERSIST* für das Institut *i-unito*, ein noch junges Forschungsinstitut mit systemischer Denktradition, das dem Beratungsnetzwerk *Legato* nahesteht. Im Rahmen dieser Forschungsarbeiten sowie Evaluationen von Präventionsprojekten hat sie mit ca. 40 Personen leitfadengestützte Interviews geführt, darunter mit Mitarbeiter*innen und Klient*innen von verschiedenen staatlichen wie zivilgesellschaftlichen Präventionsträgern und diversen Sicherheitsbehörden. Hinzu kommt eine Vielzahl an Stegreifinterviews mit Akteur*innen aus den genannten Bereichen zum Thema Resonanz in der Beratung.

Kooperiert wurde für diesen Bericht mit **Harry Guta**, Teamleiter von *beRaten e. V.*, der landesweit tätigen Beratungsstelle zur Prävention salafistischer Radikalisierung in Niedersachsen. Guta ist Dipl.-Sozialpädagoge und staatl. anerkannter Sozialarbeiter, sein Arbeitsschwerpunkt ist die Kriminalprävention und Arbeit mit männlichen Tätern. Seine Beiträge basieren auf einer langen Erfahrung in der aufsuchenden Arbeit mit hochauffälliger Klientel und auf einer vierzigjährigen Karriere in unterschiedlichen Kontexten, z. B. der Suchtarbeit, der Leitung eines Fanprojekts, Streetwork mit rechtsorientierten und gewaltbereiten Jugendlichen, Leitung Projekt *Streetlife*, der Kooperation mit Polizei und Bürgerdiensten sowie seiner fachlichen Ausbildung zum Gestaltsoziotherapeuten am *Fritz Perls-Institut*. Ihm oblag außerdem der Aufbau und die Leitung der *Wolfsburger Dialogstelle zur Extremismusprävention*.

Guta hat bei der Konzeptualisierung mitgewirkt und im Rahmen von qualitativen Interviews den Text systematisch mit Praxisbeispielen angereichert. Zudem hat er einzelne Fassungen dieses Textes kommentiert und überarbeitet. Finanziert wurde diese Arbeit aus Eigenmitteln von *i-unito* und *beRaten e. V.*

Inhalt

Einleitung.....	172
Zum Zusammenhang von Autoritarismus und Resonanz und der Bedeutung beider Konzepte für die Beratungsarbeit.....	174
Resonanz - Mehr als ein Informationssammelkonzept.....	174
Autoritarismus und der fehlende Zugang zu den eigenen Bedürfnissen.....	178
Beratungsarbeit als Weg aus der autoritaristischen in die resonante Beziehung	181
Von den Ursachen	181
Zu den Wirkungen, die ein*e Berater*in erzielen kann.....	183
Wie eine Beratungsbeziehung zielführend gestaltet werden kann – über alle methodischen Unterschiede hinweg	185
Wertschätzende Grundhaltung	186
Nachbeelterung.....	187
Selbstreflexion.....	188
Selbstwirksamkeit in kollaborativer Allianz.....	189
Fazit	190
Literatur.....	193

Einleitung

„You don't listen, do you? You just ask the same questions every week. 'How's your job?' 'Are you having negative thoughts?' All I have are negative thoughts.“ – Zitat aus dem Film „Joker“ („Sie haben mich immer viele Dinge gefragt, aber zugehört haben Sie mir nie.“ – frei übersetzt nach Harry Guta)

Der vorliegende Text zeichnet eine Überlegung zur Wirkung von Beratungsarbeit in der indizierten Extremismusprävention nach. Er ist als Denkbewegung gedacht, die für ein breites Publikum sichtbar gemacht werden soll, unvollkommen und mit einer Einladung zur Diskussion versehen. Im Fachjargon ist mit indizierter Prävention in der Regel Distanzierungs- und Ausstiegsberatung von radikalisierten Menschen aus extremistischen Szenen oder von extremistischen Aktivitäten gemeint, manchmal die Neuorientierung und Repluralisierung von Lebensnarrativen mit bereits radikalisierten Klient*innen, die aber (noch) keiner extremistischen Szene angehören (Bächlin 2023, 15).

Zum Thema Wirkung in der Beratung existiert eine große Lücke. In Publikationen, wie „Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus“ von Samira Benz und Georgios Sotiriadis (2023), finden sich vor allem Beiträge darüber, welche Informationen gesammelt werden müssen, wer mit wem kooperiert und welche Methoden von welchen Akteur*innen bevorzugt werden. Allerdings findet sich in dieser Veröffentlichung, wie auch in den meisten anderen, kein ausführlicher Text dazu, was etwa unter einer Beratungshaltung zu verstehen sei und wie man sie genau einnimmt (vgl. kurz dazu: Dittmar und Herrmann 2023, 75; Gesing 2023, 159). Selten schreibt jemand genau auf, wie sein Vorgehen mit den Klient*innen ist oder zeichnet jenseits von Evaluationen und Antragsprosa die genaue Wirklogik der Arbeit nach (etwas ausführlicher vgl. Baer und Weilnböck 2024). Hinzu kommt, dass bisherige Verfahren der Anamnese und Diagnose nur bedingt das Geschehen in der Beratung abbilden können.

„Es fehlt in existierenden Verfahren (...) eine Dimension, in der nachvollzogen werden kann, wie der:die Klient:in die Qualität der eigenen Beziehung zur Welt erlebt und bewertet und wie sich diese individuell wahrgenommene Beziehungsqualität verändert.“ (Walkenhorst und Ruf 2023, 58)

Das liegt daran, dass komplexe systemische Zusammenhänge und vor allem die Wirkungen von Beratungsleistungen, die immer in ein Netzwerk von zusammen wirkenden Akteur*innen eingebunden sind, nur mit aufwändigen Verfahren erfasst und beschrieben werden können (Johansson u. a. 2022, 27). Dies ist von Berater*innen allein nicht zu leisten und auch Evaluationen stoßen hier an ihre Grenzen, weshalb oft nur beschönigend davon die Rede ist, dass eine Beratung „wirksamkeitsorientiert“ arbeitet, statt eine tatsächliche Wirkung zu beschreiben (Karliczek u. a. 2023, 9).

Ich möchte in diesem Text daher grundlegend über die Wirklogik in der Beratung nachdenken, also eine Problemanalyse, eine Zieldefinition und eine Handlungslogik vorlegen. Dazu werde ich Annahmen identifizieren und eine Ursache-Wirkung-Logik nachvollziehbar machen. In mehreren Evaluationen, Evaluationsforschungen und in vielen Einzelinterviews konnte ich in Zitaten und Aussagen von Berater*innen Hinweise auf das Folgende finden; konnte die Gedanken wegen Mangel an Platz oder dem falschen Format bisher aber noch nicht ausformulieren. Meine Gedanken sollen mit zwei theoretischen Werken verknüpft werden: Der Resonanztheorie, unter anderem vertreten von Hartmut Rosa (Rosa 2023), sowie der Autoritarismustheorie, hier speziell die Ausführungen von Björn Milbradt (Milbradt 2018). Diese beiden Werke sollen helfen, die Ursachenbestimmung von Radikalisierung

genauer einzugrenzen – ein Unterfangen, mit dem scheinbar die ganze Präventionslandschaft, mit Sicherheit aber die extremismusbezogene Forschungslandschaft, beschäftigt ist. Statt mich aber in einer Faktoren- oder Bedingungsammlung zu verlieren, soll ein darüberliegender Gesamtzusammenhang als These über die Problemursachen vorgestellt werden. Wie bei allen Thesen gilt es dann, diese zu beweisen oder zu widerlegen; beides wird dieser Text nicht leisten können. Das gewählte Format ist die Skizze eines Gedankens. Anschließend werde ich zusammen mit Harry Guta die Denkbewegung erweitern und mit Praxisbeispielen die aufgezeigte Wirklogik von Distanzierungsberatungen bebildern. Das zugegebenermaßen hochgesteckte Ziel dieses Textes ist es also, auf der Grundlage von Resonanz- und Autoritarismustheorie die grundlegenden Wirkmechanismen sichtbar zu machen, auf denen die meisten Beratungsformen basieren oder unserer Erwartung nach basieren sollten.

Auf den folgenden Seiten werde ich also im Sinne einer *Theory of Change* (ToC) den Ursachen von Radikalisierung nachspüren, eine Zielvorstellung in der Beratung skizzieren und darauf aufbauend eine These zur Wirklogik von systemischer Beratungsarbeit vorstellen (Rogers 2014). Im ersten Teil wird es um die folgenden Fragen zur Nützlichkeit der Resonanz- und Autoritarismustheorie für die Zielsetzung in der Beratung und zu den Ursachen von Radikalisierung gehen:

Welchen Zusammenhang von Resonanztheorie und Autoritarismustheorie gibt es und was hat das mit Radikalisierung zu tun? Wie kann Resonanz für die Beratung in der Extremismusprävention genutzt werden?

Wir beschreiben hierbei zudem das Ziel, welches Beratende im Umgang mit Beratungsnehmer*innen vor Augen haben können. Der zweite Teil handelt vor allem davon, wie die theoretischen Gedankengänge konkret in der Beratung genutzt werden können. Zudem ist die Beratungshaltung anhand von folgenden Fragen im Mittelpunkt der Betrachtungen:

*Vor welchen Herausforderungen stehen Beratende in ihrer Arbeit? Wie agieren sie angesichts ihrer eigenen Abneigungsgefühle? Wie überwinden sie diese? Wie können Beratende ihren Klient*innen trotz dieser Schwierigkeiten als bedeutungsvolle Gegenüber begegnen?*

Dieser Text ist notwendig in einem Feld, das sich immer wieder auf die Frage konzentriert, wie die Wirkung von Beratung gemessen werden kann und welche Informationen dafür notwendig sind. Dafür müsste unseres Erachtens jedoch erst einmal ermittelt werden, was das Bezugsproblem ist, wie eine Lösung aussehen kann und welchen Beitrag Beratende dazu überhaupt leisten können. Der vorliegende Text versucht, darauf eine zufriedenstellendere Antwort zu finden, als sie bisher gegeben wurde.

Zum Zusammenhang von Autoritarismus und Resonanz und der Bedeutung beider Konzepte für die Beratungsarbeit

Resonanz - Mehr als ein Informationssammelkonzept

Wie eingangs festgehalten, möchte ich im Folgenden ausführen, was ich vom Resonanzkonzept Rosas als hilfreich für die Erklärung der Ursache und der Lösung von Radikalisierungsprozessen halte. Was meint Rosa, wenn er von Resonanz spricht?

„Resonanz ist eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“ (Rosa 2023, 298)

Übersetzt heißt das, wenn das, was man von der Welt erwartet und das, was sie erfüllt, miteinander im Einklang zu stehen scheint, ist ein Gefühl von Resonanz hergestellt. Mit Welt ist alles gemeint, was uns im Leben begegnen kann, etwa die Gesellschaft oder die Menschen um einen herum, aber auch Dinge und Ereignisse. Die Beziehung zwischen Subjekt und Welt beschreibt Rosa als Weltbeziehung, also die Weise, wie ein Mensch mit seiner Umgebung in Beziehung tritt.

Beispiele für Resonanz reichen vom morgendlichen Gruß an die Nachbar*innen und deren fröhlichen Antworten, über das wohlige Gefühl von Hitze in der Sauna, bis hin zu der überwältigenden Naturerfahrung angesichts der Niagarafälle. In allen diesen Situationen stimmen Erwartungen und Erleben überein. Am deutlichsten wird Resonanz jedoch in der Verliebtheit, wenn der Himmel voller Geigen zu hängen scheint. Rosa spricht hier von einem „vibrierenden Draht zur Welt“ (Rosa 2023, 139).

Hervorzuheben ist bei Rosas Definition das Moment der Selbstwirksamkeitserwartung, das von Berater*innen der Extremismusprävention und Therapeut*innen gleichermaßen als Zeichen für Lebensqualität gewertet wird (Hubble, Duncan, und Miller 2001a, 294). Menschen suchen nach Resonanzerfahrungen - manchmal an passenden, zuweilen an unpassenden Orten.

