SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

# Systemische Herausforderungen für Angebots- und Bedarfsstrukturen der schulischen Präventionsarbeit - Schwerpunkt NRW

Kulaçatan, Meltem

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Kulaçatan, M. (2023). *Systemische Herausforderungen für Angebots- und Bedarfsstrukturen der schulischen Präventionsarbeit - Schwerpunkt NRW.* (CoRE-NRW Forschungspapier, 5). Bonn: Bonn International Centre for Conflict Studies (BICC) gGmbH; CoRE-NRW - Connecting Research on Extremism in North Rhine-Westphalia / Netzwerk für Extremismusforschung in Nordrhein-Wesfalen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-88969-4

**Nutzungsbedingungen:**
*Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de*

**Terms of use:**
*This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0*

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

core-nrw

Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

# SYSTEMISCHE HERAUSFORDERUNGEN FÜR ANGEBOTS- UND BEDARFSSTRUKTUREN DER SCHULISCHEN PRÄVENTIONSARBEIT – SCHWERPUNKT NRW

Meltem Kulaçatan

## ZUSAMMENFASSUNG

Im Fokus dieses Forschungspapiers stehen Fragen zur bestehenden Angebots- und Bedarfsstruktur hinsichtlich der schulischen Extremismusprävention im Kontext islamistischer Radikalisierung in NRW mit Querbezügen zum Rechtsradikalismus. Die Bezüge zum Rechtsradikalismus erfolgen unabhängig von einzelnen Religionsbezügen.

Die Fragestellungen konzentrieren sich auf Signifikanzen im schulischen Kontext, in ausgewählten Kommunen, auf verschiedenen ordnungspolitischen sowie auf wissenschaftlicher Ebene. Sie greifen dabei die Bedingungen einer nachhaltigen Entwicklung schulischer Präventionsarbeit gegen islamistisch bedingte Radikalisierung, bereits laufende Modelle und Entwicklungen sowie Defizite auf, die in der Schulpolitik, den Schulen selbst und in strukturellen Hindernissen in der Präventionsarbeit zu finden sind.

Basierend auf einer Literaturauswertung in Kombination mit selektiven qualitativen (Interviews) und quantitativen (Stichprobe) Ergebnissen leitet das Papier Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger:innen ab und begründet diese. Signifikante Ergebnisse sind einerseits die Zunahme von Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen bei Schüler:innen, die durch rechtsextreme Narrative auffallen, und andererseits der sich abzeichnende Rückgang des islamistisch bedingten Extremismus. Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf die Haltung und Einstellungen von Lehrkräften sowie ihr Kommunikationsverhalten gegenüber den Schüler:innen und deren Elternhäusern. Dabei spielt der Phänomenbereich der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* eine große Rolle.

Zusammenfassend lässt sich aus den erhobenen Daten in Bezug auf Präventionsmaßnahmen in den Schulen in NRW feststellen, dass die Präventionsangebote als disparat beschrieben werden. Sowohl die fehlende Informationskultur für Schulen als auch die partikularistisch ausgerichteten Präventionsmaßnahmen, insbesondere mit Schwerpunkt *Islamismus*, werden kritisch bewertet. Ein größeres Defizit wird auch hinsichtlich der allgemeinen Gewaltprävention formuliert.

Im Zusammenhang mit der schulischen Präventionsarbeit werden auch die fehlenden pädagogisch-fachlichen Anteile in der Lehramtsausbildung prüfend in den Blick genommen. Die Ergebnisse verweisen auf Lücken im ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt des Lehramtsstudiums, die sich im Beruf fortsetzen. Bisher fehlen obligatorische rassismus- und diskriminierungskritische Inhalte als selbstverständliche Anteile in der Aus- und Weiterbildung. In diesem Kontext ist jedoch die Bereitschaft der Befragten für die Wahrnehmung von entsprechenden Fortbildungen hoch ausgeprägt.

Als Gesamtergebnis geben einige der Befragten folgende Problemwahrnehmung zu Protokoll: Ein maßgeblicher Hinderungsgrund für die nachhaltige Gestaltung von Prävention besteht in ihrer legislaturabhängigen politisch-programmatischen Einhegung. Dazu gehört auch das Ringen um die Stimmen der Wähler:innen. Stattdessen müssten politische Entscheidungsträger:innen – und das wird von den hier befragten Akteur:innen und Expert:innen mehrfach zu Protokoll gegeben – den engen und beratenden Kontakt mit Expert:innen suchen und verstetigen. Nur so kann eine langfristige und nachhaltige Umsetzung von schulischer Präventionsarbeit gelingen.

## INHALTSVERZEICHNIS

**Einleitung** **3**

**1 Extremismusprävention im Kontext von islamistischer Radikalisierung** **5**

1.1 Einordnung 5

1.2 Präventionsbegriff 8

1.3 Islamistisch bedingter Extremismus in der Adoleszenz 11

1.4 Besondere Evidenzen aus den Interviews 13
1.4.1 Kennzeichen von Extremismus und Radikalisierung 13
1.4.2 Radikalisierung und Rückzug 14
1.4.3 Ursachen für Extremismus und Radikalisierung 14
1.4.4 Extremistische Anbieter 14
1.4.5 Radikalisierung als volatiles kommunikatives Prozessgeschehen 15
1.4.6 Radikalisierung als konjunkturelles Geschehen 15
1.4.7 Radikalisierung, Extremismus und die schulische Expertise 16
1.4.8 Radikalisierungsprävention, ihre Ziele und ihre Methoden 17
1.4.9 Zentrale Kategorien der **good practice** **18**
1.4.10 Gender als Kategorie in der schulischen Präventionsarbeit 19
1.4.11 Schulische Präventionsarbeit und wissenschaftliche Regelleitung 20

**2 Schule als Ort der Präventionsarbeit** **21**

2.1 Zwischen Adressierung, Markierung, Stigmatisierung und Betroffenheit 21

2.2 Demokratiebildung – Demokratische Schulen? 22

2.3 Kooperation zwischen Schulen und Allianzpartnern 23
2.3.1 Kooperationspartner für Schulen: Jugendarbeit in muslimischen Gemeinden 23
2.3.2 Religiöse Bildung und Habitualisierung: Prävention gegen extremistische Angebote 25

**3 Religion – Religious Literacy** **27**

**4 Rechtsextremismus** **30**

**5 Rassismen und feindselige Einstellungen** **32**

**6 Nachhaltigkeit im Kontext von Extremismusprävention** **34**

6.1 Was benötigen Schulen? –
Bedarfssituation ermitteln, Entwicklungsprozesse fördern, Lösungsangebote verstetigen 34

6.2 Schule als System 36

6.3 Quantitative Signifikanzen 37

**7 Strategische Überlegungen und Empfehlungen** **40**

**Literatur** **46**

## Einleitung

Dieses Forschungspapier bearbeitet Fragen zur bestehenden Angebots- und Bedarfsstruktur hinsichtlich der schulischen Extremismusprävention im Kontext von islamistischer Radikalisierung in NRW mit Querbezügen zum Rechtsradikalismus. Ein insgesamt signifikantes Ergebnis in diesem Zusammenhang ist die Zunahme von Verschwörungstheorien bei Schüler:innen, die mit rechtsextremen Narrativen verwoben sind. Dieser Befund stellt die schulische Präventionsarbeit und die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen.

Die unten aufgeführten Fragestellungen wurden für die Erhebung a) zum Zwecke der genaueren Analyse und b) zum Zwecke der Gewinnung konkreter und zielgerichteter Handlungsempfehlungen zu den folgenden Ebenen der Wahrnehmung der Prävention in NRW in Beziehung gesetzt:

- spezifische schulische Kontexte,
- kommunale Situation,
- ordnungspolitische Gegebenheiten und
- Wissenschaft (Universität, Fachhochschule).

Vorab sei angemerkt, dass trotz der zum Teil kritischen Ergebnisse, die es zu diskutieren gilt (**Kapitel 3**), kein sogenanntes *Systembashing* gegen Lehrkräfte und das pädagogische Handlungsfeld Schule anvisiert ist. Im Gegenteil: Ziel ist es, zu einem besseren Verständnis der Situation von Schulen, Schüler:innen und Lehrkräften in der schulischen Präventionsarbeit zu kommen und entsprechende nachhaltige Lösungsideen aufzunehmen bzw. zu generieren. Zusätzlich wird aufgezeigt, wie die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung gestaltet ist. Hier handelt es sich quasi um eine *Pendelbewegung* und nicht etwa darum, dass sich die einen mehr als die anderen radikalisieren. Ein zweiter Punkt, der an dieser Stelle festgehalten werden soll, ist, dass es um eine genauere Untersuchung der sogenannten *soundbites* geht, die auf Religion fokussiert sind. Eine solche Ausschließlichkeit führt dazu, dass andere Phänomene von Extremismus ausgeblendet und finanzielle Ressourcen einseitig verteilt werden.

Zusätzlich zur Literaturarbeit greift dieses Papier auf Interviewdaten mit ausgewählten Expert:innen aus dem Praxisfeld zurück, die im Rahmen der Erstellung des Papiers erhoben wurden. Die Interiews bilden einen exemplarisch-selektiven Einblick in die Praxiserfahrungen ab, um die dargestellten Forschungserkenntnisse zu ergänzen, zu konkretisieren und praktische Herausforderungen zu beleuchten. Auch wenn die in den Interviews zum Ausdruck gebrachten Positionen nicht repräsentativ sind, illustrieren sie jedoch real existierende Bedarfe und Herausforderungen für die Präventionsarbeit an Schulen, die es zu adressieren gilt.

Nach Vorarbeiten im Frühsommer 2021 startete die direkte Arbeit am vorliegenden Papierim Dezemberdesselben Jahres. Ab Ende Januar 2022 fanden die Interviews mit den Expert:innen aus NRW sowohl in Präsenz als auch digital statt. Auch für dieses Vorhaben gilt, dass durch Corona-bedingte Krankheitsfälle und deren Auswirkungen einzelne Termine in die Monate März und April 2022 verschoben werden mussten. Im qualitativen Part wurden insgesamt 14 Interviews mit einer Länge von ein bis maximal zwei Stunden (aber auch zwei oder drei Interviews pro Interviewpartner:in, wenn es sich um Vor- und Nachgespräche handelte) durchgeführt. Zusätzlich; wurde über eine Online-Umfrage ein quantitativer Part angelegt (SoSci-Survey; SPSS). Diese Erhebung lief im April 2022 und hat Pretest-Charakter für mögliche Anschlussstudien, die einen noch detaillierten Aufschluss über die Handlungsempfehlungen geben könnten. Die Expert:innen-Interviews wurden mittels des offenen, leitfadenorientierten Expert:innen-Interviews (Meuser & Nagel 1991) mit Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, Lehrkräften und Vertreter:innen aus der Politik und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Hinzu kamen zwei weitere Expert:innen-Interviews, die als Kontrastfolien aus zwei weiteren Bundesländern (Bayern und Berlin) dienen, entlang der folgenden Fragestellungen, die wissenschaftlich bearbeitet wurden:

- Wie muss eine nachhaltige Entwicklung schulischer Präventionsarbeit gegen islamistisch bedingte Radikalisierung aussehen?
- Wo bestehen zum gegenwärtigen Zeitpunkt entsprechende, bereits laufende Modelle und Entwicklungen, aber auch Defizite, auf die die Schulpolitik und die Schulen selbst reagieren müssen?
- Welche Handlungsempfehlungen lassen sich daraus ableiten und begründen?
- Welche strukturellen und personellen Hindernisse und Dynamiken verhindern Präventionsarbeit?
- Welche Phänomene im Kontext von Rechtsextremismus und geschlossenen Weltbilder sind zu beobachten und bedürfen einer Erweiterung des Präventionsangebots?
- Welche Vorschläge und Problemanzeigen haben Expert:innen aus NRW, die im Feld der Präventionsarbeit tätig sind, forschen oder politisch engagiert sind?
- Wie wird Radikalisierung im Praxisfeld gesehen und was erweist sich als wirksam im daraus folgenden beruflichen Handeln?

In **Kapitel 1** werden die Begriffe *Extremismusprävention* und *Prävention* in ihrer Breite und in ihren Effekten in den Kontext des Forschungspapiers eingebettet. Das Ziel dieser Kontextualisierung besteht sowohl in der Differenzierung der Begriffe als auch in der Orientierung in den zu eruierenden Thesen. Anschließend werden in **Kapitel 2** die Ergebnisse zu Schule als Ort der Präventionsarbeit vorgestellt. Das **Kapitel 3** umfasst Religion sowohl als Faktor der Radikalisierung als auch als Faktor der Präventionsarbeit. **Kapitel 4** widmet sich dem Aspekt Rechtsextremismus, wenngleich auch in den vorausgehenden Kapiteln die Querverbindungen dazu aufgenommen werden. Im **Kapitel 5** werden Rassismen und feindselige Einstellungen behandelt. Diese Phänomene haben sich im Rahmen des hier vorliegenden Papiers als Dreh- und Angelpunkte erwiesen, die weit über den islamistisch bedingten Extremismus hinausgehen. Im **Kapitel 6** werden die Bedarfssituationen und Entwicklungspotenziale sowie die Nachhaltigkeitsaspekte von Extremismusprävention dargestellt und relevante Ergebnisse aus der quantitativen Befragung eingeordnet. Im abschließenden **Kapitel 7** werden Handlungsempfehlungen dargestellt.

# 1 Extremismusprävention im Kontext von islamistischer Radikalisierung

## 1.1 Einordnung

In der einschlägigen Literatur zur Präventionsarbeit gegen Extremismus und Radikalisierung finden sich Spezifikationen dessen, was auf bestimmte Phänotypen der Haltung und des Verhaltens einer Person verweist, zusammengefasst als *extremistische Radikalisierung* und irgendwo angesiedelt zwischen Dispositiv, Mobilisierung und Strafbewehrung. Dabei geht es in der Regel um die Identifikation ideologischer, politischer, sozialer, ethischer oder anders bedeutsamer Abweichungsorientierungen eines – gemessen an der Vorgriffslogik der Versicherheitlichung – als gesellschaftlich *mittig*[1] angesetzten Regelkonsenses. Das gilt auch für die Schulen, ihre Handlungsfelder[2] und ihre Kulturen (s. a. Behr 2006). Bevorzugt steht eine *Indexklientel*[3] im Fokus, die sich – offenkundig oder mutmaßlich – im Sinne rigider Einstellungen und Handlungsbereitschaften irgendwie als auffällig erweist beziehungsweise entsprechende Latenz zeigt. Dabei verraten die hier interviewten Personen eine ambivalente Wahrnehmung: Einerseits dient das Begriffsfeld der Identifizierung von Problemgruppen:

> „Schüler:innen an den Haupt- und Berufsschulen an sich gehen durchaus als permanente Indexklientel durch“ (Interview 10).

Andererseits erhöht es das Risiko, über diese Adressierung überhaupt erst eine schulische Problemgruppe zu konstruieren:

> „Demokratiebildung kann nur funktionieren, wenn sich die Schüler:innen darin wiederfinden können und nicht über Sonderprogramme für Sonderlinge adressiert werden“ (Interview 10).[4]

Die verbreiteten Evidenzkulturen, was die Ermittlung solcher Personengruppen angeht, müssen kritisch betrachtet werden (s. a. Amir-Moazami 2018). Dabei geht es nicht darum, die Schule als Institution, ihr Personal oder die Bildungspolitik des Landes schlechtzureden. Aber schon für den kurzen Erhebungszeitraum dieses Forschungspapiers wurde die öffentliche Zuschreibung wesenhaft devianter Personenmerkmale junger Menschen als Spezieswesen (Kosnick 2016) mit eingeschriebenen Problembezügen und damit gleichsam als Sozialfiguren[5] auffällig.[6] Die hier angesetzten Milieu- und Merkmalsbezüge lauten meist *jugendlich*[7]*, muslimisch, migrantisch, fremd, andersartig,*

1 Die gelegentlich in politischen Diskursen dazu konnotierte Vokabel *bürgerlich* ist nicht unproblematisch, „[…] ein Un-Begriff [der] nichts Messbares, keine Agenda, nur einen Stil [umschreibt]. Besser wäre *machtnah*“; Velten Schäfer in der Freitag Nr. 43 vom 28. Oktober 2021, S. 21. Aber: „Besonders besorgniserregend erscheinen darüber hinaus die in den letzten Jahren verstärkt zu beobachtenden Bestrebungen, gruppenbezogene und menschenfeindliche Überzeugungen in die sogenannte Mitte der Gesellschaft hineinzutragen, um sie dort salon- und mehrheitsfähig zu machen (Zick & Küpper 2018)“ (Freiheit, Uhl & Zick 2021b, S. 224).

2 Handelnde, Entscheider:innen, Multiplikator:innen, Forschende … Um die Anonymität zu wahren, wird darauf verzichtet, die genaue Funktion (Lehrkraft, Beratungslehrkraft, Schulleiter:in, Schulsozialarbeiter:in, Seminarrektor:in, Haus- bzw. Amtsmeister:in, Elternvertreter:in, Schulamtsdirektorin, Schulpsycholog:in, Ministeriumsreferent:in, Hochschullehrer:in, Schüler:innenvertretung, andere) im Einzelnen zu benennen. Eine Ausnahme besteht da, wo eine zitierte Aussage in direktem Zusammenhang mit einer spezifischen Funktion steht.

3 Eine der jüngeren Verwendungen dieses Begriffs im Zusammenhang mit Prävention gegen extremistische Ideologisierung findet sich bei Waleciak 2021, S. 117.

4 Zum Aspekt der Demokratiebildung siehe **Kapitel 2.2**.

5 Dieser Begriff oszilliert zwischen *(Ideal-)Typus* und *Rolle* als Kategorien soziologischer Theoriebildung, hat aber auch eine Bedeutung für die strukturierte Wahrnehmung bestimmter sozialer Milieus, zum Beispiel im journalistischen Genre der soziologischen Reportage, die darauf zielt, „das lebenspraktische *acquaintance with* in ein soziologisches *knowledge about* zu verwandeln“ (Bude 1993, S. 409); siehe vertiefend auch Vogl 2010.

6 Zu aktuellen Praxisfällen diskriminierender Markierungen von Muslim:innen in NRW-Schulbüchern siehe **Kapitel 2.3.1**.

7 Allein die Adoleszenz ist eine Zeit „der intensiven Suche nach sich selbst und anderen Gewissheiten“ (Auchter 2017, S. 46). Und: „Charakteristisch für die Jugendzeit ist zum Beispiel das unvermittelte Nebeneinanderstehen von rigidestem fundamentalistischem, gnadenlosem Moralismus […] und radikalem kompromisslosem Idealismus […]. Chassesguet-Smirgel (1981) spricht trefflich von der ‚Krankheit der Idealität‘ – einem ‚Weltverbesserungsbedürfnis‘ auf der einen Seite und von völliger Anomie und moralischer Beliebigkeit (‚null Bock auf nichts‘) auf der anderen Seite“ (a. a. O. S. 46 f.).

*bildungsfern, antidemokratisch, extremistisch* und *männlich/weiblich*.[8] Ähnliche propädeutische Formatierungen finden sich auch in einschlägiger Literatur, und sie spiegeln sich in der Präventionslogik auf Landes- und Bundesebene.[9] Es geht dabei um einen Konflikt zwischen einerseits der Beschriftung als „potenzielle Problemträger" und andererseits „der in der Jugendhilfe seit vielen Jahren üblichen Ressourcenorientierung, die ausschließlich positive Entwicklungspotentiale in den Fokus nimmt" (Kiefer 2021, S. 30).

Als weitere Bezugsgrößen treten definierbare soziale Orte auf den Plan: religionsgemeinschaftliche, aber auch behördliche Räume (Schule, Polizei, Haftanstalten, Heime) – also institutionalisierte Settings, die weitgehend selbstreferenzielle Handlungsräume mit statusgruppenbewusstem Personal sind und deren Arbeit durch ihre exekutiven Eingriffslogiken in die öffentlichen, medialen, privaten, sozialen und mentalen Räume der Zivilgesellschaft hineinwirken. Das hier in Rede stehende Thema ist deshalb aus institutionentheoretischer Sicht bedeutsam, weil es in den schulischen Settings zur Kollision zwischen zwei diametral entgegengesetzten Bewegungsrichtungen kommen kann: einerseits *das Mandat* zur Präventionsarbeit gegen Extremismus, andererseits *die Latenz* radikalisierter Einstellungen unter den eigenen Beschäftigten. Was für Sektoren wie Polizei oder Bundeswehr inzwischen in den Blick genommen wird[10], bedarf für die Schule noch der Beforschung.[11] Dabei interessiert die Frage, in welchen Formen und Ausmaßen die als *Radikalisierung* identifizierten Kennzeichen von Personen letztlich Artefakte derjenigen Institutionen sind, in denen sie sich bewegen oder denen sie ausgeliefert sind. Denn auch für solche Konstellationen gilt, was die Forschung bezüglich der Phänomenologie der Radikalisierung mitzuteilen weiß: Es gibt einen Unterschied zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren, zwischen offenkundiger Mitteilung und verborgender Botschaft. Was einen jungen Menschen im Herzen umtreibt, kann sich – übersetzt durch eine sozialisatorisch angelegte Grammatik – in Worte und Handlungen übersetzen, die weniger für das stehen, *was* zum Ausdruck gebracht wird, sondern für das, was *nicht* zum Ausdruck gebracht werden kann.[12]

Mit Blick auf Radikalisierungsphänomene liegt der Fokus zunächst unmittelbar auf der Forschung zur islamistischen Radikalisierung. Der Aspekt des Rechtsradikalismus lässt sich in dem Maße mittelbar ansteuern, wo er in religionsähnlichen Dispositiven und Narrativen gründet. Das geht am besten über phänomenunspezifische Kriterien der Radikalisierung, so wie sie für die Präventionsarbeit in der Schule geeignet zu sein scheinen – jedenfalls haben sie sich beispielsweise für die Schulbuchkonzeption bewährt. So wird die Schulbuchreihe Saphir (Kaddor, Müller & Behr 2017), die eigentlich für den Islamunterricht[13] erstellt wurde, besonders häufig auch im Ethikunterricht herangezogen – und zwar nicht nur in den Sequenzen, in denen dieser Unterricht auf die Religionen blickt, sondern auf die gesellschaftlichen Polarisierungen (s. a. Zick et al. 2014/2016/2018/2019). Die folgenden einfachen Systematiken können deshalb helfen, die eigenen inneren Räume mit Bezug zur Religion und zur persönlichen Religiosität oder aber zu nicht religiösen Weltbildern und Ideologien zu erkunden:

---

8 Zur Konstruktion des vom Wesen her *Anderen* mit besonderem Bezug zur Kategorie Geschlecht siehe vertiefend Butler 1991; s. a. Behr 2020a.