Für Rosa ist Resonanz ein deskriptives Konzept (Rosa 2023, 293) und als solches wird es in dem oben genannten Text von Walkenhorst und Ruf auch verstanden (Walkenhorst und Ruf 2023). Dies bedeutet, dass die Soziologie nachzeichnen kann, dass Menschen ein Bedürfnis danach haben, Resonanz zu empfinden und aufzubauen, ähnlich dem nach Nahrung oder Anerkennung (Rosa 2023, 294). Ein erfülltes Leben kann mit einem gewissen Maß an Resonanz beschrieben werden, während eine Lebenserzählung, deren Protagonist*in unglücklich wirkt, mit einem Mangel an Resonanz erklärt werden kann, etwas, das Rosa in seinen einleitenden Fallbeispielen auch eindrucksvoll tut (Rosa 2023, 19-36).

Mit dem Maßstab von einem gelingenden Leben als Hilfe und einem „Leuchtende-Augen-Index“ müsste man also die Qualität eines Lebens beschreiben und somit auch eine klare Zielvorstellung im Sinne einer *Theory of Change* definieren können: eine erhöhte Fähigkeit der Klient*innen zur Resonanz. Auch hierfür eignet sich das Resonanzkonzept, denn es ist nicht nur ein deskriptives, sondern zugleich ein normatives Konzept²⁸, das als Modell und als Maßstab für ein gelingendes Leben herhalten kann (Rosa 2023, 751).

²⁸ Ein normatives Konzept definiert, wie optimale Urteile oder Entscheidungen aussehen sollten, ist also ein Modell für etwas. Demgegenüber steht ein deskriptives Konzept, das etwas beschreibt und ein Modell von etwas darstellt.

Grundlegende Voraussetzung dafür, Resonanz herzustellen, ist ein Subjekt einerseits und sein bedeutungsvolles Gegenüber andererseits, welches zum Beispiel ein*e Berater*in sein kann, aber auch eine Sache oder ein Hobby. Bedeutungsvolles Gegenüber ist dabei eine Übersetzung des englischen Begriffes „significant other“, der in der Soziologie oder Psychologie verwendet wird, um eine wichtige, insbesondere zum Beispiel eine romantische Beziehung zu beschreiben. Hier soll im übertragenen Sinne die Summe all dieser bedeutsamen Beziehungen metaphorisch als Welt beschrieben werden.

Resonanz ist dabei nicht einfach ein Echo, sondern es handelt sich um eine Antwort. Es ist bedeutsam, dass es sich bei jenen, die versuchen, Resonanz herzustellen, um zwei hinreichend geschlossene Systeme handelt, die jeweils mit einer Eigenfrequenz schwingen. Das Signal des einen wird nicht einfach nur zurückgegeben, sondern verwandelt sich zu etwas Neuem, das eine unvorhersehbare Qualität hat, also prinzipiell erst einmal unverfügbar daherkommt (ebd., 282). Resonanzgefühle entstehen zudem spontan und können nicht erzwungen werden, wenngleich viele Resonanzerfahrungen recht zuverlässig reproduzierbar sind. Dazu können, wie in den Beispielen oben angedeutet, Rituale zählen, aber auch Natur- oder Kulturerfahrungen. Rosa bezeichnet diese als Resonanzachsen (Rosa 2023, 331). Das Gefühl, familiären oder freundschaftlichen Halt zu erfahren oder andere Erfahrungsräume, die eine von mehreren Menschen getragene Struktur darstellen, soll gleich insbesondere betrachtet werden.

Das Gegenteil von Resonanz ist laut Rosa die Entfremdung, wenn der Kontakt zur Welt unterbrochen oder vermieden wird und wenn uns die Welt kalt und stumm erscheint. Dies kann aus Angst geschehen und, hier müsste Rosa ergänzt werden, aus Ekel. Die Regel ist nicht etwa Resonanz, sondern eine im Wesentlichen stumme und repulsive Welt, die zunächst ein Gefühl von Entfremdung hinterlässt (ebd., 295). Dies gilt gerade in der modernen und bürgerlichen Welt mit ihrer Verengung der Resonanzachsen im Kontext Arbeit, zugespitzt in der Postmoderne auf den Resonanzkanal Bildschirm.

Es gibt laut Rosa also zwei Modi der elementarsten Weltbeziehungen: Resonanz und Entfremdung, also zwei Möglichkeiten mit der Welt in Kontakt zu treten. Und es gibt zwei Möglichkeiten der Welt, darauf zu antworten.

1. Resonanz aus der Sicht des Subjekts kann als Begehren beschrieben werden, also alle Antriebe für jede Bewegung in die Welt hinein, jenes selbstwirksame Streben, das Beratende in ihrer Arbeit anregen sollten. Diese Antriebe lenken unsere Energie und Aufmerksamkeit, treten in Form von Neugierde und Lebenslust auf (Rosa 2023, 200). Die Welt ist der zweite Pol, der Resonanzpartner. Sie erscheint uns als attraktiv. Ich kann beispielsweise lesbisch sein, eine bestimmte Frau begehrenswert finden und auch von ihr bewundert werden. Oder mich als Wissenschaftlerin definieren, das Feld der Wirkung in der Extremismusprävention erforschen und hier erfolgreich arbeiten (Rosa 2023, 189). In beiden Fällen passen Subjekt und Welt auf resonante Art und Weise zusammen und das Gefühl, das hier zugeordnet werden kann, ist Freude. Es ist leicht imaginierbar, dass es durchaus herausfordernd sein kann, resonante Gefühle herzustellen, denn:
 2. Entfremdung entsteht in dem Moment, wenn Subjekt und Welt nicht resonant zueinander passen. Dies ist etwas komplexer, denn es gibt mehrere Möglichkeiten des Nicht-zueinanderpassens. Hier einige Beispiele:
 - a. Die Welt kann attraktiv sein und dennoch fürchte ich mich. Dann liegt hierin eine Entfremdungserfahrung. Angst wird von Rosa als Resonanzkiller bezeichnet, da sie das Sich-öffnen des Subjektes für die Welt behindert und die anziehende Wirkung von Attraktoren wirkungslos macht (ebd., 206). Zum Beispiel kann ich in einem Arbeitsfeld

tätig sein, bei dem im Dezember noch nicht klar ist, ob ich im Januar dort weiter beschäftigt bin und daher Existenzangst empfinden, was die Attraktivität des Tätigkeitsfeldes wirkungslos werden lassen kann.

- b. Wut ist neben Angst die Reaktion des Subjekts auf repulsive Welterfahrungen, also wenn ich die Welt zwar begehre und sie mir attraktiv erscheint, aber die Antwort der Welt nur aus Ablehnung besteht (Rosa 2023, 189), etwa wenn meine Liebe von der erwählten Frau nicht erwidert wird.
- c. Entfremdung entsteht jedoch nicht nur aus Angst und Wut, sondern auch aus aktiver Resonanzverweigerung aufgrund von Ekel, etwa wenn mein Nachbar im Rahmen des oben erwähnten Grußwortes antisemitische Äußerungen tätigt und ich ihn deswegen lieber nicht mehr grüßen möchte (Rosa 2023, 742). Die Betrachtung aller Formen von Ekel ist für die Extremismusprävention besonders bedeutsam.
- d. Entfremdung kann auch aktive systematische Resonanzverweigerung aufgrund starker Werte sein, etwa wenn ich auf ein Ziel hinwirke. Ein Beispiel wäre etwa, dass im Studium Aktivitäten, die Spaß machen, aufgeschoben werden, um auf ein bestimmtes Ziel, den Studienabschluss, hinzuarbeiten.

Die genannten Beispiele argumentieren aus meiner Positionierung, gelten aber natürlich für alle möglichen Resonanz- und Entfremdungserfahrungen, etwa das Anfertigen eines Tattoos oder das Gefühl von Sicherheit, dass eine Muslima unter einem Niqab fühlen mag (Kanitz 2017, 206). Die beiden Modi Resonanz und Entfremdung könnte man positiv und negativ labeln, aber das wird ihnen nicht gerecht, wie an den Beispielen deutlich werden sollte.

Betrachten wir, wie angekündigt, in diesem Zusammenhang einmal Familie als ein Beispiel für Resonanz und untersuchen ihren Wert für die Extremismusprävention. Wenn eine Person zum Beispiel eine Familie hat, wird das in der Radikalisierungsforschung gemeinhin als positive Ressource wahrgenommen (Nordverbund 2019; Meilike und Becker 2019). Aus Sicht der Resonanztheorie ist Familie sogar ein Resonanzhafen, hier finden sich meist recht zuverlässig Beziehungen, Fürsorge, Zuneigung usw. (Rosa 2023, 341). Besonders bitter ist es dann, wenn die Beziehung zu dieser Familie nicht die gewünschte Qualität hat, weil man sich mit ihr im Streit befindet. Zwar vermittelt einem die Gesellschaft in der Werbung und anderen medial vermittelten Narrativen, Familie habe sich resonant anzufühlen, es treten also Selbstwirksamkeitserwartungen auf, doch statt Resonanz erlebt man immer wieder auch Entfremdung. Da kann dann ein bestimmter Cousin als Lichtblick daherkommen. Quasi als Resonanzanker in der Entfremdung.

In diesem Zusammenhang könnte Alkohol oder anderer Drogenkonsum, gemeinhin als Risiko, resonanzvermeidend und negativ angesehen, als Form der Selbstmedikation verstanden werden, welche das Erleben so abpuffert, dass resonante Beziehungen zu der als problematisch empfundenen Familie überhaupt ermöglicht werden. Aus Sicht einer Sammlung von Risiken und Ressourcen müssten die Faktoren Familie und Alkohol also erst einmal qualifiziert werden, bevor sie nützlich Auskunft geben können. Berater*innen tun dies meist für sich und nennen diese Sammlung von Wissen über ihre Klient*innen dann Bauchgefühl (Walkenhorst und Ruf 2023, 58). In der Praxis klingt das dann, laut Mitautor Harry Guta, etwa so: „Trinken auf einer Familienfeier kann langfristig keine Lösung darstellen, aber erst einmal hat die Person für sich gesorgt.“ Statt aber Ressourcen und Risiko im Sinne der Auskunftsfähigkeit an Dritte besser zu qualifizieren, könnte diese Form des Verständnisses genutzt werden, mit den Klient*innen in resonanteren Kontakt zu treten. Dieser Kontakt wiederum kann dann als Indikator für eine Wirksamkeit der Beratung herhalten, wie es in der Praxis auch schon geschieht. Deswegen bewerten Beratende und Evaluierende es als einen Erfolg, wenn die Klient*innen zum

zweiten Gespräch erscheinen, ohne aber erklären zu können, warum das so ist (Karliczek u. a. 2023, 91).

Laut Rosa sind Resonanz und Entfremdung die zwei Formen von Weltbeziehung; sie vermögen es gleichermaßen, eine Beziehung zur Welt herzustellen. Das fühlt sich nur nicht immer angenehm an. In a.) der Überwindung von Angst und b.) der produktiven Auseinandersetzung mit Repulsion könnten jedoch Resonanzoasen geschaffen werden (ebd., 317). Im Sinne einer ToC wäre dies eine Aktivität, die Beratende leisten könnten, um das oben definierte Ziel der erhöhten Resonanzfähigkeit zu erreichen.