9 Das so bezeichnete *Nationale Präventionsprogramm* sowie das Strategiepapier der Bundesregierung zu Extremismusprävention und Demokratieförderung werden von Seiten der neuen Bundesregierung (der 20. Deutsche Bundestag nach den Wahlen im Herbst 2021) unter diesen Vorzeichen gegenwärtig neu bewertet.

10 Die Geheimdienste sind besorgt über Rechtsextremismus in Behörden: „Zahlreiche Polizisten und Soldaten werden als rechtsextremistische Verdachtsfälle geführt. Der Verfassungsschutz warnt vor deren Zugang zu Informationen und Waffen"; **https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2021-10/verfassungsschutz-rechtsextremismus-bundeswehr-behoerden-netzwerke-geheimdienst**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023. Siehe dazu auch Melchers et al., 2021.

11 Mit Publikationen wie Fereidooni 2016 sind Phänomene von Diskriminierung und Rassismus im Kontext der öffentlichen Schulen bereits gut erfasst. Was nach wie vor ein Desiderat darstellt sind Studien, die tiefer in die vorfindlichen Mentalitäten, Dispositive und Narrative, mithin in die individuellen Kosmogonien der persönlichen und beruflichen Überzeugungen eindringen und damit die Wurzeln von Ungleichbehandlung sichtbar machen.

12 Die Demarkation zwischen auf der einen Seite einem subjektiven religiösen Handlungsmotiv wie zum Beispiel Gerechtigkeit oder Mitgefühl, das als solches unausgesprochen bleibt, und auf der anderen Seite dem Engagement derselben Person in einer kommunalen zivilgesellschaftlichen Initiative, die sich ausdrücklich *nicht* religiös positioniert, konnte im Rahmen eines interventionsbasierten Forschungsprojekts zu geflüchteten muslimischen Frauen gut nachgezeichnet werden – auch der umgekehrte Fall, nämlich das Engagement in einem religiösen Setting ohne persönlichen Glaubensbezug, wohl aber aus Solidarität und ethischer Überzeugung; vertiefend **https://fem4dem.de/**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023. Vgl. zu *believing without belongig* und *belonging without believing* auch Casanova 2006 und mit Schwerpunkt auf muslimischen Jugendlichen Behr & Kulaçatan 2022, S. 19.

13 Siehe zu den Verwerfungen dieses Begriffsfelds vertiefend Behr 2021b.

**Abbildung 1: Fehlformen extremistischer Weltsicht.**

| Zugänge | Räume | Fehlformen | Motto |
|---|---|---|---|
| soziokulturell | Gemeinschaftsraum | Chauvinismus[14] | „Wir sind die allen überlegene Gruppe.“ |
| territorial | Kulturraum | Totalitarismus[15] | „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns.“ |
| biografisch | Erfahrungsraum | Rigorismus[16] | „Genau so und nicht anders!“ |
| institutionell | Gruppenraum | Radikalismus[17] | „Alles oder nichts – jetzt oder nie!“ |
| theologisch | Ideenraum | Fundamentalismus[18] | „Alle anderen sind im Unrecht.“ |

Die diversen, spezifisch auf den Islam bezogenen Phänomene mit problematischer Ausprägung sind unter Begriffen wie *Islamismus, Salafismus* oder *Dschihadismus* (s. a. Schneiders 2014, Ceylan & Kiefer 201, Toprak & Weitzel 2019), aber auch *politischer Islam, legalistischer Islamismus*[19] oder *Waṣaṭiya* bekannt; Begriffe wie *Terrorismus*[20] oder *Antisemitismus*[21] werden dazu phänomenspezifisch arrondiert.[22] Die Problematik solcher zum Teil eingedeutschter Begrifflichkeiten und ihrer unklaren Zuordnung zu spezifischeren Phänomenen im Sinne von Haltungs- und Verhaltensdispositiven, aber auch hinsichtlich Strafbewehrung und Straffälligkeit, sind in der diesbezüglichen Fachliteratur hinlänglich diskutiert. Damit ist auch erklärbar, warum – anders als *Rechtsextremismus* oder *Linksextremismus* – die Suchwörter *Islamismus, Salafismus* und *Dschihadismus* nicht in dem ansonsten sehr nützlichen BMI-Lexikon (Glossar) zu einschlägigen Begriffen stehen, die politisch ordnungsleitend sind.

14 „Damit ist die Vorstellung gemeint, anderen aufgrund bestimmter Merkmale überlegen zu sein. Diese können körperlicher, kultureller, religiöser, politischer oder sozialer Natur sein (Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht, Religion, Bildungsgrad, Einkommen“ (Kaddor, Müller & Behr 2017, S. 188 ff.).

15 „Damit ist das Bestreben gemeint, die sozialen und politischen Verhältnisse auch mit Zwangsmitteln an einem bestimmten Bild des Menschen auszurichten, das von einer dominanten Gruppe vertreten wird. Sie möchte damit Menschen ausgrenzen, die als Konkurrenz wahrgenommen und deshalb als andersdenkend oder andersartig bezeichnet werden. Politische Systeme, in denen sich ein undemokratisches Gesellschaftssystem, die Zerstörung des Rechtsstaats, strukturelle Gewalt, Führerkult und politische Utopien zu einem System der Unfreiheit verbinden, werden auch mit dem Begriff ‚Faschismus‘ gekennzeichnet“ (Kaddor, Müller & Behr 2017, S. 188ff.).

16 „Damit ist vor allem eine persönliche Lebenshaltung gemeint, die rigide (starr, hart) an Grundsätzen (Prinzipien) festhält. Das Risiko besteht darin, Bedingungen des Umfelds, der Situation und der Belastbarkeit für vernünftige Entscheidungen aus dem Auge zu verlieren. Als ‚Fanatismus‘ gilt die ausschließliche Fixierung auf eine bestimmte Idee, eine Person oder Gegenstände in Verbindung mit übersteigerten Gefühlen“ (Kaddor, Müller & Behr 2017, S. 188ff.).

17 „Damit ist die Vorstellung gemeint, soziale und politische Verhältnisse ‚von Grund auf‘ (lat. *radix*: die Wurzel) und schnell zu erneuern. Schrittweise und angepasste Veränderungen (Reformen) werden abgelehnt. Religiöser oder politischer Radikalismus bergen deshalb das Risiko des Extremismus (lat. exterus: außenliegend), d. h. der zunehmenden Entfernung von einer Mitte, in der noch der Ausgleich unterschiedlicher Interessen (Kompromiss, Konsens) möglich wäre. Von ‚Islamismus‘ wird gesprochen, wenn sich radikale Ideen des Islams extremistisch ausformen“ (Kaddor, Müller & Behr 2017, S. 188 ff.).

18 „Damit ist eine persönliche Haltung oder eine gemeinschaftliche Ausprägung des Denkens gemeint, die keine anderen Wahrheiten als die eigene zulässt, und die zugleich ein tolerantes Miteinander und die Verständigung mit Andersdenkenden oder Andersgläubigen ablehnt. Im religiösen Bereich wurde der Begriff zuerst mit Blick auf christliche Gruppen in den USA ab Ende des 19. Jahrhunderts geprägt, die ihr wortwörtliches Bibelverständnis über wissenschaftliche und theologische Erkenntnisse stellen. Später wurde er auf amerikanische Juden und auf Muslime übertragen“ (Kaddor, Müller & Behr 2017, S. 188ff.).

19 Siehe Bundeszentrale für Politische Bildung; **https://www.bpb.de/themen/infodienst/322922/legalistischer-islamismus-als-herausforderung-fuer-die-praevention/**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

20 „Terrorismus ist die aggressivste und militanteste Form des politischen Extremismus, bei der die extremistischen Ziele mit Mitteln eines nachhaltig geführten gewaltsamen Kampfes durch systematische Anwendung massiver Gewaltakte verfolgt werden. Kennzeichen des Terrorismus ist die Verübung schwerer Anschläge durch arbeitsteilig organisierte, grundsätzlich verdeckt operierende Gruppen [… und Verweis auf § 129a StGB in Verbindung mit 129b StGB]; BMI Glossar, **https://www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/lexikon-node.html**; zuletzt geöffnet am 05.07.2022.

21 „Antisemitismus gilt als Sammelbezeichnung für alle Einstellungen und Verhaltensweisen, die den als Juden geltenden Einzelpersonen oder Gruppen aufgrund dieser Zugehörigkeit negative Einstellungen unterstellen, um damit eine Abwertung, Benachteiligung, Verfolgung oder Vernichtung ideologisch zu rechtfertigen. Antisemitismus ist ein typischer ideologischer Bestandteil des Rechtsextremismus, kommt aber auch in anderen extremistischen Ideologien und Weltanschauungen vor […]“; BMI Glossar, **https://www.bmi.bund.de/DE/service/lexikon/lexikon-node.html**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

22 Siehe dazu BMI; **https://www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/extremismus/islamismus-und-salafismus/islamismus-und-salafismus-node.html**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

## 1.2 Präventionsbegriff

Es ist wichtig, die hier in Rede stehenden Begrifflichkeiten anpassungsfähig zu halten.[23] Das zeigt, und zwar exemplarisch für die vorliegende Erhebung, die folgende Aussage einer schulischen Akteur:in in NRW, bei der es um Präventionsarbeit in der Schule mit besonderem Bezug zur diagnostischen und methodischen Situation geht (siehe dazu auch unten ➔ **Kapitel 1.4.8**):

> „Es ist unklar, wie genau, was genau herausgefunden und sichergestellt werden soll, oder welche Maßnahme denn was genau erreichen soll, und ob sie das überhaupt erreicht – wer prüft das denn nach?“ (Interview 9).

Diese Stimme aus der Praxis verweist auf entsprechende Hinweise aus der Forschung:

> „Forschung und Prävention im Bereich der Radikalisierung […] sind stets von zeitgeschichtlichen Wahrnehmungen geprägt […]. Anschläge verschaffen dem Phänomen der islamistischen Radikalisierung […] Aufmerksamkeit. Sie führen zugleich vor Augen, dass es weder einfach ist, Radikalisierung zu erklären, noch ihr zu begegnen und gegen sie vorzubeugen. Vorschnelle Urteile […] und […] anlassbezogene Schnellschüsse […] helfen jedoch nicht, wenn die Analyse zu einer langfristigen […] Verbesserung des Bedrohungsschutzes führen soll […]. [Wenn sich Prävention auf] die Schule bezieht, ist sie mit Vorsicht zu betrachten, weil die jungen Menschen über ihren Regelbetrieb leicht greifbar sind […]“ (Zick, Kulaçatan & Behr 2021, S. 9, 12).[24]

Das Wort *Prävention* lässt sich auf die lateinische Vokabel *praevenire* zurückführen, die so viel wie *zuvorkommen* oder *verhindern*, aber auch überrunden oder übertreffen bedeutet. Der Begriff konnotiert mit Vorausschau, Zielgerichtetheit, Dynamik und Interaktion. Gemeint ist,

> „[…] dass sich *erstens* aus gegenwärtigen Indikatoren künftige, unerwünschte Zustände prognostizieren lassen, dass sich *zweitens* Anzeichen von Fehlentwicklungen ohne Intervention verschlimmern, folglich *drittens* frühzeitige Eingriffe die größtmögliche Risikominimierung versprechen und sich die präventiven Interventionen *viertens* als Hilfe konzeptualisieren lassen“ (Bröckling 2008, S. 38-39).

Eine **erste Unterscheidung** nach unterschiedlichen Ansätzen der Präventionsarbeit lässt sich nach ihrem *Zielgruppenbezug* vornehmen: Die *universelle* (*primäre*) Prävention richtet sich an alle Menschen angesichts einer allgemeinen Bedrohung – etwa an alle Schüler:innen einer Schule mit Blick auf gesunde Ernährung. Auf einer nächsten Stufe richtet sich *selektive* (*sekundäre*) Prävention an Schüler:innen mit einer besonderen Neigung zu Übergewicht. Die *indizierte* (*tertiäre*) Prävention schließlich adressiert nur diejenigen mit einem diagnostizierten Diabetes – und als gesteigerten Fall diejenige Schüler:in, die einen manifesten Diabetes Typ II hat, sich in der großen Pause Insulin spritzen muss und individualisierte Führung benötigt. Man kann hier also von einer sukzessiven Zunahme von Individualisierung und Interventionsnähe sprechen (s. a. Lützinger et al. 2020 in Orientierung an Gordon 1983). Diese Unterscheidungen sind aber nicht dogmatisch zu verstehen; es gibt Überlappungen. Die oben zitierte Annahme, *alle* Schüler:innen der Haupt- und Berufsschulen seien für sich genommen schon eine für Radikalisierung und Extremismus empfängliche und damit indizierte Problemgruppe, dürfte für einen unter Lehrkräften weit verbreiteten beruflichen Eindruck stehen: Das tägliche Unterrichten und Erziehen im Klassenzimmer werde proportional zur wachsenden Indifferenz der Elternhäuser und der Gesellschaft immer schwieriger. Über diese weit verbreitete, in Teilen indes noch zu überprüfende Denkfigur verschiebt sich das, was anfangs als universelle Prävention gedacht ist, für den Kontext Schule nach und nach in selektive Prävention als pädagogischen Dauerzustand – eine für den so oft bemühten Schulfrieden durchaus prekäre Situation.

23 Die Relevanz liegt hier darin begründet, dass sich unterschiedliche Erklärungen für Radikalisierung, ihre Ursachen und die Methoden ihrer Bearbeitung auf unterschiedliche Definitionen und Modelle zurückführen lassen; vertiefend Kahl et al. 2015.

24 Dabei geht es um „erhebliche Finanzmittel […]. Man kommt nicht umhin zu konstatieren, dass in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland noch nie so viel Geld für Extremismusprävention ausgegeben wurde wie heute […]“; dabei gibt es [auch und besonders auf Landesebene NRW] „kein abgestimmtes Gesamtkonzept“ und einen gewissen „Wildwuchs […] Kennzeichen dessen sind Redundanzen, unklare Zuständigkeiten und ungleiche Verteilungen der Maßnahmen und Projekte“ (Kiefer 2021, S. 29).

Zudem ist fraglich, ob die Übertragung von medizinischen Abfolgen so einfach auf komplexe habituelle und mentale Eskalationsszenarien übertragbar ist. Damit würde nämlich von vornherein unterstellt, es handle sich auch dort um eine *lineare* und in ihrer Logik *diachronische* Kaskade. Daraus folgt die weit verbreitete Annahme, Radikalisierung und folglich Prävention seien zwischen ersten Anzeichen drohender Devianz und letztlich manifester Mobilisierung über die Zeitlinie hinweg stabil konsekutiv. Die Konsequenz daraus ist die Orientierung des Präventionsdenkens entlang der Apsis zwischen Ursache und Rezept, so als gingen *geschlossenes Weltbild* und *geschlossene Identität* Hand in Hand. Die Forschung in diesem Feld deutet aber darauf hin, dass es sich eher *nicht* um konsekutive Prozesse handelt, sondern dass es andere Entwicklungsparameter gibt, die von Gleichzeitigkeit, antizyklischem Denken, fragmentierten Identitäten und widersprüchlichen Haltungen je nach sozialem Kontaktszenario beeinflusst sind. Was die Frage nach Diagnostik und Intervention nun überkomplex erscheinen lässt, birgt auch eine Chance: Es gibt hinsichtlich der Radikalisierungskarriere eines jungen Menschen niemals einen Zeitpunkt, an dem irgendein Zug abgefahren wäre, und damit auch kein Argument, jemanden aufzugeben. Das ist hinsichtlich eines Befunds dieser Erhebung ein sehr wichtiger Punkt: Das schulische Management von Beziehungsarbeit und -abbruch gegenüber als *schwierig* wahrgenommenen Schüler:innen muss vom situativen in ein strategisches Management überführt werden.

Eine **zweite Unterscheidung** in den Ansätzen der Präventionsarbeit orientiert sich an der *Phänomenologie*, also an einer kriterialen Definitionsmatrix. Phänomenspezifische Ansätze bearbeiten nur *einen* Problembereich, zum Beispiel ausschließlich islambezogenen Extremismus und Radikalisierung. Phänomenübergreifende Ansätze blicken auf mindestens *zwei* verschiedene Problembereiche, gegebenenfalls auch vergleichend, zum Beispiel Rechts- und Linksextremismus. Phänomenunspezifische Ansätze zielen auf kein spezifisches Problemfeld, sondern in gewisser Weise auf alle, indem sie etwa bereichsübergreifende Angebote der Demokratiebildung machen. Auch hier liegen keine starren Grenzen vor, sondern eher flexible und pragmatische Abgrenzungen (s. a. Gruber & Lützinger 2017). Die von den Befragten angesprochene Angst der Lehrkräfte beinhaltet, bestimmte Schüler:innengruppen *a priori* zu stigmatisieren, eine Übertragung von phänomenspezifischem Anlass auf eine phänomenunspezifische Adressierung zu durchzuführen – also eigentlich auf einen Umwegdiskurs. Als Befund lässt sich daraus folgendes ableiten: Anstatt eine Problematik direkt anzusprechen, sind die Befragten eher darauf bedacht, unbequemen Reaktionen auszuweichen.

Für die Schulen bundesweit lässt sich festhalten, dass die dortige Präventionsarbeit zu rund 80 Prozent universell und phänomenunspezifisch angelegt ist. Allerdings gilt auch, dass der Anteil an selektiver bis indizierter und damit fast zwangsläufig phänomenspezifischer Präventionsarbeit in den Schulen zwar etwas niedriger als in der allgemeinen Familien- und Jugendhilfe, aber höher als beispielsweise in Haftanstalten ist.[25] Insbesondere in NRW ist die schulische Präventionsarbeit durch zahlreiche Programme sehr weit ausgebaut. Das sagt aber noch nichts über deren Effektivität aus – vor allem dann nicht, wenn Häufigkeit mit Redundanz, Konkurrenz, Kurzatmigkeit und Unübersichtlichkeit korrespondiert. Zudem bedeutet das nicht, dass Prävention in ihrer erforderlichen Gestalt Gegenstand der geltenden Curricula und des Regelunterrichts wäre; hier schlagen eher außerschulische Angebote vor allem der Kinder- und Jugendhilfe zu Buche, für die sich die soeben genannten negativen Korrelate noch verstärken können.[26] In diesem Segment gelten die Schulen als begehrte Kooperationspartner (auch wenn sie oft schlecht bezahlen), weil sich dort eine große Menge an Schüler:innen erreichen lassen. Was hier für die universelle Prävention von Vorteil ist, kann für die selektive Prävention zum Nachteil gereichen.[27]

25 Eine Übersicht über solche Zahlen biete das Mapex-Kartentool, das via **https://www.mapex-projekt.de/** angesteuert werden kann – dies auch mit spezifischen Suchoptionen je nach Bundesland; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

26 Das Verhältnis der jeweiligen phänomenspezifischen Prävention solcher Angebote liegt bundesweit etwa 10:7:5 bezogen auf den Bezügen islamisch:rechts:links; siehe vertiefend auch Freiheit, Uhl & Zick 2021b, S. 61ff. sowie Milbradt et al. 2019, S. 160.

27 Dies zum Beispiel dann, wenn es eigentlich darum geht, muslimische Schüler:innen über eine Inszenierung des Präventionstheaters zu adressieren, dann aber die Diffusion im Zielgruppenbezug hin auf eine Universalisierung des Problems letztlich dazu führt, dass sich die eigentlich adressierten Schüler:innen dadurch negativ stigmatisiert fühlen und das Gegenteil von Präventionsarbeit erreicht wird, nämlich Wut, Frust und Rückzug aus dem Diskurs (zur kritischen Bestandaufnahme des sogenannten Präventionstheaters siehe Behr, Kulacatan & Sitzer 2021).

Für die Präventionsarbeit in der öffentlichen Schule kann als Ziel formuliert werden, betroffene Schüler:innen zur Einstellungsänderung zu bewegen und sie in die gesellschaftlichen Normalitätskontexte einzugliedern beziehungsweise sie davon abzubringen, Gewalt auszuüben (s. a. Horgan 2008, ISD 2010). In der Regel ist das auf die direkte, physische Gewaltausübung hin gedacht. Das ließe sich genau an diesem Punkt aber auch auf andere Gewaltformen ausweiten, etwa auf strukturelle oder kulturelle Gewalt, und damit auf die Gewöhnung *an* oder die Nichtwahrnehmbarkeit *von* Gewalt (s. a. Galtung 1975, Sauer 2009). Bezogen auf die Schule lässt sich der Gewaltbegriff damit offener fassen und dem kritischen Diskurs um die institutionelle Fehlerkultur zuführen: Gewalt ist dann ein Kennzeichen von Schule, wenn sie ein strukturelles Setting darstellt, welches alle oder einige Schüler:innengruppen oder einzelne -individuen daran hindert, ihre vorhandenen Potenziale zu schöpfen, um das zu erreichen, was das Mandat von Schule im Rahmen ihrer sozialen Allokationsfunktion ist, nämlich: bestmögliche Leistungen zu erbringen und bestmögliche Gratifikation zu erwirtschaften.