Rosa beschreibt zwar die unter c.) wiedergegebene Resonanzunterbrechung, ordnet ihr aber kein Gefühl zu. Ich würde hier Ekel als eines der Universalgefühle noch hinzuzählen. Die Fähigkeit zum Umgang mit Ekel in Form von Enttäuschung und Verurteilung ist ein weiteres Thema, welches Beratende mit Klient*innen bearbeiten können. Insgesamt halte ich es für fruchtbar, die Grundgefühle, neben Angst und Freude, auf ihren Einfluss auf die Resonanzfähigkeit zu untersuchen, aber dies wird ein anderer Text leisten müssen, auch Rosa tut dies nicht konsequent.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Weltbeziehung unangenehm werden kann, ist d.) Entfremdung in Form von systematischer Resonanzverweigerung, nicht aus einem Gefühl, sondern aus einem Werteverständnis heraus. Diese Form der Verweigerung kann als Kulturtechnik verstanden werden und hat technisch-ökonomische Effizienz überhaupt erst ermöglicht (Rosa 2023, 741). So kann auch das Handeln gegen die eigenen Bedürfnisse die Voraussetzung für Resonanzerfahrungen zu einem späteren Zeitpunkt sein (ebd., 229), etwa das Arbeiten auf einen besonderen Urlaub hin. Betreibt man das aber exzessiv, rückt die Möglichkeit zur Resonanzerfahrung immer weiter vom eigenen Selbst weg, wird immer eingeschränkter und bezogen auf nur wenige Resonanzkanäle. Burnout ist ein Beispiel, bei dem wertegelitete Bedürfnisse eingeschränkt werden und Resonanz in nur einer Resonanzachse gesucht wird, nämlich in der Arbeit. Hört auch dieser Kanal auf, sich resonant anzufühlen, droht dem Subjekt das Verstummen. Hiermit könnte auch das Phänomen der Radikalisierung sowie der Abwendung z. B. in der religiös begründeten Radikalisierung beschrieben werden. Mit dem Heilsversprechen der Resonanzerfahrung werden Resonanzachsen systematisch ausgeschaltet und auf eine einzige, die im Rahmen der Religion erlebte, verengt. Ist dies zutreffend beschrieben, könnte mit den Klient*innen daran gearbeitet werden, wieder mehr Pluralisierung im Leben zuzulassen, und in der Tat wird eine „repluralisierte Identität“ als Indikator für Erfolg in der Beratung beschrieben (Karliczek u. a. 2023, 99).

Wenn die Resonanz verstummt oder die Fähigkeit zur Resonanz verlorengelht, kann sich dies zu einer Krankheit entwickeln. Werden dauerhaft und systematisch Resonanzachsen unterbrochen, kann es zur Depression kommen und diese kann als das Resultat von dauerhafter Abwesenheit von Resonanzbeziehungen (Rosa, 308) gedeutet werden. Das Verstummen dieses Drahts kann daher in der Depression gut nachgeföhlt werden:

*„Es ist nachgerade verblüffend, wie sehr nahezu alle Symptome der **Depression** als Symptome umfassenden Resonanzverlustes gedeutet werden können: Depressive [...] machen die Erfahrung, dass die Welt ihnen flach, stumm, kalt und leer erscheint und sie nicht mehr zu affizieren vermag“ (ebd., 308).*

Dabei ist uns aber wichtig, ebenso wie Rosa, deutlich zu machen, dass wir niemanden pathologisieren möchten. Wo kein Leiden, da kein Handlungsdruck. Es geht nicht darum, die Klient*innen zu perfektionieren, sondern sie dabei zu unterstützen, herauszufinden, was es bedeutet, ihr Leben qualitativ zu verbessern (Rosa 2023, 19). Dazu gehört für die meisten Berater*innen mindestens, dass

Beratungsnehmer*innen wieder auf dem Boden der Gesetze handeln. Auch wir argumentieren streng aus der Perspektive des Handelns in Übereinstimmung mit geltenden Rechtsnormen heraus. Man könnte aber noch darüber hinaus zielen und sich darum bemühen, nachhaltigere Veränderungen zu erreichen, denn sonst laufen Beratungsnehmer*innen Gefahr, das eine schädigende Verhalten schlicht durch ein anderes zu ersetzen, etwa Alkoholismus.

Resonanzbeziehungen sind, wie weiter oben beschrieben, insgesamt solche, bei denen starke Wertungen berührt werden, also Dinge, die wir nicht nur wollen oder begehren, sondern die wir wertegerleitet auch für richtig erachten. Dies ist für die Extremismusprävention insofern relevant, als dass Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), ein im Autoritarismus oft zu findendes Phänomen, die tiefe Überzeugung in sich trägt, dass nicht alle Menschen gleich sind, sondern einige, aufgrund einer nationalen Zugehörigkeit oder ihrer äußeren Merkmale, ungleich behandelt werden müssen oder sogar die Menschlichkeit abgesprochen bekommen. Im nächsten Abschnitt wird es daher um autoritaristische Verhältnisse und ihre Resonanzfähigkeit gehen.

Autoritarismus und der fehlende Zugang zu den eigenen Bedürfnissen

Es kann zwischen Autoritäten und Autoritarismus unterschieden werden. Autorität ist ein alltägliches soziales Verhältnis, bei dem den Äußerungen, Urteilen und Befehlen einer Person ohne Widerspruch entsprochen wird. Opposition ist zwar prinzipiell möglich, wird aber nicht in Anspruch genommen (Milbradt 2018, 24). Es ist dieser Akt der Anerkennung, der den Unterschied zu Herrschafts- und Gewaltverhältnissen ausmacht. Autoritätsbeziehungen sind die notwendige Bedingung für das Existieren von Hierarchien, zum Beispiel bei Lehrer*innen- und Elternbeziehungen. Diese Verhältnisse können als unproblematischer Teil der Gesellschaft betrachtet werden, sofern Autoritäten ihre Position dazu nutzen, das Individuum zur Selbstständigkeit zu erziehen.

Autoritarismus dagegen ist ein schwerer zu fassendes Phänomen. Milbradt bezeichnet es als an sich unsichtbares Syndrom, welches in seinen verschiedenen Ausprägungen, gleichsam Symptomen sichtbar wird. Diese finden sich einerseits in alltäglichen individuellen sowie gesellschaftlichen Praktiken und andererseits in zusammenhängenden Phänomenen, wie der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) (ebd., 17). Autoritarismus markiert ein Abhängigkeitsverhältnis, da sich hier Autorität auf weite Teile der Subjektivitätsbildung erstreckt. Im autoritären Verhältnis verschmilzt das „Ich“ mit der „Autorität“, ist ihr deswegen einerseits ganz nah und gleichzeitig ganz fern (Milbradt 2018, 33). Der Raum der autoritären Praxis wird infolge durch den Verzicht auf die eigene Urteilsfähigkeit eröffnet.

„Autoritätswirkungen führen nicht nur zur Anpassung des Verhaltens, sondern auch der Einstellung. Der Autoritätsabhängige übernimmt Urteile, Meinungen, Wertmaßstäbe der Autoritätsperson – ihre ‚Kriterien‘ – und mit ihnen ihre ‚Perspektiven‘, den Standpunkt und die Sichtweise, aus der sie urteilt, ihre Interpretationsregeln von Erfahrung. Autoritätsanerkennung bedeutet immer auch psychische Anpassung. Autoritätsbeziehungen gehen unter die Haut.“
(Popitz, 1992, S. 108)

Laut kritischer Theorie der Frankfurter Schule werden im Verlauf von Erkenntnisprozessen in einem ersten Schritt eigene Anteile von den Subjekten auf die Objekte projiziert (Milbradt 2018, 218). Diese Vorstellung ist inzwischen von der Neurobiologie mittels bildgebender Verfahren des Gehirns nachgewiesen worden. Das Bild von uns selbst und das von anderen wird im gleichen Gehirnnareal erzeugt, wodurch es zu Konkurrenzen kommt. Wir projizieren uns auf andere, weil wir versuchen, sie zu verstehen (Schnarch 2011, 83). In einem zweiten Schritt muss jedoch eine Reflexion darüber

stattfinden, ob die Zuschreibung angemessen war oder nicht. In der autoritären Beziehung fehlt diese Fähigkeit der Reflexion, wodurch die Außenwelt scheinbar immer genau das zu bestätigen scheint, was das Subjekt von ihr glaubt (Milbradt 2018, 218). Dieser Mechanismus wird in der Psychoanalyse nach Wilfred Bion projektive Identifikation genannt, was ein universelles Phänomen der Beziehungsgestaltung ist. Wir suchen in anderen das, was wir uns erwarten, wünschen oder befürchten (Frank 2007). Wenn das nicht hinterfragt wird, ist die resonante Begegnung mit jemand anderem erschwert, denn diese besteht ja, wie oben ausgeführt, eben genau darin, dass sie unverfügbar ist, also nicht zwangsläufig das bietet, was wir uns wünschen.

Und hier ist genau der Kern, warum Resonanz für die Beratungsarbeit wichtig ist. Meine Problemdefinition im Sinne einer ToC ist, dass die Attraktivität von Extremismus darin besteht, einfache Erklärungen für mangelnde Resonanzerfahrungen zu bieten und sich nicht mit den eigenen Anteilen an der Resonanzunterbrechung auseinanderzusetzen, bzw. sich nicht mit einer Reflexion aufzuhalten.

Das autoritaristische Verhältnis arbeitet über den Wunsch nach Bestätigung und Zustimmung seiner Anhänger*innen daran, das Vermögen des Widerspruchs abzuschaffen, aber nicht mit Gewalt, sondern aus der Überzeugung und Zuneigung, vielleicht sogar Liebe seiner Anhänger*innen heraus (Milbradt 2018, 14, 25, 33). Widerspruch soll als Idee weiter vorhanden sein, aber nicht genutzt werden wollen. Für die hier vorliegenden Ausführungen ist genau dieser Zusammenhang interessant, der sich um die libidinöse Verbindung zwischen Autorität und Ich dreht. Gerade hier ist die zunächst annehmende und akzeptierende Fürsorge extremistischer Gruppierungen ein gut belegter Grund, sich der repulsiven Welt ab- und den einfachen Antworten zuzuwenden.

Wie das genau abläuft, kann mit Gedanken aus der Autoritarismusforschung nachvollzogen werden. Autoritaristische Verhältnisse sind eine Haltung zur Welt, bei der die Welt nicht antwortet, sondern nur vor dem Hintergrund der eigenen Überzeugungen gedeutet wird (Milbradt 2018, 22). Die Autorität wird hier quasi zur Projektionsfläche für vorher ausgeblendete Bedürfnisse. Und weil all die eigenen Bedürfnisse zur Geltung kommen können und auf die Autorität projiziert werden, findet sich hier mit einem Mal auch eine bestätigende Antwort wieder. Allerdings ist dies keine resonante Antwort, sondern, mit Rosa, eine Echo-Beziehung, die zu einer Bestätigung führt, aber kein Wachstum ermöglicht. Es fehlt die andere Stimme, die eine resonante Antwort geben könnte. Autoritarismus und Extremismus erscheinen so als Strategie der Abgabe von Verantwortung für den Umgang mit Angst und Begehren sowie der Repulsion der Welt, da es viel leichter ist, zu projizieren, ohne zu reflektieren, begehren zu dürfen, ohne Repulsion fürchten zu müssen.

Wir möchten daher hier die Zieldefinition formulieren, dass für ein gelingendes Leben, in dem Resonanz in Glück verheißendem Maße spürbar ist, auch immer Kontakt zu sich selbst und zu den eigenen Bedürfnissen und Emotionen notwendig ist.

Harry Guta: Was ich immer wieder erlebe ist, dass es die wahren Gefühle sind, welche ein Leben verändern können und nicht irgendwelche Derivate davon. Oft steckt z. B. bei Männern hinter der ausgeführten Gewalttat eine Überforderung im Lebenswandel. Diese zu erkennen, ist für so manchen Mann sehr schwierig. Er erlebt sich als Opfer, was er aber nicht akzeptieren möchte. Daher reagiert er mit Gewalt oder geht in die Leistung. Erst durch die wertschätzende Begleitung und Beratung können viele Männer ihre dahinterliegenden Gefühle erkennen, selbstempathisch aufnehmen und schließlich daran wachsen.

Nur mit Zugriff auf die eigenen Bedürfnisse und Emotionen ist eine flexible Anpassung des Selbst möglich, wenn das Leben einen mit seinen Widrigkeiten konfrontiert. Damit ist unter anderem die Fähigkeit gemeint, neue Resonanzachsen aufzubauen, wenn alte wegbrechen. Wenn aber diese Fähigkeit, Emotionen und Bedürfnisse zu erkennen und zu deuten, nicht ausgeprägt ist, weil die Person sie nicht erlernt hat, bleibt sie immer von den Interpretationen und Deutungen der Außenwelt abhängig. Wenn die Bedürfnisse, also das eigene Begehren, von der Welt immer wieder repulsiv zurückgewiesen wird, scheint es zumindest nicht undenkbar, dass Menschen mit der Zeit beginnen, diese auch selbst abzulehnen oder zumindest zu ignorieren, regelrecht auszublenden.