Damit verschieben sich die Vektoren – weg von ihrer einseitigen Ausrichtung gemäß dem üblichen Machtgefälle in der Schule (also von den Lehrkräften als Interventionsakteur:innen gerichtet auf die Schüler:innen als die potenziellen Problemträger:innen) und hin auf eine multi-direktionale Vektorstruktur, nämlich: Lehrkräfte und Schüler:innen jeweils als potenziell beides, Problemträger:innen und Korrektiv, etwa über eine neue Protestkultur gegen Diskriminierung und Stigmatisierung.[28] Das ließe sich auch einfacher ausdrücken: Augenhöhe herzustellen ist ein wichtiger Schritt hin zu einer erfolgreichen Präventionsarbeit. Eine tragfähige Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen gehört zur allgemeinen Kernidentität guter Schulpädagogik, und damit ist sie eine wichtige Grundlage für spezifisches Präventionshandeln im Kontext Schule.

Dieser Wechsel von einer eingefahrenen Betrachtungsweise hin zu einer differenzierteren Wahrnehmung von *Radikalisierung als kommunikatives Prozessgeschehen* innerhalb der Schule wird nicht gerade dadurch erleichtert, dass die Problemhorizonte so unscharf definiert sind. Aber die Semantiken der Prävention im Sinne ihres Beitrags zur *Heilung* sind noch weniger konturiert. Ein Begriff wie *Deradikalisierung* ist trotz interessanter Ansätze und international zunehmend reichhaltigerer und vor allem qualitativ besserer Forschung[29] immer noch unzureichend konzeptualisiert (s. a. Marsden 2017). Dabei ist eine diskursanalytische Beforschung dieses Prozessgeschehens längst überfällig; das wäre für die schulischen Handlungsräume ja naheliegend, da diskursiv angelegte Forschungsdesigns in der Schule Konjunktur haben – ein Trend, der sich aus einerseits einer methodologischen Trittsicherheit von Lehrkräften und andererseits ihrem Gespür dafür ergibt, dass etwas in ihrer Arbeit und an ihrem beruflichen Ort nicht rund läuft. Aus dem hier vorliegenden Datenmaterial lässt sich zudem eine hohe Bereitschaft von Lehrkräften ablesen, sich in dieser Sache von guten Fortbildungen ansprechen, mitnehmen und inspirieren zu lassen.

Für das Segment Schule müssen die etwa über Devianz- und Gewaltlatenz angesteuerten, starren Definitionen von Prävention dynamisiert werden – begrifflich, konzeptuell, methodologisch, evaluativ. Einen ersten Ansatz bieten die Arbeiten des israelischen Psychologen Haim Omer, der an das Konzept des „Anderen in uns" von Dan Bar-On (2001) anknüpft: Er entwickelt im Sinne einer Beziehungsethik sein Konzept der *Wachsamen Sorge* (s. a. Omer 2016, MAPEX 2021b, S. 12). Mit Dynamisierung ist hier Humanisierung gemeint, und zwar durchaus in Anlehnung an die Grundlinien der Humanistischen Psychologie und Gesprächsführung (s. a. Tausch & Tausch 1998, 2017). Aber dabei ist ähnliche Vorsicht geboten wie vergleichsweise gegenüber den verlockend monochromen Theorien Talcott Parsons zur jugendlichen Sozialisation, damit sich nicht das, was als Gedanke der Emanzipation gemeint war, in ein totalitäres Verfahren verwandelt: *Bootcamps* etwa wären ein probates Umfeld für Radikalisierung.

Auf Omer beruft sich auch das trendig anmutende Konzept der so bezeichneten *Neuen Autorität* (s. a. Omer & Schlippe 2016). Es geht von der sympathischen Annahme aus, „dass die Idee der Macht durch Autorität" (Hawellek 2016, S. 9) zu Katastrophen führen kann, und setzt dem „eine neue Autorität durch Beziehungsarbeit [entgegen], die Erwachsene wie Kinder in ihren Stärken anspricht und verbindet" (ebd., S. 10). Was ursprünglich im Sinne eines

28 „Prävention kann auch negativ markieren. Wegweiser oder 180-Grad-Wende [**https://180gradwende.de/**] sind hier negativ" (Interview 7).

29 Vergleiche hier beispielsweise für den Bereich der Psychologie Kruglanski 2014 oder für die klinische Psychiatrie (mit besonderem Bezug zu Religion) Pargament 1997.

allgemeinen erzieherischen und vor allem egalitären Führungsstils angelegt war, fasst seit geraumer Zeit auch in Schulen Tritt.[30] Die Risiken liegen dabei in der Übertragung in einen nicht egalitär, sondern hierarchisch gegliederten und exekutiv mandatierten Raum und damit in dem erheblichen manipulativen Potenzial, das die intellektuelle Ansprechbarkeit der Schüler:innen als Personen sowie ihr Recht auf Differenz und ihr Bedürfnis nach Distanz und Moratorium ausblendet und am Ende die Verhandlung (und Sanktion!) der Verhaltensdispositive radikal in die Deutungshoheit der Erwachsenen stellt (vgl. Dierbach 2016 und Lutz 2019).

Mit einem Autoritätsphantasma ist folglich keine Prävention zu leisten, auch nicht über die Beziehungsarbeit als alleiniger Zugang zu den Herzen und Köpfen der jungen Menschen. Das ist nach Auffassung mehrerer für diese Erhebung interviewter Akteur:innen nur über Konzeptionen zu erreichen, die die Jugendlichen in ihren zentralen lebensweltlichen Orientierungsbezügen adressieren und damit schulische Systemlogik und präventionstaugliche Kommunikation zusammenführen:

> „Beziehungsarbeit ist eine elementare Gemeinsamkeit der Präventionsarbeit über die Grenzen der Phänomenbereiche von Radikalisierung und Extremismus hinaus. Gute Beziehungen nähren das Selbstwertgefühl, und das ist neben Leistungs- und Selbstwirksamkeitserfahrung einer der entscheidenden psychologischen Hintergrundfaktoren der Radikalisierung“ (Interview 4).

Die soeben der einfachen Linearitätsannahme entgegengesetzte Komplexitätsannahme von Radikalisierung hat eine lebensweltliche Implikation. Der Begriff *Lebenswelt* entwickelt sich etwa ab dem 19. Jahrhundert und ist in wissenschaftlicher Verwendung noch jüngeren Datums. Abgesehen von biologischen (das botanische Umfeld), lyrischen (beispielsweise bei Heinrich Heine) und religionsphilosophischen (die Konvergenz von christlichem Glauben und christlicher Daseinsform) Kontexten geht die heutige Begriffsverwendung in Richtung der phänomenologischen These des Naheliegenden und Selbstverständlichen als das gewohnte Umwelt, so wie es von Edmund Husserl beschrieben wurde. Über die Soziologie erhält der Begriff bei Alfred Schütz und Jürgen Habermas eine kommunikations- und handlungstheoretische Dimension (s. a. Schütz 1982). Er wird dann für das hier in Rede stehende Thema relevant, wenn man – so wie weiter oben angerissen – Radikalisierung als kommunikatives Prozessgeschehen versteht (siehe **Kapitel 1.4.5**). Entscheidend dabei ist, dass diese Begrifflichkeit genau genommen keine soziologische Wirklichkeit beschreibt, sondern deren mentale Repräsentationen.

Damit eröffnet sich für das Anliegen der Deradikalisierungsarbeit besonders für die Schule ein analytischer Ansatz. Diese Analyse fungiert gleichsam als Werkzeugkiste für die in der Schule ohnehin bewährte und pädagogisch professionalisierte Inblicknahme soziogenetischer Faktoren des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler:innen (beziehungsweise der fachlichen, pädagogischen und persönlichen Eignung der Lehrer:innen): Wie ist die familiäre Situation eines jungen Menschen, etwa was die Konflikthaftigkeit, die Beziehungskonstellationen und das Erziehungsverhalten angeht? Welches Potenzial an psychischer, sprachlicher und sozialer Bewältigung krisenhafter Erlebnisse steht einem jungen Menschen zur Verfügung? Wie ist die wahrgenommene Lebenslage eines jungen Menschen zu beschreiben, wie seine Zukunftsperspektive zwischen Vorfindlichem und Aspiration? Welche drohenden Zugänge zu devianten oder delinquenten Milieus öffnen sich in der räumlichen und sozialen Nähe eines jungen Menschen (s. a. Roderburg 2001)?

## 1.3 Islamistisch bedingter Extremismus in der Adoleszenz

Für die jüngere Forschung zu muslimischen Jugendlichen in Deutschland wurden zur Rahmung derartiger Hintergrundfaktoren signifikante empirische Daten zu einer Art Matrixmodell jugendlicher religionsbezogener Lebensweltorientierung zusammengefasst (s. a. Behr 2022a, Behr & Kulaçatan 2022). Das Modell bezieht sich auf die

30 Das deutet indirekt auch auf die Bedarfe von Lehrkräften, angesichts ihrer Wahrnehmung der täglichen Unterrichtssituation als volatiles soziales Setting über geeignete Methoden der pädagogischen Führung zu verfügen. Es sei an die unselige Zeit Anfang der 1990er-Jahre erinnert, als die so bezeichnete psychosomatische Kinesiologie als diagnostisches Verfahrensangebot zur Therapie mutmaßlich lernblockierter Schüler:innen in die Schulen Einzug hielt; fortan hielten etliche Lehrer:innen ihre Taschenlampen an die Glabella-Punkte ihrer Schüler:innen.

Volatilität jugendlicher Lebensweltorientierung. Es geht um Befunde, die sich, ungeachtet all ihrer biografischen und situativen Diversität, vereinfacht ausgedrückt zu vier Mustern (*patterns*) verdichten lassen, an denen sich junge Muslim:innen orientieren – und in denen sie dann auch vulnerabel sind. Diese Matrix legt den Fokus auf religiöse Symbol- und Deutungssysteme (im Sinne des Islams als klassische Religion und seiner Systematik), auf die Religiosität des muslimischen Subjekts (im Sinne der Affinität) und auf religionsähnliche Ideologien. Inwieweit diese Muster generell auf Fragen von Jugendlichkeit und *anderer* Religion oder auf besondere Phänomene wie den völkischen Extremismus oder den übersteigerten Nationalismus übertragbar sind (und damit auch auf bekenntnisähnliche Narrative im Kontext illiberaler Radikalisierung), muss vorerst noch zurückhaltend bewertet werden. Das liegt an der hybriden Verfassung dessen, was hier als Islamizität (s. a. Esposito 2017) bezeichnet werden soll, nämlich: situativ bedingte, volatile und subjektive Rekonstruktionen des Islam, der nicht mehr so sehr durch spezifische nationale und kulturelle Merkmalsbezüge geprägt ist, sondern zunehmend durch das, was in der Forschung als *religiöse Meta-Identität* mit Bezug zu einem *universalistischen* Islamverständnis identifiziert wurde (s. a. Kulaçatan & Behr 2016). Es geht um diese vier Muster:

**Abbildung 2: Muster jugendlicher Lebensweltorientierung.**

| | |
|---|---|
| **Körper:** physische Integrität, die Heilung von Brüchen, die Reintegration fragmentierter Identitäten | **Kultur:** subkulturelle Affinitäten, die Orientierung an alternativen Netzwerken, die Bevorzugung kultureller und religiöser Progression statt Transmission in der postmigrantischen Situation |
| **Kosmos:** die Eingliederung in eine sinnstiftende Struktur höherer und numinoser Ordnung, die ludische, kognitive, emotionale, spirituelle und ästhetische Verortung | **Kritik:** kritische Intelligenz, intellektuelle Ansprechbarkeit, die Verhandlung von Autoritäten, System- und Machtkritik |

Religiös aufgeladene Dynamiken jugendlicher Lebensweltorientierung entstehen vor allem dann, wenn diese vier Bereiche in den gedanklichen und sozialen Binnenwelten junger Menschen miteinander in Korrespondenz treten. Allerdings stellen diese Muster auch Zugänge zu den jungen Menschen dar; die oben erwähnte Verwundbarkeit während der Orientierungsbewegung macht sie auch ansprechbar. Das islamische Schrifterbe Koran und tradiertes Prophetenwort (*ḥadīṯ*) nehmen auf diese Verletzungsoffenheit als Chance und Risiko zugleich Bezug: Der koran-arabische Begriff *tamāss* bedeutet so viel wie *anfassen*, aber auch *angefasst sein*.[31] Er beschreibt die Kommunikation zwischen Koran und lesendem oder zuhörendem Subjekt, aber auch zwischen Tradition und Situation, Text und Geist sowie Kollektiv und Subjekt (s. a. Behr 2021a); der Begriff taucht in der Literatur des islamischen Theologen und Philosophen Ibn Arabi[32] auch als Warnung vor dem *heiligen Wahn* auf. Das ist deshalb wichtig, weil bislang in der bundesdeutschen islambezogenen Präventions- und Deradikalisierungsarbeit die Bedeutung des religionsgelehrten Korrektivs zu kurz kommt (anders als in der sehr erfolgreichen Arbeit in vom Islam geprägten Ländern und ihren sehr dynamischen Radikalisierungsszenen wie beispielsweise Indonesien oder Pakistan).[33]

Zudem wirft das noch einmal ein anderes Licht auf die Frage nach islamischen Religionsgemeinden und Moscheen[34] als mögliche Ansprechpartner für Schulen in der gemeinsamen Präventionsarbeit (siehe dazu **Kapitel 2.3.1**). Eine Studie zu muslimischen Jugendlichen (Behr & Kulaçatan 2022), die sich über Jugendarbeit aktiv mit einer Moschee ihrer Nachbarschaft verbunden fühlen, hat einen interessanten Befund zutage befördert. Er deutet auf Religion als Teil des gesellschaftlichen Kapitals hin (Begriff nach Böckenförde 1976, S. 112 f), und nunmehr liegen erstmals belastbare Zahlen für junge Muslim:innen in Deutschland auf dem Tisch:

31 Siehe zum Beispiel im Koran Sure 56, Vers 79; vertiefend auch Behr 2018.

32 Der Gelehrte Muḥyīud-Dīn al-'Arabī, geboren 1156 in Murcia und gestorben 1240 in Damaskus, schieb vor allem zu Toleranz, religiösem Erleben, Erkenntnislehre (auch zur mystischen Strömung des Sufismus) sowie zur Theorie der Liebe; siehe vertiefend auch Ibn Arabi 2009.

33 Dieser Hinweis geht zurück auf eine Konferenz im Jahr 2017 in Sarajevo zu Jugend und Islam im globalen Kontext, wo auch Kolleginnen und Kollegen aus Indonesien eingeladen waren und an der die Verfasserin teilgenommen hatte.

34 Zur demokratiebildenden Programmatik von Moscheen siehe vertiefend Behr 2022b.

> „Damit ist auch eine Aussage zu *Radikalisierung* zu treffen. […] Radikalisierung scheint sich aus einem einfachen mentalen Algorithmus zu speisen: Etwas *Einfaches* und *Altes* sei *per se* in der Lage, die Herausforderungen der Gegenwart zu meistern, die *komplex* und *neu* sind. […] Radikalisierung wird demnach begünstigt durch:
> - fehlende religiöse Sozialisation,
> - mangelhafte familiäre Bindung,
> - keine Erfahrung partnerschaftlicher und partizipativer Führung,
> - keine allgemeine Belesenheit,
> - kein Zugang zu authentischen theologisch relevanten Quellen,
> - keine ausgebildeten Religionslehrer:innen,
> - keine islamische Führungskultur,
> - keine Anbindung an eine Moschee als Sozialraum,
> - keine lebensweltlichen Bezugshorizonte für spirituelle Orientierung und
> - keine intellektuelle Ansprache“ (Behr & Kulaçatan 2022, 113f.).

## 1.4 Besondere Evidenzen aus den Interviews

Hier geht es darum, wie die befragten Akteur:innen im Handlungsfeld Schule in NRW auf einige Schlüsselkategorien des gegebenen Themas blicken; sie nehmen die Konvergenz der beiden Phänomenbereiche *Islamismus* und *Rechtsextremismus* zum Teil selbst vor. Das ist ein Zeichen für die hohe individuelle Bereitschaft, eine Situation, die einen erhöhten pädagogischen Handlungsdruck mit sich bringt, regelgeleitet zu reflektieren und sich selbst weiter zu professionalisieren (eine Diktion, die sich durch alle Antworten zieht und die die ausgeprägte Antwortbereitschaft und Offenheit erklärt). Die folgenden Zitate stellen eine exemplarische Auswahl dar.

### *1.4.1 Kennzeichen von Extremismus und Radikalisierung*

Nach Beobachtung ein:er Gesprächspartner:in sind

> „[…] Selbstwertverletzung […] und Verschwörungsmythen immer der Kern von Extremismus, [vor allem die] Reduktion auf einfache monokausale Erklärungen für die Komplexität der Welt […]. In vielen Fällen sind tatsächlich die häuslich gepflegten Narrative die Quelle“ (Interview 3).

Insbesondere im Fall der Verschwörungsmythen weisen Interviewpartner:innen auf den Aspekt des sogenannten *Kategoriefehlers* in Verbindung mit der Ontologisierung mutmaßlich wesenhafter Eigenschaften von Menschen hin:

> „Rechtsextremismus kommt viel häufiger vor als islamistischer, und er ist krasser: rassistische Äußerungen verbunden mit Verschwörungsmythen und vor allem Queer-Feindlichkeit und Hass gegen das Gendern“ (Interview 7).

> „Der islamistische Extremismus an unseren Schulen ist rückläufig, der rechtsradikale auf dem Vormarsch. Aber was genau sind die solchen Phänomenen zugrundeliegenden Grammatiken, was ihre sprachlichen und habituellen Verbindungen und Verwandtschaften?“ (Interview 3).

> „Mal könnte ja mal statt den Ali den Michael herannehmen, wenn man Extremismus exemplifiziert. Wenn man Extremismus in der Schule behandelt, dann bitte doch alle Extremismusformen miteinander und ohne herkunftsbezogene Territorialisierung und Kulturalisierung“ (Interview 10).

In diesem Zusammenhang verweist ein:e Gesprächspartner:in auf die Frage der Medienkompetenz:

> „Die Notwendigkeit von Medienkompetenz wird insgesamt zu wenig beachtet und zu wenig geschult“ (Interview 3).

In diesem Kontext erwähnen Interviewte auch den Zusammenhang zwischen dem Covid-bedingten Distanzunterricht und der Zunahme extremistischer Einstellungen unter Schüler:innen:

> „Ja, wir beobachten einen Rückgang im Segment Islamismus und einen Zuwachs im Segment Rechtsextremismus, vor allem während der zurückliegenden Pandemie“ (Interview 2).

> „Erschreckend viele Schüler:innen besonders in NRW haben den Covid-Test verweigert. Die mussten wir nach Hause schicken, und das war denen vollkommen egal – *egal* ist auch eine Art der Radikalisierung, oder?“ (Interview 1).

Das betrifft nach Einschätzung einer interviewten Person vor allem

> „[…] Verschwörungsmythen und Antisemitismus. Antisemitische Straftaten haben sich in NRW während Corona verdoppelt. Das alles ist aber nicht etwa neu entstanden, sondern das war immer schon da und wird durch Krisen und Angstdiskurse zutage gefördert“ (Interview 3).

> „Schulangst und Schulverweigerung torpedieren diese Arbeit, und die haben sich durch Corona und Distanzunterricht verstärkt; wenn Distanzbeziehungen nicht klappen, wie sollen sie dann in der Pädagogik funktionieren?“ (Interview 3).

### *1.4.2 Radikalisierung und Rückzug*

In den Kontext der Kennzeichen im Sinne von Anzeichen für Radikalisierung fallen auch bestimmte Alltagsbeobachtungen:

> „Die von Diskriminierung betroffenen Schüler:innen reagieren resigniert und gehen dem Diskurs aus dem Weg, die machen zu; die ziehen sich klugerweise zurück, damit sie nicht über die Noten gemaßregelt werden“ (Interview 7).

> „Wir achten in unseren Schulen zu wenig auf die stillen, schweigsamen, zurückgezogen wirkenden Schüler, die nicht vorne mittrompeten – und dann sind es genau diese, die zuschlagen“ (Interview 3).

In diesem Zusammenhang macht eine interviewte Person eine Parallele zwischen islamistischer und rechtsextremer Radikalisierung aus, etwa

> „[…] bei den Einstellungen, bei den vereinfachten Mustern des Weltverstehens, des Angebots für desorientierte Jugendliche, der Lukrativität und Attraktivität […] und im Verhalten eigentlich auch: Die Jugendlichen wirken oft schon im Vorfeld resignativ, verschlossen, und sie ziehen sich zurück, wenn sie das Gefühl haben, dass etwas gegen sie läuft“ (Interview 7).

### *1.4.3 Ursachen für Extremismus und Radikalisierung*

Als Ursache für die Radikalisierung von Schüler:innen nennt ein:e Gesprächspartner:in die

> „[…] fehlende Adressierung von Grundbedürfnissen: Spiritualität, Zugehörigkeit, Sinn, Anerkennung, Partizipation, Identität, Selbstwirksamkeit, Autonomieerfahrung – das alles wird von der Schule nicht genügend berücksichtigt“ (Interview 3).

### *1.4.4 Extremistische Anbieter*

Bestimmte Anbieter extremistischer oder solcherart erscheinender Angebote, die im Modus des „Kümmerers“ arbeiten, geraten in den Fokus von Schulen vor allem dann, wenn sie in Reichweite des eigenen Schulsprengels auf den Plan treten. Was diese so verlockend für Jugendliche macht, liegt aus dieser Wahrnehmung heraus vor allem daran, dass sie – bezogen auf die oben in **Kapitel 1.4.2** genannten Aspekte,

> „[…] genau das alles an[bieten], zusammen mit einer klaren Sprache und klaren Struktur; sie verbinden das alles zu einem Strang; dabei kann ein starkes Sinnempfinden mit niedriger, infantiler religionsbezogener Expertise Hand in Hand gehen und sich zu einem übersteigerten Selbstbild vereinen; hier ist ja die Autonomie der Jugendlichen noch eher schwach ausgeprägt; das Angebot ist also einseitig, und die Mängel auf der einen Seite werden durch Übersteigerung auf der anderen Seite kompensiert" (Interview 3).