Zudem vermögen autoritaristische Dispositionen, nicht nur die Verantwortung für die eigenen Bedürfnisse wegzuschieben, sondern auch „unerwünschte Eigenschaften und Selbstanteile auf Outgroups zu verlagern“ (Milbradt 2018, 166). Auf die Fremden werden nicht erwünschte Selbstanteile projiziert, auf die Autoritäten die Sehnsüchte und Bedürfnisse. Das inhaltsleere Echo und die befriedigende Bestätigung des eigenen Gedankens wird als vermeintlich resonante Antwort interpretiert. Wenn die eigenen Bedürfnisse und unerwünschten Selbstanteile auf verschiedene Objekte der Welt projiziert werden und das Subjekt sich dann unfähig zur Reflexion erweist, scheinen nur noch Agitator*innen mit ihren beliebig füllbaren rhetorischen Angeboten das Bedürfnis der Subjekte nach Resonanz beantworten zu können.

„Die komplizierten und langwierigen Prozesse von Erkenntnis, Erfahrung, Komplexität, Scheitern, Fremdheits- und Unwissenheitserfahrungen bleiben so gänzlich (und im wahrsten Sinne des Wortes) außen vor“ (Milbradt 2018, 210).

Dies stellt also keine echte Selbstentwicklung dar, sondern lediglich eine Projektion. Aus der Sicht des Beraters klingt das dann so:

Harry Guta: Diese Menschen reifen ja nicht, also die wachsen ja nicht innerlich, sie verbleiben in ihrer Abhängigkeit.

„Was willst du?“ Wäre hier die emanzipatorische Frage nach der Selbstwirksamkeit, die ich in der Beratung stelle. Für viele in diesem sensiblen Stadium der anstehenden Veränderung, also dem Distanzierungsprozess, ist allein diese Frage eine Überforderung. Daher der behutsame Umgang im Timing mit der Veränderung. So können auch „Rückfälle“ in alte Gewohnheiten zum Gesundheits- und Wachstumsprozess beitragen. Sofern sie bearbeitet und emphatisch reflektiert werden.

Gemeinsam haben Autoritätsverhältnisse und der Resonanzbegriff, dass es relationale Begriffe sind, das heißt, sie stellen sich nur „in einem Wechselspiel von Subjekten her“ (Milbradt 2018, 11). Autorität stellt, ebenso wie Resonanz, eine Antwortbeziehung dar. Es gibt eine Anordnung durch die Autorität, also die autoritative Adressierung und die Einwilligung oder Ablehnung der Autoritätsbeziehung durch die Adressat*innen (Milbradt 2018, 223). Der Unterschied zur Resonanz besteht in der fehlenden Anverwandlung. Während in der Resonanz die Antwort notwendigerweise etwas Eigenes, etwas Neues darstellen muss, kommt die Einlassung im autoritären Verhältnis einem Echo gleich (Rosa 2023, 298). Wie aber bereits im Abschnitt zur Resonanz ausgeführt, braucht es, um wirklich resonant zu sein, zwei eigenständige Gegenüber, nicht eine Projektion einerseits und ein Subjekt in der Erstarrung andererseits, weshalb diese Beziehung zur Autorität unweigerlich wieder zerbrechen muss, sofern sich genug Dissonanzen ansammeln.

Harry Guta: Da hat eine Verschmelzung mit der Autorität stattgefunden. Das Problem hierbei ist, dass es so starr ist, so unreflektiert. Und in dem Moment wo es zur Enttäuschung auf Seiten des Klienten kommt, sie eine Dissonanz erfahren, besteht die Möglichkeit der Veränderung. Hierzu bedarf es einer professionellen Begleitung. Diese Dissonanzen müssen erkannt werden und fürsorglich in das Erleben des Klienten eingelassen werden. Dies geschieht im Miteinander in der langfristigen Begleitung in der Beratungsbeziehung.

Dies ist vermutlich der Grund, warum die meisten Ausstiegswilligen, welche in die Beratung kommen, die Distanzierung innerlich schon vollzogen haben und nun noch eine Anleitung brauchen, ihr Leben nach eigenen Kriterien neu zu sortieren. Sie sind bereits innerlich distanziert und haben eine Anzahl an inneren Dissonanzen angesammelt (Von Berg 2021, 118). Dazu können Zweifel gehören, die sich aus noch vorhandenen Bindungen zu Andersdenkenden sowie aus Erfahrungen aus dem früheren Leben oder der nachhaltigen Frustration in Bezug auf die fortgesetzte Nichterfüllung der eigenen Bedürfnisse speisen, sofern sie noch gespürt werden können (Glaser 2022, 22). Kurt Möller spricht u. a. in seinem Projekt *Wendezeit* auch von enttäuschten Lebensgestaltungsbedürfnissen, die in der extremistischen Szene früher oder später unweigerlich genauso stattfinden, wie vorher (vgl. auch Möller und Neuscheler 2018, 2).

Beratungsarbeit als Weg aus der autoritaristischen in die resonante Beziehung

Von den Ursachen

Frank Buchheit vermutet mit Rosa, dass repulsive Haltungen, wie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, keine Resonanzbeziehungen ermöglichen können (Buchheit 2019, 210; Rosa 2023, 291).

Hier ist der Punkt, wo ich, ebenfalls mit Rosa, Frank Buchheit widersprechen möchte. Es ist möglich, das, was einen zurückweist seinerseits abzulehnen und darüber ein Gefühl von resonanter Weltbeziehung herzustellen, als eine Art negativer Resonanz. Rosa selbst sieht diese Möglichkeit der Deutung, entscheidet sich aber persönlich dagegen, weil soziologische Untersuchungen darauf hindeuten, dass Gewalttäter*innen im Kern, zum Beispiel im Verlauf ihrer Kindheit, von einer repulsiven Welt in Form von ablehnenden oder verachtenden Erwachsenen sowie einem eklatanten Mangel an Selbstwirksamkeit geprägt worden sind (Rosa 2023, 744). Kinder, die so aufwachsen, entwickeln gestörte Ekel-Reaktionen, um das ekelhafte Verhalten ihrer Eltern auszuhalten (Schnarch 2020). Infolge stoßen sie auf eine Welt, die sie zunächst nur schwer zu deuten vermögen und verbünden sich mit Menschen, die ebenfalls emotionale Störungen aufweisen, weil diese auf ihr merkwürdiges Verhalten mit weniger Repulsion reagieren.

Ich würde Selbstwirksamkeitserfahrung in Form von Gewaltausübung vielleicht nicht als gelungene Weltaneignung bezeichnen, aber für die meisten Menschen sind Hass, Gewalt und dergleichen immer noch besser auszuhalten als das Verstummen und die Depression, die ihnen drohen. Geteilt mit anderen, kann sich dies zudem verstärken, was wiederum als positives Gruppenerlebnis und Gemeinschaftserfahrung gedeutet werden kann. Rosa findet, dass die Weltbeziehung von Gewalttäter*innen repulsiv bleibt, da sie sich gegenüber den Reaktionen verschließen (Rosa 2023, 746). Auf Grundlage von Interviews mit Berater*innen bin ich zu folgender Annahme gelangt: Gewalttäter*innen empfinden möglicherweise keine Angst, keinen Ekel und auch keine Indifferenz; sie könnten in diesem Augenblick sogar eine perverse Freude erleben - negative Resonanz. Sie möchten

die Schmerzensschreie des Opfers hören; diese können attraktiv sein. Sie verschließen sich auch nicht, sondern können Genuss ob ihres Machtgefühls empfinden (Schnarch 2006, 296). Womit Rosa meines Erachtens nicht kalkuliert, ist die Entmenschlichung der von Gewalt betroffenen Subjekte durch die Täter*innen. Wie der Psychologe Jan Kızıllan in einem Vortrag am 11.10.2023 auf der ZRP-Fachtagung „Radikalisierungsforschung und Prävention“ darlegte, haben Gewalttäter*innen des sog. IS, welche die schlimmste Gräueltaten verübt haben, erst dann ein psychologisches Problem, wenn sie sich der Tatsache stellen, dass ihre Opfer Menschen waren (vgl. auch Blage 2023). Rosa schaut hier mit einer humanistischen Brille und kann sich offenbar das Gefühl von Resonanz, das hierin liegen kann, nicht vorstellen. Allerdings ist Rosa hier nicht allein, schaut man sich die Zahlen zu Fachberatungen in der Extremismusprävention an, in denen ausgebildete Sozialarbeiter*innen und Therapeut*innen Hilfe suchen, weil sie nicht wissen, wie sie mit ihren eigenen Vorurteilen umgehen sollen.

Denn das ist es, was in den bisher geschriebenen Konzeptionen zu Resonanz und Extremismus fehlt. Freudig empfundene Begegnungen seien Resonanz (Walkenhorst und Ruf 2023, 61), Xenophobie und Gewalt hingegen können nur Entfremdung und keine Resonanz hervorrufen (Buchheit 2019, 210). Doch es ist komplexer. Wenn ich einen Menschen begehre, der mich ablehnt, ist es eine automatisierte Reaktion, diesen ebenfalls abzulehnen. Das fühlt sich resonant und kraftvoll an, obwohl es Verdrängung bedeutet. Wenn ich die Gruppe der blauäugigen Menschen ablehne, dann weil mir das zum Beispiel allein oder in einer bestimmten Gruppensituation ein Gefühl von Resonanz verschafft, dass ich mich gemeinsam mit anderen von den Blauäugigen entfremde (Rosa 2023, 742). Erst, wenn ein Eingeständnis da ist, dass Begehren nicht erwidert wird, kann ein Verlustgefühl entstehen und die Möglichkeit, sich mit der eigenen Trauer, also dem Gefühl von Entfremdung, aktiv auseinanderzusetzen. Erst wenn die produktive Funktion der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit für die eigene Identitätskonstruktion erkannt wird, ist es mir möglich, mich davon zu lösen. Dafür muss ich mir aber die möglicherweise schwierige Wahrheit eingestehen, dass meine bisherigen Bemühungen um Resonanz gesellschaftlich gesehen eher unpassend waren.

Genau diesen Weg umgehen aber die meisten Menschen und suchen nach Alternativen, um sich der empfundenen Dissonanz von Begehren und Repulsion nicht stellen zu müssen. Wenn man Dissonanz und die Trauer darüber nicht aushalten will, ist eine gute Ausweichstrategie, alles abzulehnen, was einen selbst abzulehnen scheint, oder aber die Trauer, bspw. durch Konsum, zu betäuben. Es gibt soziale Verhältnisse und hier v. a. autoritaristische, die begünstigen systematisch Weltbeziehungen im Grundmodus der Angst bzw. des Objektbegehrens, an Stelle des Resonanzbegehrens (Rosa 2023, 207). Das gilt es aufzubrechen. Und dafür braucht es Berater*innen, die Täter*innen für ihre Taten, aber nicht für ihre Bedürfnisse, verurteilen und beides unterscheiden können.