### *1.4.5 Radikalisierung als volatiles kommunikatives Prozessgeschehen*

Der weiter oben diskutierte Aspekt von Extremismus und Radikalisierung als eine Art wechselseitiger Diskursverschiebung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen, also gleichsam als sich gegenseitig verstärkende Pendelbewegung, taucht in einem Interview auf:

> „Wir haben an unseren Schulen gerade weniger ein Problem mit der Radikalisierung von Schülern, sondern mit der von Lehrern; das höre ich von vielen Kolleg:innen an anderen Schulen in NRW auch" (Interview 8).

Das wird auch auf eine besondere Erschwernis bezogen, das der Erziehung zu kritischer Mediennutzung und zu Quellenkritik im Wege zu stehen scheint, denn:

> „Selbst Lehrkräfte wissen nicht genau, was *fake news* sind; sie gehen selbst Konstruktionen von Verschwörungsmythen auf den Leim" (Interview 3).

Das betrifft auch Radikalisierung als mögliches Artefakt der Schule, ihrer Diskurse und ihrer Kultur:

> „Es ist doch in Wirklichkeit so: Wir Lehrkräfte stehen vor folgender Situation: Extremismusprävention richtet an Schüler mit Migrationshintergrund, Demokratiebildung an herkunftsdeutsche Schüler. Wie soll denn da Demokratiebildung bitte sehr funktionieren?" (Interview 9).

Auch die Beobachtung der oben erwähnten Tendenz von Schüler:innen, sich vor allem dann zurückzuziehen, wenn sie sich markiert und stigmatisiert fühlen, muss im Lichte der diskursiven Reziprozität betrachtet werden:

> „Das Verhalten der Schüler und ihr Rückzug bestärken dann die Vorurteile der Lehrer – eben, dass die sich aus ideologischen Gründen zurückziehen. Dabei wollen sie sich nur schützen" (Interview 10).

Die Kultur der Schließung von Diskursen steht in den Schulen und Klassenzimmern allerdings nicht im luftleeren Raum, denn:

> „[…] Vielmehr wird darauf Bedacht gelegt, alles intern und innerhalb von Institutionen und Behörden zu regeln – auch zwischen den Institutionen des Landes. Alles bleibt in der Familie oder so ähnlich – nicht gut, kein Austausch" (Interview 7).

### *1.4.6 Radikalisierung als konjunkturelles Geschehen*

Den interviewten Akteur:innen fällt *unisono* auf, dass spezifische Ausprägungen von Radikalisierung zwischen Islamismus, Rechtsextremismus, Amoklauf und besonderen Phänomenen der Gewalt im Kontext gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bestimmten Konjunkturen zu unterliegen scheinen. Diese deuten nach Ansicht der Gesprächspartner:innen weniger auf die tatsächliche Radikalisierungsszene in Deutschland als vielmehr auf eingefahrene Muster der politischen Wahrnehmung und medialen Aufbereitung hin. Das spiegelt sich beispielhaft in den folgenden Antworten:

> „Präventionsdiskurse und -maßnahmen unterliegen ja bestimmten Konjunkturen. Aber erstens: Das wird der Problemlage und den schulischen Planungsbedarfen nicht gerecht: Wir ziehen die Verbindung zwischen diesen Sorten der Phänotypen nicht. Zweitens: Das überfordert die Schulen total" (Interview 5).

> „Jedes noch so unterschiedliche Anschlagsereignis ruft entsprechende spezialisierte außerschulische Expertisen hervor, die dann von den Schulen eingekauft werden kann. Aber: Wie viele Schulen brauchen dann wann und wofür genau welche Expertise?“ (Interview 5).
>
> „Anstatt auf Konjunkturen des Extremismus zu reagieren, also dieses ständige Ereignisdenken, muss mehr agiert werden“ (Interview 4).
>
> „[…] programmatisch denken und arbeiten, selbst Ziele definieren und ihre Erreichung planen, Nachhaltigkeit, größere Flexibilität und Professionalisierung. Das alles oder nichts“ (Interview 7).
>
> „Antimuslimischer Rassismus ist derzeit wohl der schulische Phänomenbereich mit der eigentlichen Hochkonjunktur, die aber nicht als solche anerkannt wird – hier gehen die Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung von muslimischen Schüler:innen am weitesten auseinander“ (Interview 7).
>
> „Auf der einen Seite gibt es neue Konjunkturen wie zum Beispiel die Prävention gegen sexualisierte Gewalt, auf der anderen Seite stellt sich die Frage: Wie isoliert ist denn dieses Phänomen, also warum heben wir nicht alle Gewaltformen auf die Bühne und schauen mal drunter, wo die Verbindungen sind, um über die Prävention näher an die soziale und mentale Grammatik von Extremismus und Radikalisierung heranzukommen?“ (Interview 3).
>
> „Die öffentliche Verletzung sprachlicher Anstandsgrenzen hat Konjunktur, und was die Erwachsenen da tun, das schlägt voll auf die Jugendlichen und die Schule durch, und das nimmt alles zu“ (Interview 7).

### *1.4.7 Radikalisierung, Extremismus und die schulische Expertise*

Auf der Ebene der Erwartung gegenüber den öffentlichen Schulen, auch für die Präventionsarbeit gegen extremistische Radikalisierung zumindest auf der primären und universellen Ebene zuständig zu sein, bestehen sicherlich noch Unklarheiten, was das Ausmaß des Mandats angeht. Zudem ist ein generalisierender Formelbegriff wie *Schule* irreführend, denn damit ist noch lange nicht geklärt, wer denn am Ende die Arbeit macht: außerschulische Expert:innen, die Schulsozialarbeit, der Radikalisierungsbeauftragte bzw. ein besonderes In-House-Team, Multiprofessionelle Teams[35] oder die Lehrkräfte selbst? Unter manchen Akteur:innen scheint in einer zentralen Anfrage an die politische Entscheidungsebene Einigkeit zu bestehen:

> „Das ist der Ist-Zustand der Schule: Unterschiedliche Gewaltphänomene bewirken unterschiedliche isolierte Präventionsansprüche […]“ (Interview 4).
>
> „Wer hat denn in was genau welche Expertise? […] Spezialistentum bringt hier gar nichts. Was wir schon wissen: Nur durch echte Mitsprache und Teilhabe kriegen wir Gewalt weg. Aber ich kenne keinen einzigen methodischen Ansatz der Präventionsarbeit, der das im Visier hätte“ (Interview 3).

Mit dem Wort *Expertise* verweisen die Gesprächspartner:innen unmittelbar auf einen Bereich, der zu ihren größeren Beunruhigungen gehört: die Frage der Diagnostik einer möglichen Fehlentwicklung bei einer Schüler:in – und die Sorge, durch einen Fehlschluss letztlich mehr Unheil anzurichten als abzuwenden, und zwar dadurch, dass einzelne Schüler:innen, ganze Schüler:innengruppen, deren Elternhäuser und deren soziales Umfeld beschädigt werden. Danach wird auf Fortbildungen von den Praktiker:innen am häufigsten gefragt.

Auch wird die Frage gestellt, welche rechtlich verbindlichen Sanktionen am Ende erfolgen, etwa wenn die Schulleitung aktiv wird, dann die Polizei, dann der Staatsschutz – und wie Einträge in irgendwelche Datenbanken die Zukunft der betroffenen Schüler:innen zerstören können. Einerseits gehört Präventionsarbeit zum Alltagsgeschäft der Lehr-

35 Siehe **https://www.schulministerium.nrw/fragen-und-antworten-zum-erlass-multiprofessionelle-teams-im-gemeinsamen-lernen-grundschulen-und**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

kräfte, entweder in einem allgemeinen erzieherischen und unterrichtlichen Sinne,[36] oder aber mittels der üblichen Hinweise und Unterweisungen gemäß einer per Erlass vorgegebenen Liste, die durch das Schuljahr mitläuft und die zu dem nach der Lehrerdienstordnung auf Dienstpflicht verbindlichen Schriftwesen von Lehrkräften gehört.[37]

Andererseits verbindet sich für viele Lehrkräfte der Umgang mit problematischen Schüler:innen oft auch mit einem engagierten Ehrgeiz, der sich aus einem emanzipatorischen Anliegen heraus artikulieren kann: Denjenigen besonders auf die Beine zu helfen, bei denen sich Leistungsversagen, prekäre sozioökonomische häusliche Verhältnisse, sonstiger Devianzverdacht und spätere gesellschaftliche Randständigkeit abzeichnen. Der Kampf gegen eine durch die Gesellschaft und die Schule selbst hergestellte Benachteiligungsmatrix und der Antrieb, sich schützend vor die eigenen Schüler:innen zu stellen, haben auch etwas mit dem Ethos und der Ehre des Berufs zu tun, mithin mit der *Berufung*. Das gründet vor allem bei Lehrkräften der höheren Dienstalter noch in den Erinnerungen an die gegebenenfalls eigene Widerständigkeit *gegen das System* und *a healthy amount of disobedience*. All das schwingt in Gesprächen mit Lehrkräften mit:

> „Aber was für eine Geschichte und Motivation steckt in solchen Jugendlichen, die sich radikalisieren, und wo kann man denen da vielleicht früher unter die Arme greifen?“ (Interview 5).

> „Diagnostik ist ein schwieriges Feld. Man bemerkt Veränderungen im Habitus der Person, also Kleidung, Sprechstil, Themen, Verhalten. Da gehen die roten Fahnen hoch. Aber das sind Dinge an der Oberfläche, das sind Phänotypen, und die sind nicht stabil, und das Sichtbare steht oft für etwas Anderes, das unsichtbar ist. Der sagt und tut was, meint aber was ganz Anderes“ (Interview 4).

Aus dieser Erfahrung heraus äußern die Befragten den Wunsch nach ganz konkreten Veränderungen in der gegenwärtigen schulischen Präventionskultur:

> „Wir stellen nach solchen Täter-Ereignissen die falschen Fragen“ (Interview 4).

> „Die Forschung sucht nicht an den richtigen Stellen. Sie ist zu häufig auf die Person fokussiert, also wie jemand unterwegs war, und zu wenig auf den Werdegang, also *was* jemanden dorthin gebracht hat“ (Interview 5).

> „Wir müssen mehr darüber ins Gespräch mit den Lehrer:innen und Schüler:innen darüber kommen, wie Radikalisierung und Extremismus eigentlich erlebt werden – von ihnen selbst, von den Betroffenen oder deren Umfeld, und was genau da eigentlich beobachtet und wie es klassifiziert wird. Es reicht nicht einfach zu sagen: Abwesenheit des Vaters“ (Interview 10).

### *1.4.8 Radikalisierungsprävention, ihre Ziele und ihre Methoden*

Einen herausragenden Bereich schulischer Professionalisierung und Innovation stellt das Segment der Methoden dar; dieses reicht von der erziehungswissenschaftlichen Methodologie über das pädagogische Führungs- und Anwendungsportfolio bis hinein in etwas, was an dieser Stelle als *Präventionsdidaktik* beschrieben werden könnte – ein Begriff, der seltsamerweise in den schulischen Präventionsdiskursen gar nicht auftaucht. Hier gibt ein:e Akteur:in eine Mängelanzeige zu Protokoll:

> „Es gibt überhaupt kein Methodenportfolio; jeder macht was er will“ (Interview 9).

36 Oft verbunden mit bestimmten Unterrichtsthemen mit besonderer lebensweltlicher Relevanz, in etwa dem *epochaltypischen* Bezug der didaktischen Analyse oder dem operationalisierten Erziehungsbegriff im so bezeichneten *Erziehenden Unterricht*; siehe vertiefend Koch & Schorch 2004 und Klafki 1964.

37 Die üblichen Themen der Belehrungen werden per kultusministeriellem Erlass festgelegt bzw. angepasst und liegen hier rechtsverbindlich in den Bereichen Brandschutz und Verhalten im Brandfall, Unfallgefahr beim Baden, Tollwut und Fuchsbandwurm sowie lehrplanimmanent oder anlassbezogen in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Elektrizität, Straßenverkehr, Medien, Alkoholismus, harte Drogen, Gewalt, Mobbing, gruppenbezogene Gewaltformen, sexualisierte Gewalt und andere. Die Belehrungen sind Teil des amtlichen Schriftwesens zusammen mit Schülerliste, Schülerakt/-bogen, Notenaufzeichnung, Schülerbeobachtung, Stoffverteilungsplan über das Schuljahr und Wochenplan. Dieses Schriftwesen gewährleistet, dass im Notfall eine Vertretungslehrkraft den Unterricht unverbrüchlich weiterführen kann; alle Unterlagen müssen im Klassenzimmer vorfindlich und zugänglich sein.

> „In der Professionalisierung […] fehlt es komplett an einer Wirkungsforschung. […] Da macht jeder seine eigene Selbstevaluation. Zum Beispiel erstens: Wir machen ein Projekt, bei dem hinterher die Jugendlichen Demokratie besser finden als vorher. Zweitens dann: Wir besuchen den Deutschen Bundestag. Und drittens: Was genau soll denn dieser Besuch bewirken? Das ist alles völlig nebulös. Hauptsache man macht, was man selbst gut findet, und dann wird das schon gut. Also, ich weiß nicht. Das ist alles total impressionistisch“ (Interview 9).

Dann geschieht, was immer geschieht, wenn sich gut ausgebildete Lehrkräfte daranmachen, mit einer fachlich neuen Herausforderung umzugehen:[38] Sie übertragen bewährte methodische Konzepte und didaktische Ideen auf neue Problemfelder (Transfer), sie probieren neue Dinge aus (Exploration) oder sie gehen komplett neue Wege (Innovation):

> „Wir haben ja didaktische Erfahrungen. Eine Idee hat sich schon bewährt, aber sie ist nicht einfach, denn du brauchst dazu echt fitte Kollegen: Liebe Schüler, heute basteln wir uns einen Verschwörungsmythos. Erst die Zutaten: Man nehme a) einen geheimen Bund, b) ein Opfer, c) ein Ziel und d) viel Phantasie. Und dann das Rezept: Stelle sichtbare und allgemeine Dinge in obskure Zusammenhänge. Dann denken sich zwei Gruppen jeweils einen eigenen Mythos aus und verfechten den auf Teufel komm raus, und die jeweils andere muss den mit allen Kräften widerlegen. Erste wichtige Erfahrung: Argumente zählen offenbar nicht, denn es gibt strukturelle Hürden, die die sachlichen Argumente ausschalten, zum Beispiel Lügen, scheinbar zusammenpassende Kategorien die gar nicht zusammenpassen, also falsche Plausibilitäten, oder völlig irrsinnige Behauptungen, dann die Herabwürdigung des Gegenübers, aber auch Anschreien und Drohen“ (Interview 3).

### *1.4.9 Zentrale Kategorien der* good practice

Was für die vorliegende Erhebung leitend war, ist auch für die befragten Akteur:innen zentral: „Was funktioniert gut im Sinne von *good practice*?“ (Interview 3), was zeichnet gute Praxis der Präventionsarbeit aus, wie kommt man mit in *dieser* Hinsicht erfolgreichen Expert:innen zusammen und welche Ebenen des Austauschs zwischen den Schulkollegien bieten sich an bzw. was erschwert diese Orientierung auf der kommunalen Ebene? Dabei zeichnen sich vier sehr zentrale Orientierungen der schulischen Präventionsarbeit im Sinne von Leitperspektiven ab (siehe dazu auch **Kapitel 7**).

**Bedürfnisse** (siehe oben **Kapitel 1.4.3**, Interview 3) in der Adressierung von Schüler:innen (und auch Lehrer:innen!) als Indexklientel: Spiritualität, Zugehörigkeit, Sinn, Anerkennung, Partizipation, Identität, Selbstwirksamkeit, Autonomieerfahrung und klare Sprache;

**Spiritualität:** „Wichtig für die Präventionsarbeit ist es, Wege zu gehen, die Sinnerleben und Spiritualität Raum geben“ (Interview 3).[39]

**Demokratiebildung:** „[Sie] ist der eigentliche Schutzwall gegen Extremismus“ (Interview 3).

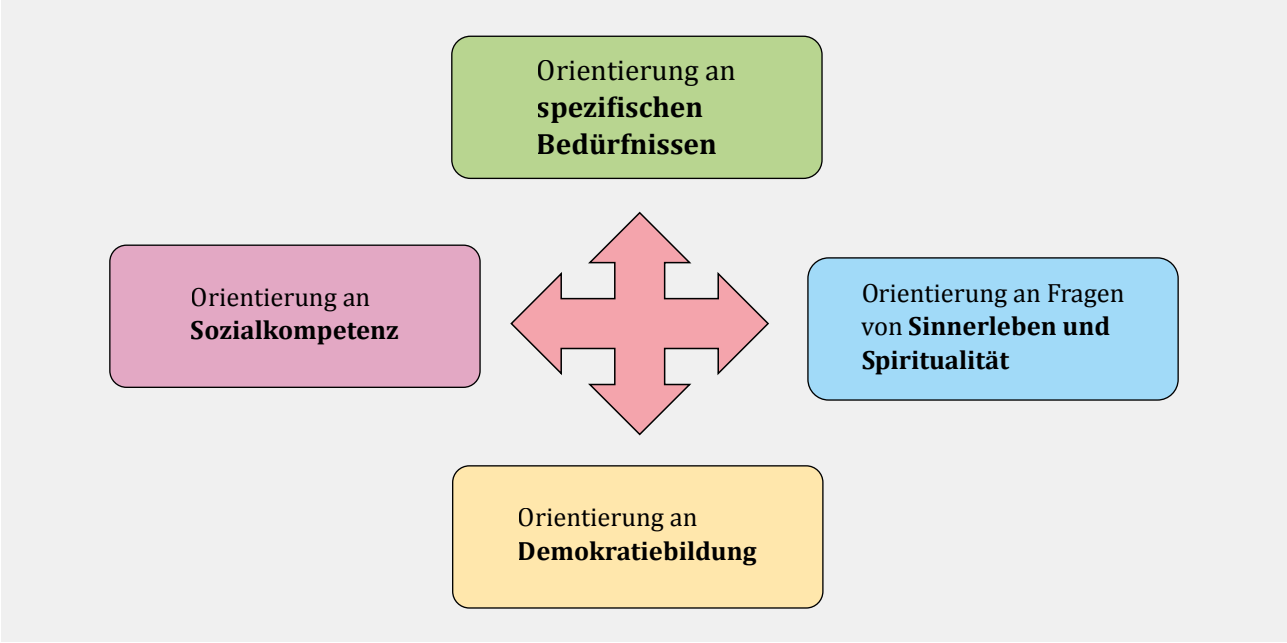
**Sozialkompetenz:** „[Man darf sie in der Schule] nicht als Fach, sondern integriert vermitteln. […] Sie ist das wichtigste Bildungsziel in diesem Jahrhundert. Wir müssen zuerst den diagnostischen Blick auf soziale Kompetenz stärken und es dann schaffen, dass Lehrkräfte nicht mehr anders können als das soziale Geschehen zu lesen, so wie jemand, der lesen kann, es nicht mehr verhindern kann zu lesen, sobald er auf einen Text blickt“ (Interview 4). Sie

38 Es darf dabei nicht vergessen werden, dass Lehrkräfte gemäß den geltenden Dienstordnungen dazu verpflichtet werden können, auch Unterricht in Fächern zu erteilen, in denen sie fachwissenschaftlich und fachdidaktisch nicht ausgebildet wurden. Entsprechende Überraschungen bei der Stundenplanverteilung zum Schuljahresbeginn haben viele Lehrer:innen im Laufe ihrer Karriere schon einmal erlebt. Im Vergleich dazu ist das (im Kanon der Lehrfächer ja nicht repräsentierte) Fachgebiet der Präventionsarbeit fast schon Routine. Es wäre also deshalb über Wege nachzudenken, Präventionsarbeit fachlich und didaktisch sichtbarer in den schulischen Formaten wie Curricula, Fachprofilen und Modulordnungen für die Aus-, Weiter- und Fortbildung zu repräsentieren.

39 Die jugendliche Sehnsucht nach *Spiritualität* und ihre Sehnsucht nach *Anerkennung* korrelieren positiv zueinander (Behr, Kulaçatan & Sitzer 2021, S. 99).

geht für eine erfolgreiche Präventionsarbeit Hand in Hand mit der Adressierung von „Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserfahrung und Beziehungsmanagement“ (Interview 5).

**Abbildung 3: Zentrale Orientierungen schulischer Präventionsarbeit als good practice.**




Der Aspekt der Sozialkompetenz verbindet sich in den Interviews mit deutlicher Kritik am Land NRW hinsichtlich seiner inhaltlichen, strukturellen und personellen Bildungsplanung:

> „Was genau macht denn das Land da? Der Stand ist unklar und sehr unübersichtlich. Wie vermittelt Schule soziale Kompetenz, und was sagt der Referenzrahmen?[40] Wir haben eine Gießkanne, aber keine Landkarte der sozialen Kompetenz, etwa so wie in Rechtschreibung oder Rechnen, also eine qualitative diachronische Gliederung. Aber was meinen wir denn, wenn wir *Toleranz* oder *Zivilcourage* sagen? Es gibt kaum Entwürfe zu Sozialer Kompetenz auf der Ebene der wissenschaftlichen Theoriebildung, die das große Ganze in den Blick nehmen, die weggehen von der Spezialisierung in der schulischen Präventionsarbeit und auch in der Sozialen Arbeit“[41] (Interview 5).

### *1.4.10 Gender als Kategorie in der schulischen Präventionsarbeit*

Die insbesondere für die intersektionale Analyse von Extremismus und Prävention relevanten Kategorien von Gender und Geschlecht spielen eine Rolle in der Betrachtung. Insgesamt haben die interviewten Akteur:innen diese Kategorien nicht wirklich im Blick, obwohl die Forschung gerade zur islamistischen oder rechtsextremistischen Radikalisierung seit Jahren klar und eindeutig auf dieses Segment verweist (s. a. Kulaçatan & Behr 2016, Freiheit, Uhl & Zick 2021b, Srowig et al. 2018). Dieser Mangel zieht sich durch die gesamte Präventionslandschaft:

> „Angebote hingegen, welche die sozialen beziehungsweise habitualisierten Geschlechterrollen in den Blick nehmen […], spielen in der Islamismusprävention bislang eher eine nachrangige Rolle“ (Freiheit, Uhl & Zick 2021a, S. 73 f.).

40 **https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

41 Verweis auf Prof. Dr. Uwe Kanning, Osnabrück, Schwerpunkt Förderung sozialer Kompetenz, aber wirtschaftswissenschaftlicher Schwerpunkt und Personaleignung.

Dabei hat die jugendliche Wahrnehmung von Genderdiskrepanzen eine herausragende Bedeutung als Trigger für extremistische Radikalisierung (s. a. Mohagheghi & El Boussadani 2015), denn:

> „Mit Blick auf Gender-Faktoren sind Rollenkonstruktionen in den gegenwärtigen salafistisch bzw. dschihadistisch orientierten Bewegungen von großer Bedeutung. Sie ähneln den Rollenkonstruktionen moderner europäischer, identitäterer und rechtsextremer Gruppierungen, wie sie in Deutschland, aber auch beispielsweise in Österreich und in Ungarn vorzufinden sind." (Kulaçatan 2020, S. 332).

Aber einzelne Aussagen der hier interviewten Akteur:innen deuten doch auf einschlägige Beobachtungen hin, die für eine gendersensible Präventionsarbeit in der Schule richtungsweisend sind:

- „Unter den Jungen nimmt das Potenzial sprachlich repräsentierter und imaginierter Gewalt stetig zu" (Interview 7).
- „Es gibt bei allen Zielgruppen vorfindlicher Präventionsarbeit so ein Männlichkeits-Ding" (Interview 1).
- „Ein männlicher Lehrer zu sein hat in der schulischen Beziehungsarbeit einen Vorteil – und damit auch in der Präventionsarbeit" (Interview 7).
- „Es gibt in der Radikalisierung eine Gendersignatur: Mädchen rutschen weniger schnell in die Radikalisierung, aber wenn sie mal drin sind, dann sind sie viel entschiedener drin als die Jungs; wo bei denen noch ein Kanal offen ist, machen die Mädchen komplett zu" (Interview 3).

Für eine eventuell zu fordernde Neuorientierung der schulischen Präventionsarbeit, auch mit Blick auf NRW, muss deshalb auf Fragen von Gender und Geschlecht ein besonderes Augenmerk gelegt werden:

> „Hinsichtlich Genderfragen müssen vor allem geschlechtsbezogene Zuschreibungen ins Bewusstsein gehoben und kritisch bearbeitet werden; es müssen körperliche Einschreibungen kognitiviert und kritisch bearbeitet werden. Das betrifft die Widersprüchlichkeit jugendlicher Lebenswelten zwischen Zurücksetzung und Vereinnahmung mit besonderem Blick auf rechtlich verfestigte Diskriminierungsstrukturen, also die Widersprüchlichkeit der Moderne[42] als real erfahrenes, soziales Setting" (Behr, Kulaçatan & Sitzer 2021, S. 112).

### *1.4.11 Schulische Präventionsarbeit und wissenschaftliche Regelleitung*

Der Aspekt des Wissensaustauschs wurde oben (➔ Kapitel 1.4.7) bereits kurz angesprochen. Von Seiten der Befragten wird hier die Ansage klar und eindeutig formuliert – „der Austausch mit der Wissenschaft fehlt auf allen Ebenen" (Interview 9):

> „Was wir brauchen? Haltung und Wissen" (Interview 1).

> „Unwissenheit sabotiert Prävention am meisten plus die bewusste Verzerrung" (Interview 7).

Das wird besonders hinsichtlich der auf den Islamismus bezogenen Präventionsarbeit kritisiert, da dort durch den vulnerablen Bereich des religiösen Empfindens eine besondere Schadwirkung unprofessioneller Präventionsarbeit droht:

> „Ohne wissenschaftliches Korrektiv wird Prävention zum antimuslimischen Rassismus, was in der Schule so nicht laufen darf" (Interview 7).

Der Grund liegt in den sogenannten impliziten Führungstheorien und den mit ihnen verbundenen impliziten Religionstheorien. Die Implikation geschieht über den Durchgriff unbewusster persönlicher Überzeugungen auf das berufliche Handeln im Klassenzimmer, vor allem, was die sprachlichen und habituellen Führungsstile angeht – also durch das Gegenteil von Professionalisierung durch die Aneignung von bewusster Regelleitung. Der Bedarf seitens der Akteur:innen wird eingestanden, aber es gibt Hürden:

> „Kommunen und auch Schulen fragen Expertise an, aber oft kurzfristig und bezogen auf ganz konkrete Fragen. […] Es gibt keine strategische Vernetzung mit der Wissenschaft, und oft sind ihr gegenüber die Hürden und Hemmschwellen zu hoch" (Interview 9).

42 Begriff nach Gerhard 1990.

# 2 Schule als Ort der Präventionsarbeit

## 2.1 Zwischen Adressierung, Markierung, Stigmatisierung und Betroffenheit

Schulen als Orte und Räume der Präventionsarbeit sehen sich vor unterschiedliche Herausforderungen gestellt, die Maßnahmen nach sich ziehen und im Bemühen beispielsweise um Deradikalisierung auftreten können. Den hier zugrundeliegenden Ergebnissen zufolge betrifft das insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Adressierung, Markierung, Stigmatisierung und Betroffenheit. Insgesamt kann das Ergebnis, das sich sowohl entlang der qualitativen Befunde als auch mittels der quantitativen Stichprobe zeigt, als ernüchternd bezeichnet werden: Demzufolge werden die in NRW bestehenden Präventionsmaßnahmen von den interviewten Lehrkräften als disparat und unzureichend erlebt, die Angebote als partikular und an konjunkturelle Entwicklungen gebunden.

Ein deutlicher Bedarf besteht an Präventionsmaßnahmen und Fortbildungsangeboten, die sich insgesamt gegen Gewalt richten – hier ganz besonders gegen Mobbing an Schulen, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Antisemitismus. Das müsste noch weiter eruiert und feinteiliger untersucht werden. Wir wissen aus anderen Forschungsergebnissen (MAPEX 2021a ), dass Anbieter:innen von Präventionsmaßnahmen gegen islamistisch bedingten Extremismus mit kurzfristigen Finanzierungen auskommen müssen. In dieser Zeit werden sehr junge Absolvent:innen eingestellt, die zum Teil keine Expertise oder keine praktischen Erfahrungswerte in der Sozialen Arbeit, in der Schulsozialarbeit oder in der psychologischen Beratung besitzen. Dieser Aspekt wird für das hier vorliegende Forschungspapier aber nicht weiterverfolgt.

Die interviewten Lehrkräfte sehen sich überdies vor die Situation gestellt, ihre Schüler:innen über dezidiert präventionsbezogene Arbeit zusätzlich zu markieren. Das bezieht sich auf Differenzlinien entlang Religion, Geschlecht, Herkunft, Namen, Sprache und finanzieller Lage der Elternhäuser. Ein kritischer Einwand wendet sich beispielsweise gegen die unhinterfragte Gleichsetzung von Migration und Herkunftsbiographie. Ein Teil der Lehrkräfte befürchtet hier, Stigmatisierungen zu reproduzieren und dadurch die Beziehungsarbeit mit ihren Schüler:innen zu gefährden. Die unterschiedlichen Angstszenarien vor einem möglichen pädagogischen Versagen schwingen folglich auf beiden Seiten mit: Auch die gestiegene Angst auf Seiten der Schüler:innen durch die Corona-bedingten Schließungen bei gleichbleibendem Leistungsdruck berühren den Präventionsaspekt unmittelbar. Nach wie vor werden diese Ängste zu wenig beachtet:

> „Zugehörigkeit und Migration? Das würde ich trennen […] Zugehörigkeit […] Da denke ich an das Erleben schwieriger Einstiege und Übergänge – Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, auch an ein diffuses Verhältnis zu zugeschriebenen Zugehörigkeiten, aber ein erfolgreiches Management der Diffusion und Grenzverschiebung. Das muss jeder für sich erarbeiten. Und Migration? Diese Prozesse beginnen für jede neue Generation neu, es geht um neue Fragen und neue Erarbeitungen. Was gleich bleibt sind zum Beispiel Ängste wegen des fremden Nachnamens. Da kann so was wie Radikalisierung tatsächlich passieren“ (Interview 6).

> „Schulangst und Schulverweigerung torpedieren diese Arbeit, und die haben sich durch Corona und Distanzunterricht verstärkt; wenn Distanzbeziehungen nicht klappen, wie sollen sie dann in der Pädagogik funktionieren?“ (Interview 3).

> „Lehrer:innen haben dahingehend ja dieselben Bedürfnisse wie ihre Schüler:innen, aber auf sie geht niemand ein, weil man sie für gefestigt hält – sind sie aber nicht. Damit sie Präventionsarbeit machen und sich selbst orientieren können, brauchen sie a) gezieltere Aus- und Weiterbildung, b) diese Beauftragung als dienstliche Vorgabe, c) einen Gratifikationsanreiz, d) begleitende Unterstützung durch multiprofessionelle Teamarbeit, e) entlastende dienstliche Rahmenstrukturen und f) Freiräume – weil sie sich selbst an den Fragen abarbeiten müssen; sonst heißt es: Prävention ist nicht zu schaffen; Prävention ist fünf Nummern zu groß“ (Interview 3).

## 2.2 Demokratiebildung – Demokratische Schulen?

Ein wesentliches Instrument gegen extremistische Verführung wird darin gesehen, dass Bedürfnisse artikuliert werden können und diese auch ernst genommen werden. Demokratiebildung ist dabei der zentrale Dreh- und Angelpunkt, über den die Affinität zu extremistischen Angeboten neutralisiert werden kann:

> „Ursache von Radikalisierung? Ich denke fehlende Adressierung von Grundbedürfnissen, also Spiritualität, Zugehörigkeit, Sinn, Anerkennung, Partizipation, Identität, Selbstwirksamkeit, Autonomieerfahrung – das alles wird von der Schule nicht genügend berücksichtigt. Demokratiebildung ist der [*Kursivsetzung ist Betonung der Sprecher:in*; Anm. d. Verf.] Schutzwall gegen Extremismus, aber nur wenn sie Demokratie als Haltung, als Muttersprache adressiert, und wenn sie sich an den oben genannten Grundbedürfnissen und an Wegen ihrer alternativen Befriedigung orientiert“ (Interview 3.)

Im Rahmen von Demokratiebildung und der Frage nach der Gestaltung von demokratischen Schulen werden *blinde Flecken* benannt, die aus den üblichen Rastern der Forschung zu Extremismuspotenzialen und Präventionsmaßnahmen herausfallen. Das betrifft insbesondere die berufsbildenden Schulen: Dort haben Präventionsangebote scheinbar einen untergeordneten Stellenwert. Dabei handelt es sich auch bei ihnen um eine vulnerable Altersgruppe, die für extremistische Angebote ansprechbar ist und die aber als Adressat:innen im Präventionsangebot nicht mitgedacht werden.

In diesem Zusammenhang gibt es in den Interviews einen irritierenden Befund, nämlich der Eindruck, die schulische Extremismusprävention richte sich ausschließlich an Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ und Demokratiebildung an „herkunftsdeutsche Schüler:innen“. Somit greifen im Vorfeld der Adressierungen und Konzeptionalisierungen Stereotype, die einen großen Teil der Schüler:innen systematisch aus der Demokratiebildung ausschließen[43]:

> „Es fehlt der Blick auf das duale Ausbildungssystem, auf die beruflichen Fachschulen. Da geht die Post ab, aber da schaut keiner hin, weil man denkt, das seien ja schon gefestigte Erwachsene und keine Jugendlichen – und die dortigen Lehrkräfte stehen zu wenig im Fokus. Am schlimmsten ist es in den Bereichen Wohlfahrt, Gesundheit, Pflege und Polizei. Berufe, in denen man Macht über andere Menschen hat“ (Interview 3).
>
> „Interkulturelle Schulentwicklung müsste ab jetzt fortan heißen: ‚Demokratiebildung‘. Aber auch das geht nur mit Lehrkräften, die dafür brennen – und die sind schwer zu finden“ (Interview 8).
>
> „Wir haben kein Problem mit der Radikalisierung von Schülern, sondern von Lehrern. Wir stehen vor folgender Situation: Extremismusprävention richtet sich an Schüler mit Migrationshintergrund, Demokratiebildung an herkunftsdeutsche Schüler“ (Interview 8).
>
> „Was für das Ankommen in der Migrationsgesellschaft im Schulsystem gemacht werden muss? Den Bildungsbegriff weiter fassen, schon in der frühkindlichen Phase gezielter erziehen. Und dann brauchen wir divers aufgestellte multiprofessionelle Teams. Und es muss nicht der Ahmet sein, der für interkulturelle Sachen zuständig ist. Gerade Kolleg:innen mit Zuwanderungsgeschichte dürfen sich nicht über Zuweisungen vereinnahmen lassen, sondern sie müssen sagen, was sie draufhaben und was sie machen wollen. Wir brauchen eine neue selbstkritische reflektierende Haltung von Lehrkräften gegenüber dem monolingualen und monokulturellem Habitus – den gibt es paradoxerweise ja auch bei Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte, die das als Schüler komplett internalisiert haben und jetzt tradieren […] Wir brauchen jetzt echt einen Paradigmenwechsel“ (Interview 6).

43 In diesem Rahmen gibt es ein analoges Ergebnis in der Extremismusprävention und in der Demokratiebildung in den ostdeutschen Bundesländern: Darin kritisieren Lehrkräfte, dass die Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus und Verschwörungsmythen nicht als „Extremismusprävention“ benannt wird, sondern als „Demokratiebildung“. Dieses Wording und Framing führe dazu, dass undemokratische und rechtspopulistische Einstellungen bei Lehrkräften und bei Akteur:innen in Schulämtern nicht erkannt und problematisiert werde (Ergebnis aus einem Workshop der Verfasserin mit Lehrkräften in Sachsen, Februar 2020).

> „Wie soll Demokratiebildung bei Schülern funktionieren, die sich darin nicht wiederfinden können und die nur über Sonderprogramme für Sonderlinge adressiert werden?“ (Interview 10).
>
> „Wie geht denn Demokratiebildung bei Schülern, denen die Schule den Eindruck und die Erfahrung vermittelt, Demokratie sei etwas für die anderen, die Deutschen, und nicht für sie – also so etwas wie ein Luxusartikel der Mehrheitsgesellschaft, den man sich nur leisten kann, wenn man als dazugehörig betrachtet wird und reich genug ist? Wie schaffen wir es, alle mitzunehmen?“ (Interview 10).
>
> „Elternarbeit? Je nach Schulform, würde ich sagen. Grundschule und Sek I eher mehr, aber berufsbildende Schulen, da sind die zwischen 16 und 20 und da ist nix mit Eltern; das Ganze ist bei migrantischen Schüler:innen noch schwieriger, wo man die Eltern nicht mal zu den Elternabenden bekommt“ (Interview 7).

Diese Ergebnisse weisen auf folgende Notwendigkeiten hin:

- Es bedarf einer Dekonstruktion der Vorurteile und stereotypen Haltungen mit Blick auf die Adressat:innen von Extremismusprävention und Demokratiebildung. Die Hierarchisierung suggeriert, dass zunächst ein Teil der Schüler:innen deradikalisiert werden müsse, bevor sie demokratisch bildbar seien.
- Demokratiebildung ist eine Aufgabe, die sich durch alle Schulformen und alle Altersgruppen zieht.
- Demokratiebildung erfordert die Sensibilisierung für die mentale, soziale und seelische Bedürfnissituation der Schüler:innen.

## 2.3 Kooperation zwischen Schulen und Allianzpartnern

### *2.3.1 Kooperationspartner für Schulen: Jugendarbeit in muslimischen Gemeinden*

Mit Blick auf die muslimische Gemeindearbeit und deren Akteur:innen als potenzielle Kooperationspartner für Schulen ist eine gewisse Zurückhaltung auf dieser Seite festzustellen. Hier gibt es Vorbehalte. Die Gründe liegen in unterschiedlichen Dynamiken: Einerseits überwiegt die Befürchtung, indirekt eine Organisation zu unterstützen, die ideologisch oder über ihre Finanzierung irgendwie verdächtig ist. Andererseits werden muslimische Gemeinden im veröffentlichten Diskurs häufig als Horte der Rekrutierung für den islamistisch bedingten Extremismus dargestellt.

Das sind verständliche, aber einseitige Sichtweisen auf den institutionalisierten Islam. Die Kooperationshürde liegt in der sogenannten *Kontaktschuldannahme*. Laut Schiffauer sind davon vor allem Gemeinden betroffen, die dem so bezeichneten *legalistischen Islam* zuzuordnen seien (Schiffauer 2020, S. 4ff). Sie betreffe mittlerweile aber auch Organisationen, die unabhängig beispielsweise von der Muslimbruderschaft oder der Milli Görüş Gemeinde entstanden sind. Auch Einzelpersonen geraten somit unter Verdacht, zum Beispiel, wenn sich deren frühere Aktivitäten, und seien sie noch so klein, mit als problematisch markierten Organisationen in Verbindung bringen lassen. Das hat zur Folge, dass Einzelpersonen von Veranstaltungen ausgeladen oder Kooperationen mit ihnen abgesagt werden. Davon sind auch Personen betroffen, die mit den Betroffenen nur mittelbar in Kontakt stehen. Dieser Mechanismus blendet den „soziologischen Normalfall“ der organisatorischen oder personellen Ausdifferenzierung aus, der mit der „Ausdifferenzierung der Weltbilder“ einhergeht.

Eine weitere Hürde besteht für Schulen offenbar auch darin, dass öffentlich nicht wahrgenommen wird, welchen zivilgesellschaftlichen Beitrag islamische Gemeinden leisten:

> „Die religiösen Organisationen machen schon recht viel, können sich aber nicht gut verkaufen und sind nicht gut organisiert. Alle arbeiten so vor sich hin, denen fehlt Empowerment in der Öffentlichkeitsarbeit. Dieses Wissen herzustellen (auch Statistiken zu islamfeindlichen Straftaten) ist auch Demokratiebildung. Sie sind als MSO [Migrantische Selbstorganisationen] zu sehr auf Ehrenamt getrimmt und schaffen es nicht, Strukturen zu bilden“ (Interview 10).

Hier könnte ein weiter Grund greifen: *Hilfe im Unsichtbaren* ist ein traditionales Ideal der islamischen Sozialethik; die gebende Hand soll die nehmende nicht beschädigen. Das wird so interpretiert, dass beide nicht in die Öffentlichkeit treten – weder der, der die Hilfe gibt, noch der, der sie in Anspruch nimmt. Diese Haltung steht im Widerspruch zu gängigen PR-Strategien und infolgedessen zu gesellschaftlichen Gewohnheiten. In o. g. Interview kommt an anderer Stelle auch zur Sprache, dass beispielsweise der Koordinationsrat der Muslime mit Sitz in Köln für geflüchtete Menschen aus der Ukraine Privatwohnungen sowie finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellt.[44] Von diesen Aktivitäten käme jedoch nichts in der Öffentlichkeit an. Das bedeute, dass hier die sogenannte Mehrheitsöffentlichkeit den zivilgesellschaftlichen Beitrag der islamischen Gemeinden in Deutschland nicht wahrnehmen könne – oder wolle. Damit fehle ein wichtiger Bestandteil der Demokratiebildung und des Wissens über geeignete Partner:innen in ihrem Kontext – auch mit Blick auf die Präventionsarbeit an Schulen. Insofern stellt sich die Frage, wie hier die muslimischen Akteur:innen in ihren eigenen Gemeinden besser in die schulischen Handlungsräume der Demokratiebildung und der diversitätsorientierten sozialen Arbeit eingebunden werden können.[45]

Der schulische Handlungsraum ist von sehr spezifischen Handlungslogiken geprägt; dafür muss eine eigene Präventionslogik gefunden werden. Hier stellt sich die Frage, wie man die außerschulischen Akteur:innen aus den MSOs, aus der jüdischen und muslimischen Wohlfahrtspflege und aus den muslimischen Gemeinden besser und nachhaltiger gewinnen und einbinden kann. Sie führt zur grundlegenden Systemfrage, wie Schule in der Gesellschaft heute mit Blick auf die Egalisierung in der Pädagogik, die Kinder und Jugendliche als vollwertige Menschen anerkennt, beschaffen sein muss.

Ein Zugriff, der für den schulischen pädagogischen Handlungsraum umgesetzt werden kann, fußt auf dem Empowerment-Konzept von Barbara Bryant Solomon aus der Sozialen Arbeit. Es basiert auf einem macht- und rassismuskritischen Ansatz. Beate Blank hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Notwendigkeit der „aktuellen macht- und rassismuskritischen, diversitäts- und diskriminierungssensiblen Diskurse für die handlungstheoretische Verortung von Empowerment“ nur langsam wahrgenommen werde, obwohl es bereits in den 1970er-Jahren in den USA entwickelt wurde. Bryant Solomons Zugang beruht zwar auf der kommunalen Sozialen Arbeit (*community care*). Allerdings lässt es sich auf die Schulen und ihre Sozialarbeit übertragen, da es sich an die strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen eines sozialen Felds (Begriff nach Bourdieu ) richtet und nicht auf eine bloß individualisierte Empowerment-Strategie abzielt, die den einzelnen Menschen unabhängig von den strukturellen Bedingungen, in denen er sozialisiert wird, in den Blick nimmt.