Auf Grundlage der bisher getätigten Ausführungen möchten wir eine zu diskutierende erste These zu den übergreifenden Ursachen von Radikalisierung aufstellen. Wir begreifen Radikalisierung als eine Ausweichstrategie, mit der Menschen den allgemeinen Repulsionen, welche die Welt den Individuen tagtäglich zumutet, zu entkommen suchen. In der Hinsicht halten wir Radikalisierung als Strategie für austauschbar. Es ist nicht gerade völlig beliebig, aber doch wandelbar, mit welchen Strategien Menschen den Schwierigkeiten, in der Gesellschaft zu bestehen, begegnen. Wir halten Drogen und Extremismus an genau dieser Stelle für prinzipiell ablösbar. Dies ist eine These, die davon gestützt wird, dass nicht wenige Akteur*innen der extremistischen Szene eine Vorgeschichte mit Suchtkontext haben, während der Distanzierungsberatung eine Suchtberatung benötigen oder im Verlauf der Distanzierung Substanzabhängigkeiten entwickeln. Dies sind misslungene Formen der Weltaneignung oder besser gesagt, Versuche, mit nichtresonanten Weltbeziehungen umzugehen. Sie stellen einen

Versuch mancher Menschen dar, Resonanz mit einer Welt herzustellen, die ihnen mit Repulsion begegnet, weil das immer noch erträglicher ist, als diese Weltbeziehung verstummen zu lassen, wie es in der Depression geschieht. Hierzu zählen wir alle möglichen Formen von Süchten, etwa auch Arbeitssucht und Kaufsucht oder Essstörungen - in der gesellschaftlichen Mitte weit verbreitete Möglichkeiten, einem Mangel an Resonanz auszuweichen. Sicherlich wirken Süchte tendenziell als nach innen gerichteter Bewältigungsmechanismus, während die Hinwendung zu extremistischen Strömungen einen starken Aspekt der Gemeinwesenorientierung aufweist, also eher nach außen wirkt. Aber die Ursache könnte in der Entfremdungserfahrung in der postmodernen Gesellschaft liegen.

Zu den Wirkungen, die ein*e Berater*in überhaupt erzielen kann

Wie Walkenhorst und Ruf (2023, 57) festgehalten haben, kann mit den bisherigen Mitteln nicht ganz erklärt werden, was bei der Distanzierungsarbeit passiert. Stattdessen werden Informationen gesammelt, funktionale Äquivalente angeboten und auf das Bauchgefühl verwiesen (ebd.). Dennoch arbeitet die überwiegende Anzahl der Berater*innen mit durchaus unterschiedlichen Techniken und erzielt damit überwiegend gute Ergebnisse. Aber woran liegt das?

Bereits seit den 1970er Jahren gibt es in den psychosozialen Berufen eine Debatte zur Wirksamkeit von Therapie (Hubble, Duncan, und Miller 2001b, 13). Während klare Belege dafür gefunden werden konnten, dass Therapie wirkt, war es nicht möglich zu erklären, warum die unterschiedlichen Methoden zu keinen Unterschieden in den Therapieergebnissen führten (Asay und Lambert 2001, 48). Auch hier waren die Gründe methodischer Natur, wie sie derzeit auch in der Wirkungsevaluierung der Extremismusprävention diskutiert werden: Es gebe einen Mangel an statistischer Aussagekraft sowie Probleme dabei, Verhaltensänderungen genau zu messen (ebd.). Daher wandte man sich als Lösung in der Therapieforschung den allen Therapien gemeinsamen Faktoren zu. Diese ließen sich in vier Gruppen unterteilen: Therapeutische Beziehung, therapieunabhängige Klient*innenfaktoren, Placeboeffekte und schließlich der Anteil der unterschiedlichen Methoden. Um den ethischen und methodologischen Problemen von experimentellen Designs aus dem Weg zu gehen, wurden mit den verschiedenen Therapieschulen vergleichende Untersuchungen durchgeführt (Asay und Lambert 2001, 61).

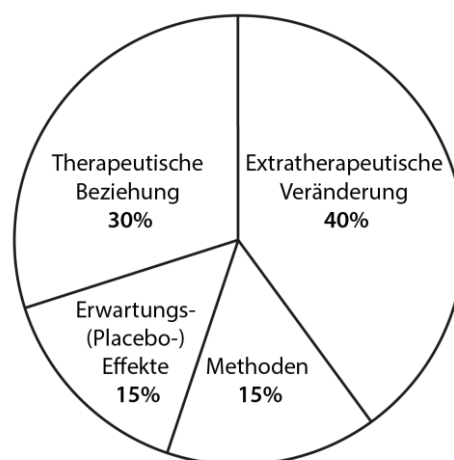


Abb. 16: Gemeinsame therapeutische Faktoren und ihr Einfluss auf das Behandlungsergebnis (nach Asay und Lambert 2001, 49). Therapeut*innen gestalten zur Hälfte die therapeutische Beziehung mit und bringen die Methoden ein. Damit können sie nur etwa 30 % des Erfolges einer Therapie für sich verbuchen.

Die eher überraschende Erkenntnis war, dass sich die unterschiedlichen Methoden zu nur 15 % auf den Therapieerfolg auswirkten und auch die Beziehung nur zu 15 % von den Therapeut*innen gestaltet werden kann, während das, was die Klient*innen mitbrachten, sich zu insgesamt 70 % niederschlug (vgl. Abb. 1). Das wirft die Frage auf, warum sich Menschen überhaupt in Therapie oder Beratung begeben, wenn es doch keinen Unterschied macht, ob sie mit einem Freund reden oder mit ihrer Therapeutin. Hauptsache da reden zwei. Dazu hat der Therapeut David Schnarch folgende These aufgestellt:

„Der Entwicklungsstand [...] bei Ihrem Therapeuten entscheidet über die Obergrenze seiner Fähigkeit, Ihnen zu helfen.“ (Schnarch 2011, 296).

Für mich stellt sich darüber hinaus die Frage, wieso wir uns in diesem Arbeitsfeld scheinbar mehr noch als in der Therapie für Klient*innenfaktoren²⁹ verantwortlich fühlen, statt uns auf unsere eigene Leistung zu konzentrieren. Daher treffe ich in Übereinstimmung mit Dittmar und Hermann (2023, 87) die Grundannahme, dass das, was für Wirkung von Therapie gilt, auch für die Wirkung von Beratung gilt. Das, was ein*e gute*r Berater*in mitbringen kann und was überhaupt in der Macht von Berater*innen steht, Veränderungen zu bewirken, ist vor allem in ihnen selbst zu finden, nicht in dem, was sie über die Klient*innen wissen. Die kommunikativen Fähigkeiten der Berater*innen und ihre Empathie entscheiden darüber, ob die Beratung einen Beitrag zur Distanzierung der Klient*innen leisten kann. Wie oben beschrieben, gehört dazu eben auch, die eigenen Vorurteile beiseitezulegen und Klient*innen akzeptierend anzunehmen.

Wenn wir die Frage danach beantworten möchten, wieso Beratung wirkt, sollten wir, neben der sicherlich richtigen Debatte um hilfreiche Methoden, bei dem bleiben, was eine Beratung beitragen kann: die Beziehungsgestaltung. Und dies führt uns zu dem zweiten, in diesem Artikel zentralen Argument. Die in der Therapiebeziehung wirksamen und die in der Beratungsbeziehung wirksamen Faktoren werden ähnlich beschrieben und gleichen sich daher auffallend:

So sind die für die Therapie angeführten Kernbedingungen

- angemessene Empathie,
- positive Wertschätzung,
- nicht besitzergreifende Wärme und
- kongruentes Verhalten, also Authentizität,

Grundlage für ein stabiles Arbeitsbündnis (Asay und Lambert 2001, 53; Karliczek u. a. 2023).

„Die Beziehung zwischen Therapeut und Klient ist entscheidend. Daher resultiert [...], daß die von der Klientin wahrgenommenen Beziehungsfaktoren - und nicht so sehr die von objektiven Bewertern wahrgenommene Beziehung - stets die positiveren Erfolge mit sich bringen. Außerdem bestehen die größeren Korrelationen in Bezug auf die Ergebnisse oft zwischen den Einschätzungen des Fortschritts der KlientInnen und den Berichten der Klientinnen selbst über das Ergebnis.“ (Asay und Lambert 2001, 54)

Im Grunde handelt es sich hierbei um eine Strategie, die auch in einer Beratung zur Anwendung kommen kann. Der Unterschied besteht darin, dass in einer Therapie das Setting vor allem aus Gesprächen besteht, in einer Beratung unterschiedliche Ausweichstrategien in allen möglichen Situationen hervortreten können: beim Gang zum Sozialamt, beim gemeinsamen Kochen oder einfach

²⁹ Also Faktoren wie u. a. Persönlichkeitsstruktur, Reife, Motivation, Fähigkeit sich produktiv auf den Prozess einzulassen etc.

beim Fluchen über die Ungerechtigkeit der Situation in Haft. Das bedeutet absolut nicht, dass es nicht einer fundierten Ausbildung bedarf oder Professionalisierung ins Leere liefere.

„Für die Arbeit mit radikalisierten Personen ist daher ein differenziertes Verständnis der Wechselwirkungen von Psyche, Ideologien und Gruppendynamiken außerordentlich bedeutsam.“ (Sischka 2023, 127)

Dies zeigt sich, wie erwähnt, spätestens in der Fachberatung. Viele Therapeut*innen suchen Hilfe bei Beratungsstellen, weil sie, mit ihren eigenen Vorurteilen und Vorannahmen konfrontiert, die Fähigkeit zur Empathie verlieren. Die wertfreie Begegnung mit der Zielgruppe in einer Umgebung, die Extremist*innen zu Recht befremdlich findet, braucht dennoch die Begegnung auf Augenhöhe. Und die wiederum ist auf den resonanten Kontakt der Beratenden zu sich selbst sowie auf ihren reflektierten Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Emotionen angewiesen.

Die guten Beratungsergebnisse werden möglicherweise also deshalb erzielt, weil die Berater*innen es beratungsansatzübergreifend vermögen, ihre eigenen Gefühle und Reaktionen in Bezug auf menschenfeindliche Haltungen nicht die Beratungsbeziehung bestimmen zu lassen. Stattdessen leiten Grundprinzipien den Aufbau der Beziehung - welche das sind, soll im folgenden und letzten Abschnitt beschrieben werden.

Wie eine Beratungsbeziehung zielführend gestaltet werden kann – über alle methodischen Unterschiede hinweg

Unsere Lösungsstrategie im Sinne einer ToC haben wir oben bereits angedeutet. Wenn eine Persönlichkeitsstruktur, die zum Autoritarismus neigt, beinhaltet, dass eine Projektion der eigenen Bedürfnisse auf einen Anführenden erfolgt, muss das Ziel der Beratung folglich sein, den Klient*innen zu vermitteln, wieder eine Wahl wahrnehmen zu können und diese vor den eigenen Bedürfnissen zu reflektieren. Dies ist unsere dritte These. Beratung unterstützt die Klient*innen dabei, die Wahrnehmung von Bedürfnissen wieder zuzulassen (Wittmann 2023, 222). Dafür braucht es keine Masse an Informationen, im Grunde braucht es aus Sicht der Klient*innen nicht einmal einen Hilfeplan³⁰. Es braucht einen wertschätzenden Umgang mit den Grundbedürfnissen der Klient*innen nach Schutz, Anerkennung, Zugehörigkeit und Integrität (ebd.). In der Praxis klingt das so:

Harry Guta: Ich bin neugierig und gleichzeitig baue ich erstmal eine Atmosphäre des Vertrauens auf. Es soll sich ein vertrauensvolles Miteinander im Kontakt ergeben, eine empathische, wertschätzende Arbeitsbeziehung. Erst hier kann sich der Klient zeigen. Aus einer Negativsicht heraus auf den Klienten funktioniert gar nichts. Mir ist ja nichts Menschliches fremd. Oft sehe ich in dem negativen Verhalten des Klienten eher die Verzweiflung, das zugrundeliegende Gefühl der Tat.

Wirksame Beratung zeichnet sich also dadurch aus, die Ausweichstrategie der Hinwendung zum Extremismus für die Klient*innen sichtbar zu machen, sie mit dem zugrundeliegenden Problem eines Mangels an Resonanz zu verknüpfen und der radikalisierten Person zu helfen, Wege und Möglichkeiten

³⁰ Der Hilfeplan ist für die Erreichung von Zielen ein wichtiger und intersubjektiv nachvollziehbarer Indikator für Beratungserfolge. Dies ist wichtig für die Beratenden und die Mittelgebenden, aber nicht unbedingt für die Klient*innen selbst. Um jemanden an die eigene Selbstwirksamkeit zu erinnern, benötigt es keine verschriftlichte Liste, es sei denn die Person braucht dies, was nur einige Klient*innen betrifft.

zu finden, sich der Problematik zu stellen, ohne mit dem Gesetz oder besser noch, der Demokratie, in Konflikt zu geraten.