Ein Beispiel aus NRW während der Erhebung für dieses Gutachten verdeutlicht die Komplexität der Situation. Nachdem die Kritik von Schüler:innen an einer als rassistisch bewerteten Aufgabenstellung in einem Schulbuch für Philosophie publik wurde (es ging um die Zwangsehe als spezifisch muslimischer Anwendungsfall zum Zweck eines Aufenthaltstitels in Deutschland), gerieten die Betroffenheit durch die machtvolle Reproduktion von Stereotypen (vgl. Broden 2017), der Versuch der Relativierung, die Reaktion des Schulbuchverlags, die politische Kontaktschuldzuschreibung an einen involvierten Anwalt und die Reaktion der Medien im Diskurs aneinander. Letztere lenkten ab – weg von der schulischen Diskursproblematik und hin auf die Vergrundsätzlichung von Zwangsehe als mutmaßlich islamisches Narrativ. Die zunehmend aufmerksame Schüler:innenschaft wiederum erlebt diese Art der Dethematisierung als mangelnde Fehlerkultur der Schule hinsichtlich ihrer institutionellen (und das heißt: fachlich und personell) eingeschriebenen Diskriminierung vor allem von als *muslimisch* markierter Schüler:innen. Die Rede ist hier von Langzeiteffekten in deren Köpfen und Herzen; für sie hat sich beides erledigt: Demokratiebildung und Prävention – einmal ganz abgesehen von der Herausforderung für Lehrkräfte, solche Reaktanzen nicht einfach als Verabschiedung aus Diskurs und Beziehung zu verstehen, sondern auch das darin liegende Potenzial für eine bessere Kommunikationskultur zu erkennen.

44 Auch auf der Homepage des Koordinationsrats der Muslime ist keine Information darüber zu finden. **http://koordinationsrat.de**; zuletzt aufgerufen am 07.02.2023.

45 Alternativ dazu könnte der Begriff der „migrationsbezogenen Sozialen Arbeit“ nach Süleyman Gögercin verwendet werden (Gögercin 2018, S. 31-41). Dadurch könnte sich jedoch ein Spannungsverhältnis ergeben, das insbesondere für die Präventionsarbeit an Schulen gilt: Präventionsarbeit ist und sollte an alle Schüler:innen adressiert sein, unabhängig von ihrer jeweiligen Herkunftsgeschichte oder der ihrer Eltern oder Großeltern. Hinzu kommt, dass zwar die Soziale Arbeit nicht den Auftrag hat, Präventionsarbeit zu leisten, die Präventionsarbeit jedoch ohne die ausdifferenzierten Handlungsoptionen der Sozialen Arbeit nicht auskommt.

Ein neuer migrationspädagogischer Ansatz in der Unterrichtsgestaltung könnte helfen.[46] Ein Ansatz, der Paul Mecheril zufolge eine „Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationspädagogik" in den Blickwinkel nimmt (Mecheril 2013). Dieser verfolgt die strukturell bedingten Reproduktionen von Differenzmarkierungen zwischen dem gedachten „Wir" und den ausgemachten „Anderen" – also derjenigen, die als nicht zugehörig markiert werden. Das Ziel ist es, die institutionellen und strukturellen Gegebenheiten dahingehend zu untersuchen und neu zu justieren, sodass ressourcenorientierte Handlungsperspektiven geschaffen werden können.

### *2.3.2 Religiöse Bildung und Habitualisierung: Prävention gegen extremistische Angebote*

Die Erwartungen an die religiöse Bildung als Mittel gegen Radikalisierungsangebote sind spätestens seit der Etablierung der ersten universitären Standorte für die Islamische Theologie in Deutschland hoch (vgl. Deutscher Wissenschaftsrat 2010). Von Seiten der Politik erhoffte man sich eine Art *Immunisierung* gegen islamistisch bedingte Angebote. Eine ähnliche Erwartung wird in dieser Form an die Theologien anderer Religionen in Deutschland nicht adressiert, obwohl beispielsweise die Verwobenheit von religiösen, völkischen, nationalistischen und menschenverachtenden Haltungen längst Gegenstand der religionswissenschaftlichen Forschung ist (s. a. Kippenberg 2008).

Dabei signalisieren die hier erhobenen Daten auch für NRW eine beunruhigende Entwicklung mit Blick auf christlich-fundamentalistische Narrative und Weltbilder besonders während der Pandemiephase: Schüler:innen verknüpfen Antisemitismus mit Stereotypen eines christlich konnotierten Antijudaismus. Daraus resultieren Verschwörungstheorien, die Jüdinnen und Juden weltweit als Auslöser für die Corona-Pandemie und gleichzeitig als deren Nutznießer sehen. Der Grund dafür liegt in der Annahme, dass der Impfstoff gegen den Corona-Virus aus Israel stamme und nun weltweit ausprobiert werde, da Israel schließlich auch das Land gewesen sei, welches mit als erstes den Impfstoff an die Bevölkerung verabreicht habe.

Dieser Befund ist symptomatisch, sind solche Narrationen doch weder das Signé des Islam noch von Religionen überhaupt; sie erfahren auch ohne konfessionelle Rahmung eine bekenntnishafte Aufladung. In den Interviews wurde kritisch angemerkt, dass in der schulischen Wahrnehmung offenbar antisemitische Einstellungen bei herkunftsdeutschen Schüler:innen weniger ins Gewicht fielen als bei solchen aus türkischstämmigen oder arabischsprachigen Familien mit entsprechender Zuwanderungsgeschichte. Die unterschiedliche Gewichtung von Antisemitismus-Phänomenen aber verweist auf eine offensichtliche fachliche und inhaltliche Desorientierung.

Es gab und gibt Antisemitismus in allen religiösen Gemeinschaften. Was islamische Gemeinschaften angeht, ist ein Lernprozess für alle Moscheen eingetreten: Imame, die in dieser Hinsicht auffällig werden, wurden früher weniger, heute aber zügig entlassen (ein Aspekt, der hier von Seiten einer Interviewpartnerin aufgegriffen und erläutert wurde) – nicht nur aus Kalkül, sondern aus Überzeugung. Antisemitismus scheint in den islamischen Gemeinden zurückzugehen, während er im Segment des Rechtsextremismus, der Querdenken-Bewegung und in anderen abwehrnationalistischen Strömungen stetig zunimmt. Eine Ausnahme können Bewegungen, Demonstration und Initiativen (auch von Geflüchteten) sein, die Israel als Täterland wahrnehmen und die als *muslimisch* im Sinne ihrer ethnischen, kulturellen oder nationalen Zugehörigkeit markiert werden. Antisemitismus gehört zu den Phänomenen, die sich seit 2020 (also ab Beginn der öffentlichen Corona-Restriktionen) verstärkt haben; in NRW haben sich diesbezüglich die Straftaten verdoppelt. Es wäre aber falsch, Antisemitismus in die Begründungslogik einer Angstreaktion zu stellen: Er war schon immer da – gleichsam wie braune Flocken, die sich absetzen und dann herumwirbeln, wenn man die Schneekugel schüttelt (vgl. Adorno 1971).

46 „[…] Der migrationspädagogische Ansatz interessiert sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir' und ‚Nicht-Wir' und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen. Migrationspädagogik ist also keine ‚Migrant/innen-Pädagogik' in dem Sinne, dass erstes Anliegen der Migrationspädagogik wäre, ‚die Migranten' zu verändern. Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung (des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen) der ‚Migranten' zielen, kommen im migrationspädagogischen Blick institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderungen in den Blick. Mit dieser Perspektive wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden […]" (Mecheril 2013).

Damit verbindet sich ein relevanter Appell an die politischen Entscheidungsträger:innen: Die fehlende Sicherheit hinsichtlich der Alltagssituation der Schüler:innen ist eine Folge der fehlenden Priorisierung von Kindern und Jugendlichen und ihrer lebensweltlichen Situation während der Pandemie-Situation. Sie gehörten weder zu den Adressat:innen der Politik, noch wurden sie über die Perspektiven der Maßnahmen altersgerecht aufgeklärt. Die Folgen für die mentalen Zustände der Schüler:innen sind bislang erst in Ansätzen untersucht worden.[47] Insofern stellt sich die Frage, wie diesen Auswirkungen präventiv begegnet werden müsste, da eine vollständige Normalisierung des Alltags nach wie vor nicht abzusehen ist. Die Vermutung eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Schüler:innen, Distanzunterricht, Pandemiesituation und antisemitischen Dispositiven wird von einigen der befragten Akteur:innen und Expert:innen geäußert.

Die These, ob nun religiöse Bildung und eine entsprechende Habitualisierung einen präventiven Effekt besitzen, lässt sich eingehender erläutern: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der *Trittsicherheit* in der eigenen Religion und der Abwehr von extremistisch ausgerichteten Angeboten. Die muslimische Religionspädagogin und Theologin Rabea Müller bezeichnet das als „Sprechfähigkeit“: Je besser sich Kinder und Jugendliche in ihrer Religion orientieren können und darin sowohl häuslich als auch außerhäuslich gebildet und habitualisiert sind, desto effizienter können sie Angebote aus dem islamistischen Spektrum abwehren. Das betrifft sowohl digitale als auch analoge Angebote. Gleichzeitig rückt das die Bedeutung von Moscheegemeinden in den Vordergrund der vorliegenden Betrachtung: Moscheegemeinden sind die Orte, an denen Kinder und Jugendliche religiös geschult und gebildet werden (s. a. Karakoç & Behr 2022). Diese informelle Bildung ist dabei konjunkturellen Schwankungen ausgesetzt: Mit dem Einsetzen der Pubertät schwindet beispielsweise häufig die Bereitschaft der Jugendlichen, an den samstäglichen Korankursen teilzunehmen. In dieser Zeit rücken sowohl die eigene Peergroup als auch Angebote in den Moscheen, die sich direkt an die Jugendlichen richten, in den Vordergrund. Ein weiterer Grund ist, dass die schulischen Anforderungen steigen und deutlich mehr Zeit in Anspruch nehmen. Vielfach nehmen dann die heranwachsenden Jugendlichen die Vakanzen der älteren Peergroup beispielsweise als Jugendgruppenleiter:innen ein, so dass die Jugendarbeit der Gemeinde aufrecht erhalten werden kann.

Es ließ sich bereits in einigen Untersuchungen nachweisen, dass eine fehlende reflektierte religiöse Praxis die Affinität zu Radikalisierung begünstigt. Religion als *Soziales Kapital*[48] wirkt folglich präventiv. Das heißt allerdings nicht, dass die Moscheegemeinden *per se* und obligatorisch Präventionsarbeit gegen islamistisch bedingtem Extremismus leisten können oder gar sollen. Wenn überhaupt, dann liegt ihr Beitrag in religiöser Grundbildung als einer *Präventionsvoraussetzung*.

Damit ist ein mehrfach gelagerter hybrider Funktionszusammenhang von Moscheen angezeichnet: Sie rahmen sowohl religiöse als auch säkulare Narrative, sie sind religionsbezogen (theologisch) als auch herkunftsbezogen (migrationsbezogen) dekliniert und sie sind Solidarpartner:innen der Schulen im Kontext sowohl von Präventionsarbeit als auch von Demokratiebildung. Eine Reduktion von Moscheen auf Orte der potenziellen Radikalisierung ist hier abträglich. Die zukünftige zu beantwortende Frage wird deshalb sein, welche öffentlichen Partner:innen aus dem Regelsystem sich für eine Kooperation mit den Moscheen eigenen und worüber sie sich dafür eigentlich qualifizieren (s. a. Behr & Kulaçatan 2022).

Die Expert:innen geben auch zu Protokoll, dass die Schulen etwa auf Formen eines christlich konnotierten Fundamentalismus nicht vorbereitet sind und die Lehrkräfte kaum dafür geschult seien. Zu dominant liege da der Fokus

47 Vertiefend Andresen 2021 und **https://soundcloud.com/adwmainz/podcast-insideakademie-im-gesprach-mit-sabine-andresen**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

48 Begriff nach Putnam (diverse Publikationen). Er versteht den Begriff *social capital* im Zusammenspiel von Vertrauen, Gegenseitigkeit und Gemeinschaftsleben. Der hier verwendete Begriff des Sozialen Kapitals wird verschränkt mit den religionsbezogenen und verfassungsrechtlichen Theorien nach Ernst-Wolfgang Bockenförde hinsichtlich seines Votums für die sozialstaatliche Grundrechtstheorie, die „[…] von der Verpflichtung des Staates aus denkt, aus dem einzelnen Grundrecht heraus, die notwendigen sozialen Voraussetzungen für die Realisierung der grundrechtlichen Freiheit zu schaffen“ (Bockenförde 1976, S. 238). Diesbezüglich muss vor allem zwischen unterschiedlichen Ebenen von Religion unterschieden werden, zum Beispiel der sichtbaren (ihre öffentliche Ausprägung, ihre Inszenierung im *forum externum*) und der unsichtbaren Ebene (die nicht-öffentliche Ausprägung im *forum internum*), die substanzielle (systematische), rechtliche (politische) und die funktionale (soziologische) Ebene sowie schließlich die Religiosität als Subjekt gegenüber allen anderen systematischen oder rechtlichen Formatierungen von Religion“ (Behr & Kulaçatan 2022, S. 28).

auf dem als *islamistisch* gelesenen Extremismus, so dass die Zunahme und die Variationen von rechtsextremistischen und -populistischen Haltungen im Rahmen der nachhaltigen Finanzierung von Präventionsstrukturen und -maßnahmen weniger Beachtung erführen. In der schulischen Alltagspraxis ließe sich aber Folgendes beobachten: Dort fände keine klare und vor allem keine situationsbezogene Reglementierung von antisemitischen Narrativen in ihrer Bandbreite statt, da sie als solche nicht schnell genug erkannt werden.

## 3 Religion – Religious Literacy[49]

*Religious Literacy* meint eine religionsbezogene Grundbildung, die in allen auf die Soziale Arbeit und die Schule bezogenen Ausbildungsformaten angewendet werden kann. Der Begriff bezeichnet eine *Grundbelesenheit* mit Blick auf Religionen (Kulaçatan 2020b). Dazu ist es nicht notwendig, theologisch ausgebildet zu sein. *Religious Literacy* bietet allen, die in pädagogischen Handlungsfeldern professionell tätig sind, eine sichere Handlungsorientierung an, die nicht auf dem gefühlten Situationserlebnis mit Blick auf mögliche Spannungslinien oder eigenen Erfahrungen im Kontext von Religion und Religionsausübung beruht, sondern auf erworbenem und reflektiertem Wissen:

> „[…] The ability to discern and analyze the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses, [the] basic understanding of the history, central texts, beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts."[50]

Die Erziehungswissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu betont für die Lehramtsausbildung – das betrifft sowohl den ersten als auch den zweiten Ausbildungsabschnitt –, dass *Religious Literacy* die Ausbildung einer „Sensibilität gegenüber (vorschnellen) religiösen Deutungen" beinhaltet. Folglich geht es insbesondere darum, Phänomene zu erkennen und sie zu unterscheiden, die religiös gerahmt sein können, jedoch nicht zwingend einen religiösen Ursprung besitzen. Es können auch Inhalte sein, die in der juvenilen Gegenrede verwendet werden, oder über ästhetische Merkmalsbezüge (Kleidung, Accessoires, Formen der Haarbedeckung, Essenszubereitung) zum Ausdruck kommen; hier tritt *religious literacy* komplementär zu anderen grundlegenden Items der erziehungswissenschaftlichen Analyse wie etwa *cultural, diversity* oder *political literacy* hinzu. Gleichzeitig ermöglicht eine grundlegende religionsbezogene Belesenheit den Zugang zu Religion als möglicher Ressource in der pädagogischen Arbeit. Immerhin wird von den Expert:innen das Bedürfnis nach Spiritualität in einen engen Zusammenhang mit der möglichen Anfälligkeit für Angebote der Radikalisierung gestellt. Religiosität (hier vor allem jugendliche) gilt als gleichsam blinder Fleck in der Pädagogik und ihrer bezugswissenschaftlichen Theoriebildung:

> „Ziel in der Präventionsarbeit sollte sein, Wege der alternativen Bedürfnisbefriedigung zu erschließen, in der Sinnfragen und Spiritualität Raum finden" (Interview 3).

*Spiritualität* meint grundsätzlich mehr als die Ausübung von religiösen Praktiken, obwohl es für den Begriff *Spiritualität* keine einheitliche Definition gibt. Mit Blick auf das spirituelle Bedürfnis treten hier der Wunsch nach einer Brückenfunktion zwischen der Wägbarkeit und Unwägbarkeit des Lebens in den Vordergrund. Der Soziologe Martin Engelbrecht fasst den Begriff als „Haltung, die davon ausgeht, dass es so etwas wie eine letzte Wirklichkeit gibt und die den fortgesetzten Versuch unternimmt, sich dieser Wirklichkeit zuzuwenden" (Engelbrecht 2014, S. 31).

Bezogen auf den Islam lohnt sich deshalb aus dieser Vorüberlegung ein Blick auf das ihm zugrundeliegende Menschenbild: Harry Harun Behr betont die Signifikanzen in der Anthropologie des Islams und weist darauf hin, dass

49 Dieses semantische Feld entstammt der Harvard University Divinity School und ist Bestandteil des Konzepts RPL *Religion and Public Life*; **https://rpl.hds.harvard.edu/**; zuletzt aufgerufen am 07.02.2023; siehe vertiefend auch Karakaşoğlu 2020, S. 96.

50 **https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy#:~:text=Religious%20literacy%20entails%20the%20ability,cultural%20life%20through%20multiple%20lenses**; zuletzt aufgerufen am 07.02.2023.

der Mensch „ein Wesen ist, das sowohl der Entwicklung bedarf als auch ihrer fähig ist." Behr hebt das „im Subjekt ruhende Potenzial" in seiner Analyse hervor und erklärt:

> „[…] Die Entwicklungsidee setzt dabei an der Vorstellung an, dass jedem Menschen als Individuum alles mitgegeben wurde, was er zu seiner Vervollständigung braucht. Er kann, wenn er will, dieses Potenzial in sich entdecken, er kann es freilegen, schöpfen, entwickeln, pflegen, ausbauen. Erziehung hätte dann die Aufgabe, genau das zu ermöglichen" (Behr 2014, S. 16-17).

Vielfach werden *Spiritualität* und *Religion* äquivalent verwendet, auch wenn es in dieser Thematik theologische Abgrenzungsversuche gibt. Die Erschließung dieses semantischen Felds für die Zwecke der schulischen Präventionsarbeit deutet zunächst auf die Notwendigkeit, das spirituelle Orientierungsbedürfnis von Jugendlichen ernst zu nehmen und ihm den gebührenden Raum zu geben:

> „Der spirituelle Bezugshorizont ist ein Turn in den üblichen Betrachtungen von Jugendlichkeit und Schule, die von atheistischen und religionskritischen Voreingenommenheiten überprägt sind. [Aber] was ist spirituell, was ist *spirit* [*Kursivsetzung ist Betonung der Sprecher:in*; Anm. d. Verf.], wenn nicht, dass jemand für etwas brennt?" (Interview 5).

Der „Turn" impliziert einen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Präventionsarbeit. Als Befund aus anderen, bereits abgeschlossenen Forschungsprojekten kann dazu festgehalten werden: Unabhängig davon, ob die Anbieter:innen aus dem islamistischen oder rechtsextremen und -populistischen Spektrum an Jugendliche und junge Erwachsene herantreten, bieten sie eine Überhöhung des individuellen Handelns im Kollektiv mit einer Verbindung zu einem transzendenten Ideal an. Das heißt, dass hier sowohl kosmische Bezüge als auch soziale Utopien als ganz persönliche Bezugshorizonte eröffnet werden. Das wird ergänzt um das Versprechen, einer höheren, größeren und umfassenden Sache zu dienen, die weit in die Zukunft gerichtet ist und die Ewigkeitscharakter hat.

Wie können nun die Handlungsansätze, die das Konzept *Religious Literacy* bietet, auch in ein atheistisches oder agnostisches Verständnis von Religion und Spiritualität eingebaut werden, so dass hier die Präventionsarbeit an Schulen entsprechend neu justiert wird oder – gemäß den Vorschlägen aus den Interviews – zumindest erweitert werden könnte? Hilfreich ist hier der grundsätzliche Blick auf das Religionsverständnis von Jugendlichen, denn dieses kann sich im Laufe der jugendlichen Entwicklung rasch ändern (vgl. Behr & Kulaçatan 2022, S. 89 f). Eine religiöse Hinwendung oder Neuinterpretation, die als kritische Reflexion zum häuslich erlernten Religionsverständnis hinzutritt, hat auch den Effekt, physische und psychische Fragmentierungen, die aus Verletzungen oder Diskriminierungserfahrungen resultieren, zu heilen[51] oder zumindest abzumildern (Stark & Bainbridge 1985, S. 90).

Aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive besteht infolgedessen eine wesentliche Dynamik zwischen Orientierung und Selbstvergewisserung, aber auch das, was ein:e Interviewpartner:in als „Selbstwirksamkeit" bezeichnet hat. Mit Blick auf Religion im Jugendalter erklärt der Kulturpsychologe Pradeep Chakkarath, dass Religion und Religiosität als entwicklungsrelevante Phänomene einbezogen werden können. Demzufolge weisen psychologische Untersuchungen darauf hin, dass es einen „positiven Zusammenhang zwischen Religiosität, Selbstwertgefühl, Sinngebung und prosozialem Verhalten" gibt. Eine wichtige Rolle spielten demnach Faktoren wie Offenheit und Toleranz sowie das „soziale Kapital" und damit die Unterstützung durch ein breites Netzwerk (Chakkarath 2017, S. 12).[52]

---

51 Die bessere Heilung von seelischen oder biografischen Brüchen ist neben der attraktiveren *Subkultur* und dem erfolgreicheren *Wirtschaftsmodell* einer der drei zentralen Faktoren für religiöse Dynamiken (Stark & Glock 1968; Stark & Bainbridge 1985). Dynamik bedeutet: innere oder äußere Konversion, die Reformulierung des religiösen Traditionsbestands, aber auch Fundamentalismus und Extremismus; jeder Radikalisierung ist ein reformerisches Potenzial zu eigen; binäre Religionskonstruktionen zwischen konservativ und *progressiv*, *restriktiv* und *liberal* oder *reaktionär* und *modern*, so wie sie im bundesdeutschen Diskurs bevorzugt auf den Islam projiziert oder von bestimmten Gruppen als eigene Ausrichtung in Anspruch genommen werden, haben sich in der Präventionsarbeit gegen islamistische Radikalisierung als ein erratischer Ansatz entpuppt. Inwieweit sich diese Erkenntnis nun auf die Präventionsarbeit gegen völkisch-nationalistische Radikalisierung übertragen lässt, müsste noch eingehender diskutiert werden.

52 Religionswissenschaftler wie Casanova, Kippenberg oder Stark sprechen in diesem Zusammenhang ausdrücklich von *alternativen* sozialen Netzwerken.

Zusammenfassend bedeutet das, dass Spiritualität „neue Wege zu alternativen Bedürfnisbefriedigungen öffnen" kann, wie es ein:e Expert:in im Interview formulierte. *Religious Literacy* als Handlungsansatz bietet hier einen Einstieg in die Professionalisierung im Rahmen des Erkennens und Benennens religiöser Phänomene oder entsprechender Phänomene, die zuweilen religiös geprägt sind, jedoch keinen religiösen Ursprung besitzen müssen.[53] Zu den wesentlichen Gelingensbedingungen von Prävention müssen deshalb Fortbildungen für Lehrkräfte gehören, welche die religionsbezogene Erblindung in den fachlichen Führungstheorien kompensieren, die in die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen eingeschrieben ist:

> „Die Lehrer weiter fortbilden – besser und mehr und auf Dienstpflicht vor allem bei zu großer Diskrepanz zwischen Handlungswissen, Handlungserfahrung und Handlungsbedarf (ADO[54]); das muss extern begleitet werden, weil die eigenen Strukturen so wie bei Polizei oder der Kirche dazu nicht in der Lage sind" (Interview 10).

Dass trotz des in den Schulen weit verbreiteten Vorbehalts gegenüber Religion[55] trotzdem Religiosität als Erklärungsfolie für das geänderte Verhalten von Schüler:innen angerufen wird, zeigt sich auch im vorliegenden Datenmaterial. Insbesondere der sogenannte *Ferieneffekt* schlägt hier zu Buche: muslimisch gelesene Schülerinnen, die gegen ihre Gewohnheit nach den Sommerferien mit einem Kopftuch im Klassenzimmer aufschlagen. Das größte Problem ist dabei die Ausblendung der Schülerin als Individuum. In der konkreten schulischen Alltagssituation bedeutet das, dass das Gespräch nicht gesucht wird, sondern dass der Diskurs im Lehrkräftezimmer stattfindet; kommuniziert wird nur über verstohlene Blicke. Das spüren die Schüler:innen, was bei ihnen zu einer existenziell empfundenen Verunsicherung und im schlimmsten Fall zu einem Rückzug führen kann. Der Islamwissenschaftler Michael Kiefer betont die ohnehin schon vulnerable Phase der Adoleszenz:

> „Adoleszenz kann unter anderem mit Destabilisierung, Desintegration, Ratlosigkeit, Haltlosigkeit, Gegensätzlichkeiten, Provokation, Protest, Euphorie und Hoffnungslosigkeit einhergehen" (Kiefer 2021, S. 34 f, s. a. Franz 2018).

Die Kausa *Ferieneffekt* verweist auf verkantete Diskurse um Muslim:innen und den Islam. Zum Problem wird dabei die Ethnisierung von Religion.[56] Der Rückzug der betroffenen Schülerin aus dem Diskurs wird als Beleg dafür gesehen, dass sie sozial und religiös unter Druck stehe und sich eventuell radikalisiere (die diesbezügliche Diagnostik bildet den größten Bereich der fachlichen Verunsicherung von Lehrkräften im schulischen Präventionssetting). Dass sich die Schülerin aus Gründen des Selbstschutzes gegenüber ihrer eigenen Schule so verhält, wie sie es eben tut und nicht besser tun kann, ist nicht auf dem Schirm:

> „[…] Da gehen alle Alarme auf rot; die Schülerin selbst wird gar nicht angesprochen, weil man nichts falsch machen will. […] Sie merkt aber, dass was läuft. Sie schaltet auf Abwehr und wird verhalten, und das wiederum wird als Bestätigung dafür gelesen, dass sie sich verändert habe und unter Druck stehe oder sich radikalisiere. An dieser Stelle wird Prävention zum antimuslimischen Rassismus, was in der Schule so nicht laufen darf" (Interview 7).

---

53 Hinsichtlich der Berliner Diskussion um die sogenannte *konfrontative Religionsausübung* kritisiert eine der hier interviewten Bildungsexpert:in, dass die „Bereitschaft unter Lehrkräften ab 40 Jahren, sich heterogenitätssensibel und diskriminierungssensibel zu verhalten und Rassismus zu verlernen, schwach ausgeprägt" sei, und das resultiere aus der Angst vor der Überforderung, „nun auch noch DAS [*schulische Präventionsarbeit*] leisten" zu müssen. Vertiefend Karakayalı & Kulaçatan 2022, S. 46-48.

54 Siehe MSB-NRW 2012.

55 „Was Religionen […] angeht, ist der öffentlichen Schule eine gewisse hybride Identität zwischen Nähe und Distanz zu eigen. Sie ist […] ‚Regelschule' zunächst ganz im Sinne der bekenntnisfreien Schule […]. Es ist für die hier gegebene Thematik also wichtig zu verstehen, dass es eine religionsbezogene, schulische Diskurscharakteristik gibt, die in einer eigenen bildungstheoretischen Tradition gründet. Aus der heraus versteht sich die Schule in der Regel als eher religionsdistanziert und humanistisch geprägt. Wenn sich nun besonders dort Markierungen von Schüler*innen als ‚migrantisch' plus ‚muslimisch' und damit als potenziell ‚deviant' aufschaukeln […], dann kann gerade mit Bezug auf den Islam eine spezifische schulische Präventionslogik entstehen" (Behr, Kulaçatan & Sitzer 2020, S. 83f.).

56 „Der muslimische Andere wird auch deshalb permanent bildhaft und in seiner massiven Körperlichkeit in Szene gesetzt, weil Religionszugehörigkeit nicht unbedingt auf Anhieb sichtbar ist. Weil Muslime nicht immer als solche identifizierbar sind […]. Diese Inszenierung ist auch Bestandteil gegenwärtiger Prozesse der Rassierung von Muslimen, deren Religionszugehörigkeit nach Herkunft sortiert und quasinatürlich vorausgesetzt wird, ganz gleich, welche Bezüge sie selbst zum Islam haben oder ob sie sich überhaupt als Muslime definieren oder nicht" (Amir-Moazami 2018, S. 24).

Hier stellt sich die Frage, was die Lehrkräfte als *Radikalisierung* interpretieren:

> „[…] Dann erscheint die Schülerin quasi wie eine ganz andere Person. Früher bedeutete das oft: Sie hat sich verlobt. Auch Mädchen aus liberalen Elternhäusern können unter dem Druck von Freundinnen konservativ werden. Was tun Sie dann? Das meiste passiert ja außerschulisch, und das ist eine scharfe Grenze. Elternhäuser können sehr feindselig reagieren, wenn man sich als Lehrer:in da einmischt. Und was sind denn die Sommerferien? Was genau passiert denn da in der Zwischenzeit zwischen den beiden Schuljahren? Da wird nicht nachgefragt, weil schon das als grenzüberschreitend empfunden wird. Ich meine, ich kann nur fragen, wenn ich selbst angesprochen werde. Da besteht eine doppelte Angst: die eigene Handlungsverlegenheit und die Angst, Schüler:innen zu stigmatisieren" (Interview 8).

Das heißt, dass sich die betroffenen Pädagog:innen durchaus in paradoxen oder ambivalenten Verhältnissen wiederfinden. Schließlich können Dynamiken, die im Zusammenhang mit sozialem Gruppenzwang stehen, schnell in Mobbing[57] umkippen: Die betroffenen Schüler:innen werden gerade durch das Unausgesprochene zum Thema an der Schule. In besagten Kopftuchfällen wird die Zurückhaltung der Schüler:innen dem asymmetrischen Geschlechterverhältnis im Islam zugeschrieben.

Daraus eröffnet sich für die schulische Präventionsarbeit die Option, allgemeine entwicklungsbedingte Phänomene, das adoleszente Verhalten und die sozialarbeiterische Perspektive mitzudenken (Kiefer 2020, S. 35). Religiosität unterliegt in der Adoleszenz raschen Veränderungen. Die zuträgliche Handlung besteht darin, der betroffenen Schüler:in zu vermitteln, dass sie zunächst positiv gesehen und ihr mit Wertschätzung und Respekt begegnet wird. Die vorauseilende Annahme einer Radikalisierung führt zum Beziehungsabbruch mit den beteiligten Lehrkräften, vor allem, wenn Religiösität – und das wäre eine Mängelanzeige an bisherige Sensibilisierungsprogramme – als Topos nicht verstanden, mitgedacht und mitverhandelt wird:

> „[…] So ein Team (*Multiprofessionelle Teams an Schulen*; Anm. d. Verf.) muss also die Frage stellen, wie gut die Beziehungen an der eigenen Schule sind, und nicht nur auf die Äußerlichkeiten schauen. Welches Management des Beziehungsabbruchs wie Rausschicken, Ausschluss vom Unterricht, Abbruch der Kommunikation fährt eine Schule im Konfliktfall? Welche Rachephantasien triggert das?" (Interview 5).

Dabei wird betont, dass der Beziehungsabbruch immer den *worst case* darstelle und das Scheitern der betroffenen Lehrkräfte und der Schulen aufzeige. Zudem gehe dies einher mit – oder führe zu – weiteren Brüchen.

## 4 Rechtsextremismus

Die Befunde des Forschungspapiers aus den Interviews unterstützen die Wahrnehmung, dass rechtsextreme Haltungen bei Schüler:innen an Schulen zunehmen. Die Signifikanzen konzentrieren sich auf drei Ebenen: Antisemitismus, Sexismus – der hier sowohl als Einzelphänomen als auch in seiner Verschränktheit mit den hier erwähnten Phänomenen erlebt wird – und ethnisch-nationalistisch bedingter Rechtsextremismus. Die gegenwärtige Problematik besteht laut den Befunden zusätzlich darin, Antisemitismus im Kontext von Verschwörungstheorien und Verschwörungsmythen zu erkennen und zu dekonstruieren:

> „Wir erleben einen Rückgang im Segment Islamismus, aber einen Zuwachs im Segment Rechtsextremismus. Pandemie, Verschwörungsmythen, Antisemitismus. Antisemitische Straftaten haben sich in NRW während Corona verdoppelt; das ist nicht neu entstanden, sondern war immer schon da und wird durch Krisen und Angstdiskurse zutage gefördert" (Interview 10).

57 „Mobbing ist das heftigste und am weitesten verbreitete Gewaltphänomen – vor allem in jeder Schule, die keine Prävention macht – aber ein Problem, das noch vor allen anderen am meisten verschwiegen wird. Mobbing geht nur durch eine bestimmte Form der Prävention weg, es folgt einem eigenen System, und es braucht mutige Schüler:innen mit Zivilcourage" (Interview 4).

Ein Faktor, der hier stark gewichtet wurde, war der fehlende Kontakt mit den Schüler:innen während der Pandemiesituation: Je weniger der unmittelbare Austausch mit ihnen gestaltet werden konnte, desto stärker wurden die Einflüsse aus der sogenannten Querdenker-Szene und von Verschwörungsmythen:

> „Andere Formen von Diskriminierung oder Radikalisierung: Rechtsextremismus kommt viel häufiger vor, rassistische Äußerungen verbunden mit Verschwörungsmythen und vor allem Queer-Feindlichkeit und Hass gegen das Gendern" (Interview 7).

Aus der feministischen Analyse im Kontext von Rechtsextremismus (vgl. Amadeu-Antonio-Stiftung 2021, S. 4-7) ist bekannt, dass Rechtsextremismus, Antifeminismus und Queer-Feindlichkeit oder die Abwehr gegen geschlechtergerechte Sprache miteinander korrelieren. Hierbei spielen auch unterschiedliche Formen von toxischer Maskulinität eine Rolle:

> „Ich selbst kann ja Putin [*das war vor dem Einmarsch Russlands in weitere Teile der Ukraine*; Anm. d. Verf.] schlecht finden, aber meine Jungs an der Schule finden den toll. Die finden das toll, dass der mit nacktem Oberkörper und Muskeln auf einem Pferd zu sehen ist. Die sehen nicht den Diktator, die sehen einen starken Mann, an dem sie sich orientieren können. Wenn ich mit Crogs (*Schuhmarke*; Anm. d. Verf.) und meinem Volvo an die Schule komme, dann schaut mich keiner meiner Schüler an. Wenn ich aber in Lederklamotten und meinem Motorrad auf den Parkplatz fahre, dann werde ich von Schülern umringt" (Interview 1).

Hier kommt zum Ausdruck, was in der pädagogischen Arbeit an Schulen offenbar zu wenig Beachtung und Spielraum findet: Männlichkeit wird nach wie vor als eine Eigenschaft definiert, die wenig Nuancen und Diversität zulässt. Männlichkeit wird im *Singular* und nicht im *Plural* gedacht. Den Jungen in der Adoleszenz fehlen offenbar Vorbilder und Gesprächspartner, die ihnen andere Formen von Männlichkeiten – außer der toxischen beziehungsweise destruktiven – vorleben und mit denen sie sich positiv identifizieren können.[58] Aufschlussreich ist folgende Feststellung aus der langjährigen Expertise einer der Interviewpartner:innen: Mädchen und junge Frauen würden sich zwar zögerlicher radikalisieren, aber wenn sie erst einmal radikalisiert wären, dann sei es deutlich komplizierter, sie aus den entsprechenden Netzwerken herauszuholen und ihre geschlossenen Weltbilder zu dekonstruieren, als das bei Jungen und jungen Männern der Fall sei (Interview 4).

Gewisse Parallelen zwischen Rechtsextremismus und islamistisch bedingtem Extremismus zeigen sich in den jeweiligen Einstellungen:

> „Parallelen zwischen islamistischer und rechter Radikalisierung? Ja, bei den Einstellungen, bei den vereinfachten Mustern des Weltverstehens, des Angebots für desorientierte Jugendliche, der Lukrativität und Attraktivität. Und im Verhalten eigentlich auch: resignativ, verschlossen, ziehen sich zurück, wenn sie das Gefühl haben, dass was gegen sie läuft" (Interview 7).

Es gibt aber Kritik an den spezialisierten Angeboten im Kontext von Prävention mit Blick auf den Rechtsextremismus. Rechtsextreme Einstellungen, die nationalistisch und ethnisch geprägt sowie in den Herkunftsländern der Eltern oder Großeltern verortet sind, nehmen offenbar schnell und umfassend zu. Das betrifft auch den türkischen Rechtsextremismus oder rechtsextremistische Entwicklungen auf dem Balkan, die zusätzlich ethnisch oder religiös aufgeladen sein können:[59]

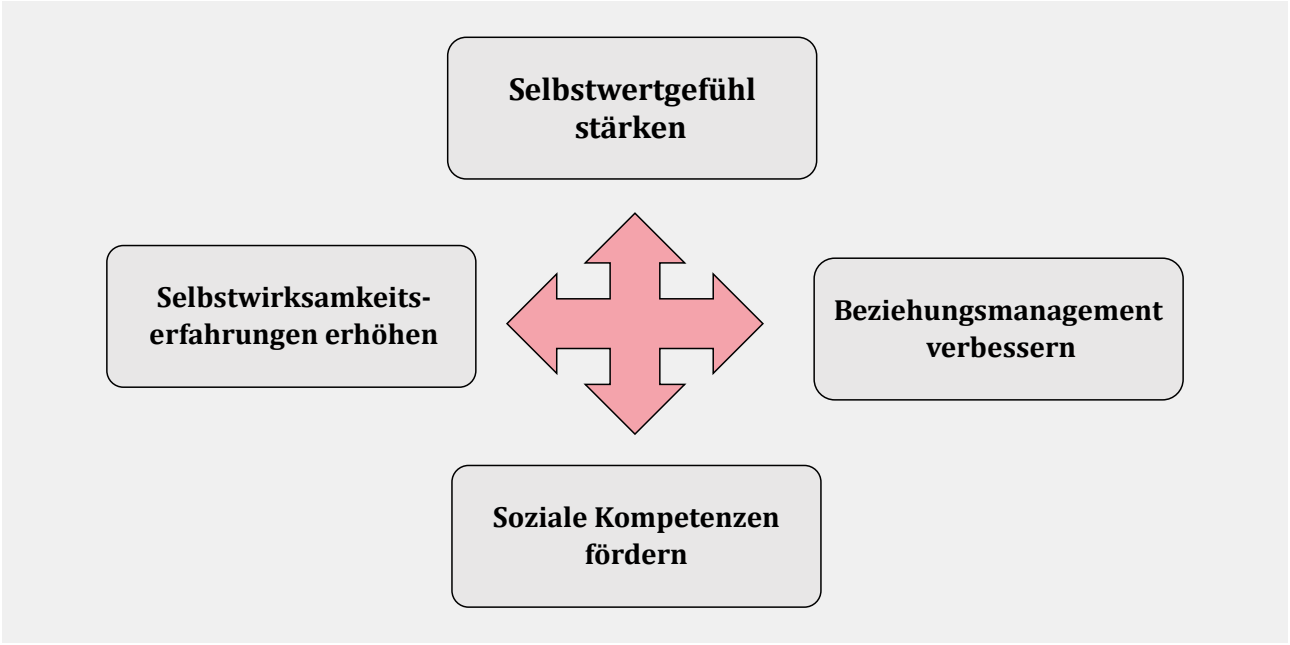
> „Wegweiser bearbeitet jetzt nicht mehr nur Salafismus, sondern auch die Grauen Wölfe. Und den Rechtsextremismus verweisen wir an den mobilen Dienst? Dieses Spezialistentum bringt gar nichts. Was wir schon wissen: Durch echte Mitsprache und Teilhabe geht Gewalt weg" (Interview 3).

58 An dieser Stelle wurde der Einfluss des Konsums von Pornographie sowie Misogynie und Homophobie nicht erfragt. Allerdings wäre das ein Aspekt, der im Kontext von Rechtsextremismus und islamistisch bedingten Extremismus deutlich stärker eruiert werden müsste.

59 Derzeit kann beispielsweise kaum abgesehen werden, wie sich der Einfluss Russlands auf Serbien weiter entwickeln wird, obwohl bereits eine gezielte und strategische Destabilisierung Bosnien-Herzegowinas in Arbeit ist.

Im Kontext von Demokratiebildung an Schulen sollten Ansätze verfolgt werden, die eine nachhaltige Entwicklung mit Blick auf gewaltfreie Kommunikation und gewaltfreies Handeln gewährleisten. Der Effekt von Präventionsmaßnahmen tritt schließlich nicht unmittelbar ein und lässt sich nicht unmittelbar messen. Allerdings wird der Blick weg vom einzelnen Segment hin zum Paradigma der Gewaltanalyse und der Präventionsarbeit gegen Gewalt als Querschnittsthema empfohlen, und zwar, fasst man die Aussagen der Expert:innen zusammen, nach folgender pädagogisch begründeter Zielmatrix:

**Abbildung 4: Zielmatrix pädagogischer Präventionsarbeit.**




Hinzu kommt, dass in einer antizipierenden Analyse danach gefragt werden muss, was genau extremistische Anbieter:innen eigentlich *besser* machen und weshalb ihre Ansprache gegenüber jungen Menschen effizient greifen kann. An dieser Stelle zeigen sich Schnittmengen zwischen religiös bedingtem Extremismus und Rechtsextremismus:

> „Was machen extremistische Anbieter besser? Die bieten klare Sprache und klare Struktur. Sie verbinden das alles zu einem Strang. Dabei können ein starkes Sinnempfinden mit niedriger, infantiler religionsbezogener Expertise Hand in Hand gehen und sich zu einem übersteigerten Selbstbild vereinen. Hier ist ja die Autonomie eher schwach ausgeprägt. Das Angebot ist also einseitig, und die Mängel auf der einen Seite werden durch Übersteigerung auf der anderen Seite kompensiert“ (Interview 3)

## 5 Rassismen und feindselige Einstellungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu Rassismen und feindseligen Einstellungen diskutiert. Unter feindseligen Einstellungen werden solche Haltungen verstanden, die aus Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entstehen:

> „Mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – kurz GMF genannt – bezeichnen wir die Abwertung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und von Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, die an Merkmalen wie Geschlecht, Nationalität, Ethnie, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Herkunft oder auch ihrer physischen oder psychischen Konstitution festgemacht wird. Sie drückt sich in Vorurteilen, negativen Stereotypen, abwertenden Überzeugungen, Diskriminierungen und Feindseligkeiten aus. Es geht zentral darum, andere Personen oder Gruppen als ungleichwertig zu markieren, weil sie als Andere – als eine Fremdgruppe – wahrgenommen

> werden. Die Abwertung ist gruppenbezogen, weil Abwertungen sozial geteilte Urteile gegenüber Personen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe sind, selbst dann, wenn sie einzelne Personen treffen und von einzelnen Personen geäußert werden" (Zick et al. 2016, S. 33).