Harry Guta: Die zentrale Frage in der Beratung ist immer: „Was willst du?“ Darum geht es eigentlich. „Was willst du für dich erreichen? Wie soll es dir gehen? Wie willst du leben?“ Das sind die zentralen Fragen, die wir nach einigen Sitzungen zu stellen haben.

Wie aufgezeigt, können Berater*innen hier vor allem mit dem arbeiten, was sie in sich finden und das sind die übergreifenden Kernbedingungen, die, wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, auch für den Erfolg einer Therapie gelten. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben: Wertschätzende Grundhaltung, Nachbeelterung, Selbstreflexion und das Aufbauen einer kollaborativen Allianz. Für ein vollständiges Wirkmodell werden zu jedem Punkt noch Indikatoren für eine verbesserte Resonanzfähigkeit in Form neuralgischer Punkte aufgezeigt.

Wertschätzende Grundhaltung

Die wertschätzende Grundhaltung ist eine der herausforderndsten Aufgaben der Berater*innen gegenüber Menschen, welche möglicherweise die eigene Ekelreaktion provozieren. Dies wird auch von allen Beratungsansätzen vertreten (z. B. Möller und Neuscheler 2018; Kanitz, Imhof, und Konradi 2021; Karliczek u. a. 2023; Kanitz, Karliczek, und Behn 2023). Wieso die Beratungshaltung jedoch – jenseits des Vertrauensaufbaus – wichtig ist, wird nicht erwähnt. Aber warum ist das relevant?

*Harry Guta: Resonanz stellt man als Berater*in nicht her, indem man sich selbst entwertet und den vergifteten Ansichten und Aussagen zustimmt, sondern diese Risse in sprachlich wohlmeinender Formulierung markiert und offenlegt. Sind diese Schritte erfolgreich, kann ein resonantes Gefühl gegenüber den Klient*innen entstehen, bei dem diese ein bedeutungsvolles Gespräch zulassen. Dass diese dem Prozess wohlmeinend gegenüberstehen, zeigt sich in kleinsten Äußerungen, etwa indem sie Augenkontakt halten; oder auch in größeren Zeichen, wie, dass sie authentische Begegnungen zulassen, statt ein religiöses Programm abzuspielen.*

Die Maßnahme sollte sein, sich als Berater*in als Resonanzraum zur Verfügung zu stellen. Aber nur, wenn es den Berater*innen gelingt, für einen Moment ihre humanistische Brille abzulegen und die Menschen in ihrer Weltdeutung nachzuvollziehen, ohne diese unbedingt gut zu heißen. So können sie glaubhaft einen Resonanzraum schaffen, in dem sie dann gemeinsam mit den Klient*innen die Gedanken und Gefühle reflektieren, um so nachzuspüren, wie es ist, jemanden zu entmenschlichen. Dafür müssen sie bereit sein, sich einzulassen und in der Lage sein, mit dem eigenen Unbehagen und zuweilen auch Ekel umzugehen. Von dort aus kann der negative Resonanzraum, den Gewalt und Ablehnung darstellen, behutsam aufgezeigt werden. Hierbei hilft nur, sich dem Gegenüber verstehend zu nähern und wohlwollend die Funktion der Abwertung für die Identitätskonstruktion zu betrachten.

Harry Guta: Wenn sich jemand radikalisiert, ist das aus meiner Sicht erst einmal nichts per se Schlimmes. Auch wenn er sich einer Ideologie anschließt, finde ich erstmal, der hat für sich gesorgt, warum auch immer. Vielleicht hat er das Gefühl gehabt, ausgeschlossen zu sein, allein zu sein. „Ich bin einsam. Ich suche Vertrautheit, ich suche Anschluss, Ich suche Solidarität.“ Das finde ich doch erst einmal gut. Das ist bestimmt für Außenstehende nicht gut zu verstehen und dennoch geht es hier um das zugrundeliegende Bedürfnis.

Die darin enthaltene Dissonanz auszuhalten, ist nicht nur für die Berater*innen, sondern vor allem für die meisten Klient*innen eine enorme Leistung. Zu akzeptieren und sich gegebenenfalls zu verzeihen, dass sie es waren, die sich nicht menschlich verhalten haben. Erst wenn die Klient*innen wirklich

glauben, dass man sich als Berater*in auf dieses Denken eingelassen hat, nachvollzogen hat, warum dies eine kongruente Logik ist, sind sie ihrerseits bereit, sich auf eine andere Sichtweise einzulassen. Der für eine Evaluation beschreibbare neuralgische Punkt könnte also sein, dass Berater*innen in der Lage sind, die Weltdeutung ihrer Klient*innen vor deren Lebensgeschichte schlüssig zu interpretieren und, in der Angehörigenberatung noch wichtiger als in der Beratung von Indexklient*innen, diese Deutung den Ratsuchenden behutsam zu vermitteln. Für eine noch spezifischere Indikatorik der Qualität der Beratungsbeziehung könnte die Resonanzbeziehung zwischen Berater*in und Klient*in auf Seiten der Berater*innen in den Fokus genommen werden (vgl. Rosa 272), etwa in Form eines Begegnungstagebuches.

*Harry Guta: Die konkrete Wirkung dieser Vorgehensweise könnten die Berater*innen dann an sich selbst beobachten, denn wenn Resonanz zu den Klient*innen hergestellt ist, kommt es auf Seiten der Beratung zu kurzzeitiger Stimmungsaufhellung und zu Zufriedenheit mit sich selbst, Resonanz hergestellt, aber trotzdem innerhalb des eigenen Wertekanons kommuniziert zu haben.*

Mittelfristig werden Berater*innen einen Zuwachs an Kompetenz im Umgang mit der speziellen Person feststellen, aber auch einen Zuwachs in ihrem Erfahrungsschatz, der ihnen hilft, zukünftigen Begegnungen angstfreier zu begegnen, was wiederum für das Gegenüber spürbar wird. Unerschrockenes, aufrichtiges und authentisches Interesse an den Klient*innen kann mit der Zeit einen stabilen Beziehungskorridor eröffnen und bei beiden, Berater*in und Klient*in, ein Wachstum befördern. Dieser Korridor wiederum ermöglicht die stabile Bearbeitung von Ängsten, Ekel und Repulsion, also all den Entfremdungserfahrungen, die oben als charakteristisch und ursächlich für eine Hinwendung zum Extremismus herausgearbeitet wurden.

Nachbeelterung

Der von Berater*innen übergreifend als wirkungsvoll beschriebene Ansatz zur Beziehungsgestaltung kann mit dem Konzept der Nachbeelterung aus der Therapie verglichen werden. Auch hier wird selten deutlich beschrieben, was daran speziell für die Extremismusprävention wirksam ist. Auch hier hilft die vorherige Betrachtung von Resonanz- und Autoritarismustheorie.

Bei diesem Ansatz werden durch die Berater*innen nachträglich jene Beziehungsqualitäten zur Verfügung gestellt, die zur Ausbildung einer starken Persönlichkeitsstruktur durch die Eltern notwendig gewesen wären - etwa Verlässlichkeit, Bestätigung, aber auch Anerkennung für Geleistetes (Stegreifinterview Psycholog*in).

Harry Guta: In bestimmten Beziehungskonstellationen, nicht unbedingt in der ersten Beratung, ist meine Reaktion gespeist von z. B väterlichen Gefühlen für den Klienten. Dann denke ich: Donnerwetter, das wird eine längere Beratung bzw. es müsste eigentlich eine Therapie folgen, im Sinne einer Nachbeelterung. In der Haltung zum Klienten agiere ich Halt gebend und väterlich fürsorglich. Ich bin dann längerfristig und bei aktuellen Störungen im Erleben des Klienten erreichbar, also auch außerhalb der vereinbarten Termine. Dies bedeutet für mich erstmal eine erhöhte, zeitintensive Beziehungsgestaltung. Damit muss ich rechnen.

Daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn Berater*innen die Anzahl der Kontakte als Indikator für die Wirksamkeit ihrer Beratung heranziehen, denn jedes Mal können Störungen im Erleben bearbeitet werden. Die Beratung hat die Aufgabe, das zu verkörpern, was vorher gefehlt hat. Die Berater*innen nehmen Hilfs-Ich-Funktionen ein. Mittlerziel ist es dann, den Klient*innen durch Identifikation mit den

Berater*innen zu ermöglichen, Situationen zu erkennen und auf Dauer anders darauf reagieren zu können (Rahm u. a. 1993, 333). Dabei ist das Verhältnis wichtig: angemessene Empathie und nicht-besitzergreifende Wärme sind nicht das Gleiche wie völlige Distanzlosigkeit gegenüber den Klient*innen.

Selbstreflexion

Die therapeutische Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den eigenen Themen scheinen für die Berater*innen als Teil einer Professionalisierung unerlässlich, um ein kongruentes Verhalten und Authentizität herzustellen.

Harry Guta: Wenn jemand kommt, mir gegenüber sitzt, dann höre ich erstmal, was er sagt. Dann schaue ich auch erstmal, wie es mir geht. Ich bin sehr zentriert und präsent im Kontakt. Ich habe meine Themen parat, worum es gerade bei mir geht. Ich kann sie ruhig zur Seite packen und mich auf den Kontakt neugierig einstellen. Sollte ich dies nicht gut können, sage ich den Termin rechtzeitig ab. So, und dann sitzt mir jemand gegenüber und erzählt etwas aus seiner Geschichte oder schildert sein Anliegen etc. und die Frage ist: Warum kommt er zu mir? Wie ist er zu mir gekommen? Was zeigt sich im ersten Gespräch? Was mutet mich an? Ist das Gegenüber mir sympathisch? Wie erlebe ich mich selbst?

Das geht natürlich nur, wenn man als Berater*in eine grobe Idee von den eigenen Bedürfnissen und Gefühlsreaktionen hat. Nur mit Zugriff auf die eigenen Emotionen kann das Gegenüber sinnvoll dabei angeleitet werden, die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen zu lernen. Insbesondere müssen es die Berater*innen schaffen, die Scham zu bearbeiten, die Aussteiger*innen empfinden können, weil sie ihre ehemalige Gruppe verraten, ohne diese Scham benennen zu können. Darüber hinaus dürfen eigene Schamgefühle nicht versehentlich übertragen werden (Wittmann 2023, 223).

Dafür sollten Berater*innen von sich selbst wissen, für welche Werte sie genau einstehen, welche Kränkungsmuster sie begleiten, welche Bewertungs- und Abwertungsschemata sie gelegentlich benutzen und wie sie erkennen, wann sie eskalieren, etwa um sich in einem Gespräch Raum zu verschaffen. Nicht zuletzt muss den Berater*innen klar sein, dass sie die Verantwortung für die Intervention tragen und dass dies ein Prozess ist, der Zeit braucht.

Es geht in diesem Moment nicht darum, die Klient*innen besser zu verstehen und ein klareres Bild von ihren Motiven zu gewinnen, wie das in vielen Ansätzen vorgeschlagen wird. Es geht vielmehr darum, durch den Aufbau einer professionellen, aber bedeutungsvollen, Beratungsbeziehung Einblick in das Innenleben des*der Beratenden zu gewähren, der*die mit sich im Reinen ist und wichtige Themen mit sich selbst geklärt hat.

Harry Guta: In der Beratung geht es erstmal nicht darum, ein Methodenfeuerwerk zu zünden, sondern darum, sich auf den Klienten einzulassen. Zu spüren, worum es wirklich geht, gehen kann. Dabei ist wichtig, nicht völlig mit ihm zu verschmelzen. Erst wenn ich mit mir im Klaren bin, bspw. über meine repulsiven Gefühle im Kontaktgeschehen zum Klienten, formuliere ich angemessen und ohne Abwertung eine gelassene Antwort. Eine weiterführende Handlung, vielleicht zum besseren, vertiefenden Selbstverständnis des Klienten, wäre eine Intervention oder Methode. Diese muss aber an den biografischen Kontext angepasst sein.

Intervision trägt dazu bei, Berater*innen dabei zu helfen, diese Klärungsprozesse durchzuführen, wenn sie selbst ein Thema haben, bei dem noch mehr Klarheit wünschenswert wäre. Vielleicht könnte für

eine Wirkungsmessung in Erwägung gezogen werden, die in der Intervention angesprochenen Resonanzen qualitativ oder quantitativ zu dokumentieren.

Selbstwirksamkeit in kollaborativer Allianz

Der Kern der Beratungsarbeit besteht darin, der beratungsnehmenden Person ein bedeutungsvolles Gegenüber und als Berater*in ein resonantes Vorbild zu sein und sich den eigenen Unzulänglichkeiten zu stellen. Es geht also darum, den eigenen Bedürfnissen und Wünschen nicht länger auszuweichen oder mit ihnen um-zu-gehen, und somit das Problem zu-um-gehen, sondern sich ihnen zu stellen, ihnen zu begegnen.

Im Detail bedeutet das, die Klient*innen in die Reflexion zu bringen und sie zu befähigen, die an die Autorität abgegebene Selbstwirksamkeit durch einen Fokus auf selbst erreichte Verbesserungen im Leben wieder oder gar neu zu entdecken (Hubble, Duncan, und Miller 2001a, 294).

*Harry Guta: Möglich wird dies durch die Bearbeitung von Rissen in den Narrationen der Klient*innen. Dabei handelt es sich um kleine Fundstücke in der Erzählung, die beispielsweise von einem Zweifeln an der Ideologie zeugen. Diese gilt es, zu erkennen, sich affizieren, also emotional berühren zu lassen und die eigene Reaktion zur Bearbeitung zu nutzen. Anders gesagt: die eigenen Übertragungsphänomene sorgsam nutzen.*

Hilfreich ist dabei, die Stärken der Klient*innen wahrzunehmen, etwa wenn sie eine fundamentale Anständigkeit ausstrahlen, und diese anzusprechen. Denn sie ist wichtiger als alle Mängel, Ängste und Schwächen (Hubble, Duncan, und Miller 2001a, 295). Viele sind kreativ, erfinderisch und klug. Wenn sie ruppig und schwierig sind, dann weil sie in einer schlechten Verfassung sind. Lässt man Klient*innen dann nicht abblitzen, sondern hört ihnen zu und redet mit einem großen Maß an Nähe und Direktheit mit ihnen, bessert sich ihr Zustand (Schnarch 2011, 296). Auch sind Situationen des Alltags der Klient*innen hilfreiche Ressourcen, auf die Berater*innen sich fokussieren können, etwa ein unterstützendes Netzwerk, das Wohlbefinden fördernde Personen, Orte oder Dinge, über die man ins Gespräch kommen kann (Hubble, Duncan, und Miller 2001a, 296). Indikator könnte dann sein, dass Klient*innen nach einer gewissen Zeit, oft schon nach dem ersten Gespräch, in der Lage sein sollten zu sagen: Mein*e Berater*in ist mir als bedeutungsvolles Gegenüber begegnet. Hierbei handelt es sich um Beziehungsarbeit, die als Ergebnis von intensiver vorangegangener Kontaktarbeit gesehen werden kann.

Ein Beispiel dafür, wie das funktionieren kann, findet sich in der Auseinandersetzung zwischen Sicherheitsbehörden und zivilgesellschaftlichen Beratungsstellen.

*„Als Berater kannst du dir natürlich von der Sicherheitsbeamtin sagen lassen, dass der Klient kiffte, aber wenn der dir das nach fünf Monaten anvertraut, und du entspannt auf der Beziehungsebene reagierst, den Moment kannst du nicht rekreieren, die Authentizität kannst du nicht faken.“ (Interview Berater*in, Herbst 2023)*

Dieser Moment ist wichtig, denn ein privates Detail von sich zu offenbaren, stellt Intimität mit dem Gegenüber her (vgl. Schnarch 2011, 140). Und die Fähigkeit, Intimität herzustellen scheint mir unmittelbar verknüpft mit der Fähigkeit, Resonanz herzustellen.

Dazu gehört, sich seinerseits nicht umgehen oder umrennen zu lassen, sich nicht abzuwenden oder vorzugeben, was Klient*innen tun sollen. Stattdessen wäre das Ziel, sich anzuschauen, was sie machen (oder nicht machen), in Kontakt bleiben und nicht defensiv zu reagieren. David Schnarch nennt dies

eine kollaborative Allianz. Diese beinhaltet, dass zwei Menschen eine Vereinbarung darüber treffen, dass beide sich im Sinne der gemeinsam festgelegten Ziele ernsthaft bemühen (Schnarch 2011, 309).

Hubble, Duncan und Miller (2001a, 293) schlagen für die Wirkmessung in der Therapie vor, den Fokus auf Veränderungen zu legen, gerade auf positive und diese als Folge der Bemühungen der Klient*innen zu markieren. Wenn wir in der Evaluation von indizierter Extremismusprävention irgendetwas messen wollen, dann vielleicht die Ausprägungen von repluralisierten Selbstwirksamkeitserwartungen der Klient*innen als Indikator. Das ist auch das, was Berater*innen oft anwenden, denn Selbstwirksamkeitserwartungen sind Resonanzwartungen (Rosa 2023, 273). Schließlich ist es nicht nur eine Belohnung, die Menschen motiviert und ihr Interesse an einem Weltausschnitt steigert, sondern das Gefühl etwas erreichen zu können (ebd., 274).

Fazit

Bisherige Forschung über die Ursachen von Radikalisierung belegen, dass es eine Vielzahl von Verflechtungen ist, die Menschen für extremistische Strömungen zugänglich machen. Es sind keine monokausalen Zusammenhänge und keine zählbaren Faktoren, die dafür sorgen, dass jemand sich einer extremistischen Gruppierung anschließt oder antidemokratisches Gedankengut konsumiert (Kiefer 2021, 40; Sischa 2023, 13). Daher gibt es keine einfache Erklärung dafür, wie Distanzierung und Deradikalisierung funktionieren, dafür gibt es eine zu große Vielfalt an Fällen, die sich alle unterscheiden. An dieser Stelle befindet sich die bisherige Forschung (Violence Prevention Network und Walkenhorst 2022; Emser und Pelzer 2022; Glaser 2022).

Daher möchte ich hier das bereits erwähnte Gedankenexperiment zusammenfassen und den möglicherweise darüberliegenden Gesamtzusammenhang aufzeigen. Dieser Artikel umreißt in drei Thesen, wieso die Verknüpfung von Rosas Resonanztheorie mit den Überlegungen Milbradts zum Autoritarismus als Erklärungsmuster dienen kann und wieso die bisherigen Beratungsansätze wirken. Es wurde dafür argumentiert, die Verknüpfung von beiden Theorien als Grundlage für ein Wirkmodell in der Beratungspraxis zu nutzen.

Wir haben in diesem Artikel in einer ersten These dargelegt, dass Radikalisierung eine Ausweichstrategie und eine Suchbewegung nach Resonanzen darstellt. Extremismus bietet hier statt enttäuschender Resonanz Erfahrung ein bestätigendes Echo. Dieses kann mit Drogen- und Alkoholkonsum verglichen werden. In den Texten der Sozialen Arbeit wurde schon vor 30 Jahren argumentiert, dass dies Ausweichstrategien sein könnten. Auch können „Autoritarismusverhältnisse ausufern und regelrecht abhängig machen“ (Milbradt 2018, 36). Was oder wem im Einzelnen ausgewichen wird, mag differieren, aber dass es sich um Vermeidung handelt, darüber sind sich die meisten Berater*innen in der indizierten Extremismusprävention einig.

Ausgewichen wird unserer Ansicht nach ursächlich einem Gefühl von einem Mangel an Resonanz. Wie Rosa an seinen einleitenden Fallbeispielen eindrucksvoll ausführt, kommt es nicht auf die Summe der im Leben vorhandenen Ressourcen oder Risiken an, sondern, wie die Qualität dieser Bedingungen wahrgenommen wird; ob die Person ein Gefühl von einem gelingenden Leben und auf resonante Weltbeziehungen zugreifen kann. Diese wiederum „sind keine individuellen Leistungen, sondern [...] kulturell und strukturell institutionalisiert“ (Rosa 2023, 671). Menschen meistern ihr Leben nicht ausschließlich aus eigener Kraft. Wo Hunger und Krieg herrschen, sind Resonanzachsen als gemeinschaftlich getragene Strukturen zum Beispiel dauerhaft gestört. Insofern ist es vorstellbar, dass

in der Frage, warum eine Person sich ausgerechnet radikalisiert hat, und nicht süchtig geworden ist, antimuslimischer Rassismus den Ausschlag gegeben haben kann.

Verknüpfen wir Rosas Resonanztheorie mit aktueller Forschung zu Autoritarismus, kann unserer Ansicht nach eine präzisere Erklärung für das, was während der Radikalisierung und Deradikalisierung passiert, gefunden werden. Die vorangegangenen Ausführungen sollten dazu beitragen, Extremismus und Autoritarismus, ebenso wie Sucht, als Symptom eines mangelnden Bezugs zu den eigenen Bedürfnissen zu betrachten und sie dementsprechend zu behandeln. Nur wer weiß, womit genau man es zu tun hat, kann wirkungsvoll dagegen vorgehen, also die eigene Beratung entlang eines angenommenen Wirkmodells ausrichten und anschließend die Arbeit bewerten. Genau der mögliche Zusammenhang von fehlender Resonanz und der Ausweichstrategie Autoritarismus kann aber die Ziele und die daraus folgenden Wirkweisen einer erfolgreichen Beratung klar aufzeigen. Ein Ziel von Beratung in der Extremismusprävention ist laut unserer zweiten These daher, die Klient*innen ihre eigenen Bedürfnisse wieder wahrnehmen zu lassen und sie dabei zu unterstützen, das eigene Leben zu repluralisieren. Daher kommen in der erfolgreichen Beratungsarbeit, neben psychosozialen und ideologischen Ansätzen, vor allem sozialarbeiterische Methoden zum Tragen, die auf einer Mischung aus sozioökonomischen und systemischen Ansätzen beruhen (Waleciak 2021, 124).

Von hier aus haben wir anschließend in einer dritten These den Versuch unternommen, in die „Black Box“ zu schauen und zu erklären, wie und wieso Beratung funktioniert. Walkenhorst und Ruf (2023, 61) schreiben in ihrem Artikel zu Resonanz in der Beratungsarbeit beispielsweise, dass ein*e Berater*in nach einiger Zeit in der Lage sein muss, eine Antwort auf eine Reihe von Fragen zu haben. Ihr Text fügt sich ein in ein Programm, welches die „Soziale Diagnostik“ einer versicherheitlichten Logik der Datensammlung über Klient*innen entgegenstellen soll (von Berg u. a. 2023), aber eben auch einer Datensammellogik über die Klient*innen folgt, statt die beraterischen Gefühle und Erfahrungen als verlässlichere Datenquelle in den Mittelpunkt der Wirklogik zu stellen. Walkenhorst und Ruf begreifen Resonanz als Methode, die Qualität der Informationen über die Klient*innen zu verbessern und Berater*innen für Evaluationen, Mittelgebende oder Sicherheitsbehörden auskunftsfähiger zu gestalten. Dies ist meiner Ansicht nach nur dann ein zielführender Ansatz, wenn die Ziele Dritter im Mittelpunkt stehen, statt die Qualität der Weltbeziehungen der Beratungsnehmenden zu verbessern. Abgesehen davon, dass Diagnostik, auch soziale Diagnostik, immer eine Sichtweise einnimmt, welche die Klient*innen als beschädigt und defekt erscheinen lässt (Tallman und Bohart 2001, 125), ist dies nicht zielführend im Sinne der Klient*innen.

Unsere Lösungsstrategie lautet vielmehr, gemeinsam mit den Klient*innen ihre Resonanzfähigkeit zu erhöhen. Dazu müssen sich Beratende zunächst als Resonanzpartner*innen hergeben und dann nach und nach im Leben der Klient*innen passende und möglichst demokratiekonforme Resonanzöasen, außerhalb der Beratung, in beispielsweise Ritualen, Kultur- und Naturerfahrungen, aufbauen.

Der erste wertschätzende Kontakt stellt hier ein Herantasten dar und wird durch jede weitere Interaktion wechselseitig gestaltet. Erwartungshaltungen führen zu Aushandlungsprozessen im Rahmen von Nachbeelterungsinteraktionen. Dies ist ein spontaner und kreativer Vorgang. Für die Berater*innen kann dabei die Beziehungsgestaltung zugleich ein Analyse- und Interventionsinstrument darstellen. Die Beschreibung der Beziehung selbst wird hier also zum neuralgischen Punkt, der statt einer Anzahl von Indikatoren zur Entwicklung der Klient*innen die

Wirkung der eigenen Beratungsleistung messen kann. Alle anderen Indikatoren der Wirkmessung können auch einfach nicht zuverlässig ausschließlich der Beratungsbeziehung zugeschrieben werden.³¹

Dabei spielt auch die Beziehungserfahrung eine Rolle, die beide Parteien mitbringen, aber vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion bei der beratenden Person. Denn es gilt, je mehr die Berater*innen durch Selbstreflexion im Reinen mit sich selbst sind, desto klarer können sie ihren Gegenübern begegnen, desto mehr Möglichkeiten werden ihnen eröffnet, einen Rhythmus von Annäherung und Entfernung aktiv zu gestalten. Hierdurch entsteht bei den Klient*innen nach und nach zunächst Vertrauen und dann die wiederhergestellte Fähigkeit zu dialektischem Denken (Tallman und Bohart 2001, 117). Diese Fähigkeit wiederum ist die Grundvoraussetzung dafür zu lernen, Ambiguitäten, Angst und Ekel auszuhalten und die Frustrationstoleranz für Entfremdung im Sinne der Selbstwirksamkeit zu erhöhen.

Denn, und dies ist bei aller Konzentration darauf, was die Berater*innen überhaupt leisten können, ein nicht zu vernachlässigender Faktor: Es sind vor allem die Klient*innen, welche die eigentliche Arbeit leisten, während die Beratenden sich durch Selbstreflexion darum bemühen sollten, den Klient*innen zumindest nicht im Weg zu stehen. Statt Diagnostik sollten Berater*innen lernen, wie man richtig zuhört (Tallman und Bohart 2001, 125).

³¹ Vgl. das Forschungsprojekt *PrEval – Zukunftswerkstätten zur klientenzentrierten Wirkevaluation*, durchgeführt von *Violence Prevention Network* unter Mitarbeit von *i-unito*.

Literatur

- Asay, Ted P., und Michael J. Lambert. 2001. „Empirische Argumente für die allen Therapien gemeinsamen Faktoren: Quantitative Ergebnisse“. In *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen*, herausgegeben von Mark A. Hubble, Barry L. Duncan, und Scott D. Miller, 21:41–83. systemische Studien. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Bächlin, Felix. 2023. „Mehr als bloß Worte - Begriffe im Themenfeld Radikalisierungsprävention und ihre Verwendung in der Praxis“. In *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*, herausgegeben von Samira Benz und Georgios Sotiriadis. Wiesbaden: Springer VS.
- Baer, Silke, und Harald Weilnböck. 2024. „Die Haltung als Grundlage“. In *Extrem. Kompetent. Beraten. Methoden für die Beratungspraxis im Themenfeld religiös begründeter Extremismus*, von Kim Lisa Becker und Tobias Meilike, herausgegeben von IZRD e.V., 73–79. Berlin.
- Benz, Samira, und Georgios Sotiriadis, Hrsg. 2023. *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blage, Judith. 2023. Psychologie des Terrors: „Tagsüber hackte er Köpfe ab. Abends sorgte er sich um seine kranken Kinder“. *NZZ.ch*, 11. November 2023. <https://www.nzz.ch/wissenschaft/psychologie-des-terrors-tagsueber-hackte-er-koepfe-ab-abends-sorgte-er-sich-um-seine-kranken-kinder-ld.1763311>, letzter Zugriff: 28.11.2024.
- Buchheit, Frank. 2019. „Resonanzachsen und inhaltliche Deradikalisierung“. In *Gewalt und Radikalität*, herausgegeben von Erich Marks und Helmut Fünfsinn. Ausgewählte Beiträge des 23. Deutschen Präventionstages. Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Dittmar, Vera, und Anja Herrmann. 2023. „Systemische Beratungsstrategien in der Angehörigenberatung“. In *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*, 71–92. Wiesbaden: Springer VS.
- Emser, Corinna, und Robert Pelzer. 2022. „Über die Vielfalt und die Gemeinsamkeiten individueller Wege der Distanzierung vom salafistischen Extremismus“. In *Was wir über Distanzierung wissen. Psychologische bzw. psychotherapeutische Ansätze in der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit*, herausgegeben von Violence Prevention Network, 12–19. Schriftenreihe 10. Berlin.
- Frank, Claudia. 2007. *Claudia Frank / Heinz Weiß (Hrsg.): Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie*. Klett-Cotta, Stuttgart 2007.
- Gesing, Alexander. 2023. „Die Zielgruppenerreichung in der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit“. In *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*, herausgegeben von Samira Benz und Georgios Sotiriadis, 151–68. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Michaela. 2022. „Frühe Distanzierungen vom islamistischen Extremismus. Zentrale Ergebnisse einer biografieanalytischen Studie“. In *Was wir über Distanzierung wissen. Psychologische bzw. psychotherapeutische Ansätze in der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit*, herausgegeben von Violence Prevention Network, 20–27. Schriftenreihe 10. Berlin.

Hubble, Mark A., Barry L. Duncan, und Scott D. Miller. 2001a. „Kap. VIII. Das Augenmerk darauf legen, was funktioniert“. In *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen*, herausgegeben von Mark A. Hubble, Barry L. Duncan, und Scott D. Miller, 21:289–344. systemische Studien. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Hubble, Mark A., Barry L. Duncan, und Scott D. Miller . 2001b. „Kapitel I. Einleitung“. In *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen*, herausgegeben von Mark A. Hubble, Barry L. Duncan, und Scott D. Miller, 21:17–38. systemische Studien. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Johansson, Susanne, Julian Junk, Johanna Liebich, und Dennis Walkenhorst. 2022. *Klientenzentrierte Evaluation in Multi-Agency-Settings der Extremismusprävention. Möglichkeiten und Grenzen eines wirkungsorientierten Vorgehens*. PRIF Report 6/2022. Frankfurt am Main.

Kanitz. 2017. *Das Kopftuch als Visitenkarte. Eine qualitative Fallstudie zu Stil und Ausdrucksformen Berliner Musliminnen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kanitz, Juliane, Willi Imhof, und Moritz Konradi. 2021. *Evaluation streetwork@online. Abschlussbericht*. Berlin: Camino.

Kanitz, Juliane, Kari-Maria Karliczek, und Sabine Behn. 2023. *Evaluation der Angebote von Legato in Haftanstalten in Bremen und Hamburg*. Berlin: Camino.

Karliczek, Kari-Maria, Vivienne Ohlenforst, Dorte Schaffranke, Dennis Walkenhorst, und Juliane Kanitz. 2023. *Evaluation bundesfinanzierter Beratungsstellen, Abschlussbericht der Evaluation der Beratungsstellen zur Distanzierung und Deradikalisierung vom islamistischen Extremismus*. Beiträge zu Migration und Integration. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Kiefer, Michael. 2021. „Radikalisierungsprävention in Deutschland - Ein Problemaufriss“. In *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer radikalierung*, herausgegeben von MAPEX Forschungsverbund, 29–48. Osnabrück/Bielefeld.

Meilike, Tobias, und Kim Lisa Becker. 2019. „Umgehen mit Kindern aus salafistisch geprägten Familien“. *bpb.de*.

Milbradt, Björn. 2018. *Über autoritäre Haltungen in ‚postfaktischen‘ Zeiten*. Verlag Barbara Budrich.

Möller, Kurt, und Florian Neuscheler. 2018. „Abschlussbericht zur Evaluation der Beratungsstelle Hessen - Religiöse Toleranz statt Extremismus“. Esslingen.

Nordverbund. 2019. „Aufwachsen unter den Augen des Allmächtigen? Eine systemische Betrachtung von Sozialisationsbedingungen in geschlossenen religiös-weltanschaulichen Familiensystemen und Anregungen aus der Resilienzforschung“.

Rahm, Dorothea, Hilka Otte, Susanne Bosse, und Hannelore Ruhe-Hollenbach. 1993. *Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis*. Paderborn: Junfermann.

Rogers, Patricia. 2014. *Theory of Change. Methodological Briefs Impact Evaluation 2*. Florence: UNICEF Office of Research.

Rosa, Hartmut. 2023. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.

Schnarch, David. 2006. *Die Psychologie sexueller Leidenschaft*. Klett-Kotta.

Schnarch, David. 2011. *Intimität und Verlangen. Sexuelle Leidenschaft in dauerhaften Beziehungen*. Klett-Cotta.

Schnarch, David. 2020. *Brain Talk*. Kösel-Verlag.

Sischka, Kerstin. 2023. „Psychologische bzw. psychotherapeutische Ansätze in der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit“. In *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*, herausgegeben von Samira Benz und Georgios Sotiriadis, 111–32. Wiesbaden: Springer VS.

Tallman, Karen, und Arthur C. Bohart. 2001. „Kapitel III Gemeinsamer Faktor KlientIn: Selbst-HeilerIn“. In *So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen*, herausgegeben von Mark A. Hubble, Barry L. Duncan, und Scott D. Miller. Bd. 21. systemische Studien. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Violence Prevention Network, und Dennis Walkenhorst, Hrsg. 2022. „Distanzierungsprozesse im islamistischen Extremismus - „Blinde Flecken“ der Praxis?“ In *Was wir über Distanzierung wissen. Psychologische bzw. psychotherapeutische Ansätze in der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit*, 4–11. Schriftenreihe 10. Berlin.

von Berg, Annika. 2021. „Distanzierungsprozesse – Ein Gedankenexperiment“. In *SCHNITT:STELLEN. Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomen- bereich islamistischer Extremismus*, herausgegeben von Corinna Emser, Axel Kreienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp, und Alexandra Wielopolski-Kasaku. Bd. 8. Beiträge zu Migration und Integration. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

von Berg, Annika, Dennis Walkenhorst, Gloriett Kargl, und Maximilian Ruf. 2023. *Soziale Diagnostik in der Extremismusprävention – Diagnose, Fallverstehen, Intervention und Wirkungsmessung*. Wiesbaden: Springer VS.

Waleciak, Julian. 2021. „Die Handlungspraxis der Deradikalisierungsarbeit in Deutschland - Eine explorative Systematisierung der praktischen Ansätze“. In *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer radikalierung*, herausgegeben von MAPEX Forschungsverbund, 115–42. Osnabrück/Bielefeld.

Walkenhorst, Dennis, und Maximilian Ruf. 2023. „Risiken, Ressourcen und Resonanzen. Auf dem Weg zu einem holistischen Fallverstehen in der Distanzierungsarbeit“. In *Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamischen Extremismus*, herausgegeben von Samira Benz und Georgios Sotiriadis. Wiesbaden: Springer VS.

Wittmann, Susanne. 2023. „Schuld, Scham und Radikalisierung. Herausforderungen für Berater:innen in der Deradikalisierungsarbeit“. In *Radikalisierung und Prävention im Fokus der Sozialen Arbeit*, herausgegeben von Emre Arslan, Bärbel Bongartz, und Kemal Bozay, 214–24. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Impressum

ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung

Herausgeber:

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

Redaktion:

Maximilian Ruf
Margareta Wetchy
David Tschöp

ISSN 2750-1345

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH

Judy Korn

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Telefon: (030) 40 75 51 20

info@modus-zad.de

www.modus-zad.de

www.x.com/modus_zad

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

--

Violence Prevention Network gGmbH

Judy Korn, Thomas Mücke

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Tel.: (030) 917 05 464

Fax: (030) 398 35 284

post@violence-prevention-network.de

www.violence-prevention-network.de

www.facebook.de/violencepreventionnetworkdeutschland

www.linkedin.com/company/violence-prevention-network

www.interventionen.blog

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

modus | zad
Zentrum für
angewandte
Deradikalisierungsforschung



Violence
Prevention Network