Diese Beschreibung deutet auch auf die Schulen. Allerdings geraten Konzepte wie die „Schule ohne Rassismus" (SOR) in NRW in die Kritik:

> „SOR Schule ohne Rassismus? Na ja, viel Kulisse, viel Presse. In Wirklichkeit fehlen geschützte Räume und unabhängige Ansprechpartner:innen für die Mitteilung diskriminierender Erfahrungen; da ist wirklich wenig eingeübt, wenig vorhanden" (Interview 4).

Im Rahmen von SOR erführen betroffene Schüler:innen keine Selbstermächtigung – und im Übrigen auch zu wenig Erfahrung in Debattenkultur und konstruktiver Kritik.[60] Überdies sei ein intersektionaler Ansatz dort nicht vorgesehen, so dass beispielsweise sexistische Diskriminierung, die sich mit rassistischen Stereotypen verbindet, nicht aufgegriffen werde. SOR ziele nicht darauf ab, rassismus- und diskriminierungssensibles Verhalten auf Seiten der Lehrkräfte einzuüben oder in die Ausbildungsabschnitte zu integrieren. Dadurch bleibe unter dem Strich nicht viel mehr als ein Lippenbekenntnis übrig, dem keine strukturellen Maßnahmen folgten.[61]

Als neuralgisches *kulturelles Milieu*, das von GMF durchzogen ist, erweisen sich tatsächlich die Lehrerzimmer, was sich auffächern lässt:

- Sprache
- Ethnisch-nationale Herkunft
- Kulturelle Essenzialisierungen (antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus[62])
- Kleidung
- Körperliche Erscheinung (rassifizierend)

Der Umgang mit Diversität an Schulen hat sich in den hier vorliegenden Ergebnissen als eine der problematischen Herausforderungen gezeigt. Seitens mancher Lehrkräfte werden offen rassistische Ressentiments oder zumindest aversive Haltungen (bis hin zum körperlich empfundenen Ekel) artikuliert, die nationalstaatlich und monolinguistisch begründet werden. Hier müsste der Frage nachgegangen werden, ob das auch ein Resultat der Leitkulturdebatte ist und hier die rechtspopulistischen Ressentiments im Sinne der Sagbarmachung des Unsäglichen greifen. Die interviewten Lehrkräfte bemängeln an dieser Stelle, dass der eigentliche Handlungsbedarf im Kontext von Präventionsmaßnahmen auf Seiten der Lehrer:innen bestünde, sie jedoch aus der Konfiguration von Prävention herausfielen, außer im Fall, wenn sie selbst als fremd markiert oder als potenzielle Gefährder:innen markiert würden. Zudem sind Lehrkräfte mit heterogener Herkunftsbiographie nicht automatisch diversitätssensibler als andere.

---

60 „Wir beobachten einen weit verbreiteten Rassismus gegen Schwarze Menschen unter Muslimen, auch Antiziganismus und Antisemitismus – und zugleich eine Beißhemmung bei Lehrer:innen, auch dann entschieden dagegen vorzugehen, wenn das von Schüler:innen kommt, die selbst diskriminiert werden – und das darf nicht sein" (Interview 2).

61 Vertiefend dazu Karim Fereidooni: „Das Wichtigste ist, nicht zu leugnen, dass Rassismus existiert, darüber zu sprechen und Rassismus zum Unterrichtsthema zu machen. Oft nehmen die Lehrerinnen und Lehrer **Rassismus im Alltag** aber gar nicht wahr, weil sie ja selbst Wissen haben, das ihnen Rassismus beigebracht hat, und dies tagtäglich anwenden – ob sie es wollen oder nicht. Es ist ihnen oft gar nicht bewusst. Das heißt sie müssen sich erst einmal selbst Fragen stellen: Was passiert in meinem Unterricht an Dingen, die mit Rassismus zu tun haben? Befördern meine Unterrichtsmaterialien rassistisches Gedankengut? Dabei spielt es zum Beispiel eine Rolle, wie Migration im Schulbuch thematisiert wird: Wird sie als Gefahr oder als Herausforderung thematisiert, oder werden auch Errungenschaften, die mit der Migration einhergehen, beschrieben? Wird Rassismus außerhalb des Nationalsozialismus thematisiert? Wird auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen? Ich halte es für sehr wichtig, dass Rassismuskritik als Professionskompetenz betrachtet wird. Genauso wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern grammatikalische oder mathematische Strukturen beibringen, sollten sie auch in der Lage sein, ihnen Kompetenzen in Bezug auf Rassismuskritik zu vermitteln." In A. Kuhn, *Es gibt keine Schule ohne Rassismus.* Abrufbar unter **https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/es-gibt-keine-schule-ohne-rassismus/**, 20.02.2021; zuletzt aufgerufen am 10.02.2023.

62 Der Begriff *Antiziganismus* ist umstritten: Er perpetuiere die abwertende Fremd-Bezeichnung *Zigeuner.* Allerdings wird er von einigen Roma-Organisationen verwendet, um den Rassismus deutlich hervorzuheben; vgl. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma: Romani Rose zum Begriff „Antiziganismus"; **https://zentralrat.sintiundroma.de/romani-rose-zum-begriff-antiziganismus/**, 05.03.2021; zuletzt aufgerufen am 10.02.2023. Die in den Interviews erwähnten Beispiele gegenüber Schüler:innen und ihren Eltern richteten sich rassistisch gegen Roma, Romnija und Sinti und Sintize mit Herkunftsbiographien aus Rumänien und Bulgarien sowie in wenigen Beispielen aus Ungarn.

Die Fixierung auf Schule als monolingualem Raum (Panagiotopoulou & Rosen 2016, Panagiotopoulou, Rosen & Karduck 2018) sei problematisch: Menschen wüchsen in und mit unterschiedlichen Sprachen auf. Das Nebeneinander unterschiedlicher Sprachen zwischen Alltag und Belesenheit sei der Normalfall (s. a. Gogolin 2010, S. 534, Gogolin & Potratz 2010, S. 14); Migrationsbewegungen schüfen den Zuzug von Mehrsprachigkeit.[63] Der Anerkennung dieser gesellschaftlichen Realität durch Lehrkräfte, bzw. grundsätzlich im Schulalltag, kommt große Bedeutung zu.

> „Der eigentliche Bedarf an Präventionsarbeit besteht in den Lehrerzimmern, hinsichtlich Religion, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit" (Interview 8).

> „Die öffentliche Verletzung sprachlicher Anstandsgrenzen hat Konjunktur, und was die Erwachsenen da tun, das schlägt voll auf die Jugendlichen und die Schule durch, und das nimmt alles zu" (Interview 7).

> „[…] Die Vielfalt der gesprochenen Sprachen und die Frage der Repräsentanz einer Sprach-Ethnie" (Interview 2).

> „Rassismus in der Schule? Ja, sehr viel, vor allem im Lehrerzimmer. Der Türkischlehrer spricht mit seiner türkischen Referendarin Türkisch und wird sofort angeblafft. Oder so: Muslimische Schüler wollen doch nur aufs Klo, um dann dort heimlich zu beten. Oder der hier: Die dicken Mamas mit ihren langen Röcken. Ja, die Schüler:innen beklagen sich oft über ihre Lehrer:innen" (Interview 8)

> „Woran liegt denn diese fehlende Offenheit? An bewussten und unbewussten Vorurteilen, die in Haltungen, Handlungen und Sprache münden; sie erzeugen ein bestimmtes unreflektiertes Bild; wenn im Lehrerzimmer Französisch gesprochen wird, wird das als gut empfunden; wird Türkisch gesprochen, dann wird das skandalisiert" (Interview 8).

# 6 Nachhaltigkeit im Kontext von Extremismusprävention

## 6.1 Was benötigen Schulen? – Bedarfssituation ermitteln, Entwicklungsprozesse fördern, Lösungsangebote verstetigen

Die Bedarfe an Schulen mit Blick auf Prävention und Präventionsmaßnahmen knüpfen eng an den Gelingensbedingungen an. Folglich stellt sich die Frage, wie die Gelingensbedingungen gestaltet werden müssen, damit Extremismusprävention nachhaltig wirken kann. Ein Konsens der befragten Expert:innen und Lehrer:innen besteht darin, dass vor allem multiprofessionelle Teams für eine nachhaltige Perspektive notwendig sind:

> „Wie müssen die Gelingensbedingungen sein? Absolut notwendig sind multiprofessionelle Teams; ich meine nicht Schulsozialarbeit – mit Schulpsychologen, mit außerschulischer Expertise, mit Nachsorge, Nachhaltigkeit, *follow up* […]. Das kann man den einfachen Lehrkräften nicht zumuten, das ist einfach zu viel" (Interview 6).

> „Lehrer sind im Alltag durch Multitasking überfordert. Es sind keine Zeit und keine nervliche oder körperliche Ressource mehr da, sich da auch noch reinzuarbeiten. Lehrkräfte für zugewandte und intelligente Präventionsarbeit zu gewinnen geht nur mit denen, die sich exorbitant selbst engagieren" (Interview 3).

> „Gute Prävention in Schule kann nur erfolgreich sein, wenn das aus den Bordmitteln der Schule selbst gestemmt wird: gutes Beratungskonzept, funktionierende Schulteams, Klassenleitung, Beratungslehrkraft, Schulsozialarbeit, Sekretärin, Hausmeister, andere interessierte Lehrkräfte, andere temporäre Mitglieder – für den Interventionsfall, aber auch allgemeine Präventionsideen konzipieren. Wir haben doch die Erlasse für Beratung in NRW und die Handreichungen, aber Papier ist geduldig" (Interview 4).

63 Die Interviewpartner:innen bezogen sich auf Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Albanisch, Russisch, Rumänisch oder Bulgarisch. Wir wissen aus Beispielen an Schulen in Hessen, dass Lehrkräfte im Lehrer:innenzimmer auch dann getadelt werden, wenn sie sich beispielsweise auf Spanisch unterhalten.

> „Ich fordere bessere multi-professionelle Teams (MPT) an den Schulen, ich meine damit die zivilgesellschaftliche und nicht nur die Perspektive der Institution und der berufsständischen Statusgruppe“ (Interview 2).
>
> „Mittelbehörde, Landesbehörde […] Wie funktioniert die Kommunikation, wie ein möglicher Kraftvektor der Veränderung, über System-, Institutionen- und Behördengrenzen hinweg? Wir brauchen modernere Menschen in Leitungsfunktionen, die nicht nur in Strukturen, sondern die thematisch denken und die über Zusammenhänge nachdenken. Nur so kann sich das Land verändern“ (Interview 5).

Die Fragen mit Blick auf und Forderungen an die Politik wurden zum Teil zurückhaltend beantwortet. Ein Grund dafür ist die Angst und Sorge, dass die Anonymität der Gesprächspartner:innen trotz der Zusage nicht gewährleistet sein könnte und somit dienstliche Nachteile drohten. Einige wenige Gesprächspartner:innen waren jedoch dazu bereit, ihre Forderungen, die sie als Pädagog:innen an politische Entscheidungsträger:innen haben, klar zu benennen. Hier waren die Frustration und in Teilen die Demoralisierung deutlich zu spüren:[64]

> „Wir haben [*Nennung eines politischen Amts*] vorgeschlagen, ein Sprechergremium zu allen hier diskutierten Fragen an höherer Stelle einzurichten. Das wurde mit dem Argument abgelehnt, das sehe doch dann so aus, als gebe es an den Schulen in NRW ein Problem“ (Interview 8).

Insgesamt besteht entlang der Interviewergebnisse mit Blick auf die Situation in NRW eine große Diskrepanz zwischen den Ansichten und Forderungen der Akteur:innen im pädagogischen Handlungsfeld Schule und der landespolitischen Funktionslogik. Die Einrichtung von entsprechenden Sprecher:innengremien oder auch von Anlaufstellen für Schüler:innen, bezogen auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen an den Schulen, wird kritisch bewertet bis abschlägig beschieden. Die Interviewaussage oben macht deutlich, dass die Einrichtung entsprechender Stellen das Eingeständnis nach sich ziehen würde, dass bestimmte Präventionserwartungen und -maßnahmen nicht greifen, weil die Voraussetzungen einerseits nicht geschaffen und andererseits die Probleme nicht anerkannt werden. Zum Zeitpunkt der Interviews war die Errichtung der Meldestellen im Kontext von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die sich mit unterschiedlichen Rassismen und geschlechterbezogenen Abwertungen befassen, in ihren jetzigen Ausrichtungen noch nicht vorhanden. Deshalb sei an dieser Stelle ergänzt: Das Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung sowie Flucht und Intergration des Landes Nordrhein-Westfalen hat nach der Landtagswahl die bereits bestehenden Planungen umgesetzt und unterschiedliche Meldestellen etwa für Antisemitismus, Queerfeindlichkeit, antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus, anti-schwarzer Rassismus und weitere Formen von Rassismen eingerichtet.[65]

An dieser Stelle ist zu empfehlen, den Austausch und die Verzahnung der Netzwerke, bestehend aus den Expert:innen im Kontext der Schulsozialarbeit und der Präventionsarbeit an Schulen, zu intensivieren. Das Land Nordrhein-Westfalen könnte hier eine Vorreiterrolle einnehmen, da in die Errichtung der entsprechenden Meldestellen sowohl Vertreter:innen aus der Praxis als auch aus wissenschaftlichen Institutionen, die an entsprechende Hochschulen und Universitäten angebunden sind, involviert sind.[66]

---

64 Es wurde in diesem Rahmen nicht danach gefragt, ob sich die einzelnen Pädagog:innen aufgrund dieser Erfahrungen zurückziehen und aufgeben. Das hätte den Umfang dieses Forschungspapier überschritten sowie das Gespräch in eine andere Richtung gelenkt. Allerdings müsste diese mögliche Verbindung untersucht werden, die eng an die Voraussetzungen für die Gelingensbedingungen geknüpft ist.

65 Siehe dazu: Die Landesregierung setzt sich konsequent gegen Antisemitismus und jede Form von Diskriminierung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Hass ein; In: **https://www.land.nrw/pressemitteilung/aufbau-von-vier-meldestellen-zu-queerfeindlichen-und-rassistischen-vorfaellen**, 1. Juli 2022, (zuletzt aufgerufen am 10.02.2023).

66 Vgl. dazu auch: MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). 7. Kommentierte Zuwanderungs- und Integrationsstatistik Nordrhein-Westfalen, Ausgabe 2018. Düsseldorf.
MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Nordrhein-Westfälische Teilhabe- und Integrationsstrategie 2030. Düsseldorf.
MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a). Umsetzungsbericht zur Nordrhein-Westfälischen Teilhabe- und Integrationsstrategie 2030, Stand: Juni 2021. Düsseldorf.
MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b). Chancenland Nordrhein-Westfalen Teilhabe- und Integrationsbericht 2021. Düsseldorf.
Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2021). Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen (Teilhabe- und Integrationsgesetz – TIntG) vom 25. November 2021 (Gesetz- und Verordnungsblatt, Ausgabe 2021, Nr. 80a vom 30.11.2021, S. 1209a-226a). Düsseldorf.

## 6.2 Schule als System

In diesem Abschnitt geht es um institutionelle Systemfragen mit Schwerpunkt auf Migration, Integration, Globalisierung und Diversität. Die Vorschläge, wie eine moderne Schule gestaltet werden muss, um auf die Herausforderung einer globalisierten Welt reagieren zu können, konzentrieren sich vor allem auf die Aspekte von Diversität und auf die Effekte von unterschiedlichen Migrationsbewegungen.[67]

a) **Eine moderne Schule geht anerkennend mit seinem eigenen diversen Kollegium um.** Das heißt auch, dass bei Beförderungsmaßnahmen kritisch geprüft werden muss, ob sie sich an vollumfänglicher Gleichbehandlung orientieren statt selektiv zu sein und ob sie in keine intersektionalen Diskriminierungsverläufe eingebunden sind. Zusätzlich heißt das, eine adäquate Arbeitskultur zu gewährleisten, damit Präventionsarbeit an Schulen funktionieren kann:

> „Es ist so, dass ständig Lehrer:innen ohne Zuwanderungsgeschichte bevorzugt werden, auch wenn sie noch nicht so lange dabei sind. Auch unsere Initiativbewerbungen werden ausgeschlagen, sogar wenn wir aufgrund unserer besonderen diversitätsbezogenen Kompetenzen für ganz bestimmte Beförderungsformate die geeigneteren Bewerber:innen sind. Oft kommt es vor, dass einfach die jungen Lehrerinnen weiterkommen, die dem männlichen Schulleiter irgendwie gefallen“ (Interview 8).

b) Als Hauptproblematik in NRW wurde von den Interviewpartner:innen unter anderem die als disparat empfundene Präventionslandschaft und Angebotsstruktur für Schulen bemängelt. **Hier wäre eine Bündelung notwendig, auf die die Lehrkräfte bei Bedarf sofort zugreifen können**, ohne dass sie Zeit in eine längere Recherche investieren müssen:

> „In NRW gibt es so viele unterschiedliche Projekte, worüber aber so viele Schulen und Lehrer:innen nichts wissen, Beispiel Kommunale Integrationszentren. Frühere RAA Stellen[68] wurden gemäß dem neuen Teilhabe- und Integrationsgesetz umgewidmet. Sieben Jahre danach wissen die Schulen immer noch nicht was es da alles gibt […]. Man wird als Expert:in selten angefragt“ (Interview 6; *Expert:in ist Teil der Schule*; Anm. d. Verf.).

c) Ein Aspekt, der bereits angesprochen worden ist, betrifft die zwingend notwendige **Vermeidung von Beziehungsabbrüchen, die sich in Konfliktfällen ergeben können**. Hier wird der enge Zusammenhang zwischen einem guten Selbstwertgefühl und einer intakten Präventionsarbeit im Kontext von Beziehungsarbeit betont:

> „Ein solches Gremium[69] kann nicht fünf verschiedene Präventionen gegen fünf verschiedene Sorten fahren, sondern muss sich auf die elementaren Gemeinsamkeiten konzentrieren, z. B. psychologische Hintergrundfaktoren wie Selbstwert; das hat mit Gruppenbezügen und Leistungserfolgserfahrung zu tun. Was den Selbstwert nährt sind gute Beziehungen, die eigene Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit, die nicht nur über Leistung definiert sein darf. Es braucht ein Gleichgewicht von Beziehungsnahrung und Leistungsnahrung […]“ (Interview 4).

67 Bisher sind davon Migrationsbewegungen ausgenommen, die sich aufgrund des Klimawandels ergeben. Weder die EU noch einzelne Nationalstaaten in der EU haben einen Maßnahmenkatalog, wie mit zukünftigen Kohorten, die aus Klimafluchtbewegungen kommen und beschult werden müssen, umgegangen werden soll. Schließlich war im zeitlichen Rahmen des hier vorliegenden Forschungspapiers die Fluchtmigration aus der Ukraine sowie die Beschulung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen (auch) nicht abzusehen.

68 Das bezieht die Sprecher:in auf die Regionalen Arbeitsstellen zur Unterstützung der landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren.

69 Gemeint sind die Schulischen Teams für Beratung, Gewaltprävention und Krisenintervention, zuständig für die Entwicklung, Abstimmung, Operationalisierung und Weiterentwicklung von Präventionskonzepten; **https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/erziehung-und-praevention/innerschulisches-beratungsnetzwerk/schulteams-fuer-beratung-gewaltpraevention-und-kriseninter/index.html**; zuletzt geöffnet am 10.02.2023.

d) Die Curricula an den Schulen in NRW wurden in den Interviews als „lückenhaft" kritisiert. Dazu gehört auch die Kritik am ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt im Lehramtsstudium. **Es bedarf es einer adäquaten Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte durch fachliche Aufklärung und methodische Instrumente**, damit Lehrkräfte die gesellschaftlich-demographische Herausforderungen, die sich im Schulalltag zeigen, händeln können. In diesem Zusammenhang wird die homogene Zusammensetzung an weiterführenden Schulen thematisiert, sowie die gewollte Segregation in den Grundschulen. Zugleich wird positiv angemerkt, dass sich durch den demographischen Wandel auch an weiterführenden Schulen mehr Schüler:innen mit internationalen Familienbiographien befinden, die ihr Mitspracherecht in Anspruch nehmen, auf Missstände hinweisen und sich diskursfähig zeigen:

> „Unsere Curricula weisen eine Lücke auf, was antirassistische Kompetenzen angeht" (Interview 2).
>
> „Da mangelt es an Sensibilisierung und fachlicher Aufklärung, aber selbst wenn wir das in Phase I und II implementieren, scheitert das an den politischen, institutionellen und materialen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Schule – es scheitert am System Schule" (Interview 3).
>
> „Wird da Sozialneid konstruiert? Ja, genau […] Ich sehe da seit den 1990er-Jahren keine Veränderung in der Systemlogik von Schule, etwa was den Übergang angeht. Es gibt sogar einen Rollback hin auf die Verbindlichkeit des Übertrittsgutachten des Grundschullehrers" (Interview 6).
>
> „In den Schubladen der Lehrer ruhen seit Dekaden Schulbücher und Materialien, deren Auswirkung auf die Schüler heute nicht mehr reflektiert wird, die aber ständig zum Einsatz kommen. Das Segment Bildung und Schule als Institution und alles was dazugehört agiert nicht proaktiv und präventiv oder innovativ, sondern reagiert nur auf die Skandalisierung; es versagt hier komplett. Es fehlt in den Schulen an Räumen und am Willen, wo die Schüler mit den Lehrern ins Gespräch kommen können, darüber, wie sie die Schule erleben, beispielsweise Diskriminierungsmerkmale. Nein, es gibt keine schulisch-systematische Fehlerkultur" (Interview 10).
>
> „Das wird sich ändern, weil der Protest aus der Schülerschaft selbst kommt – mit landesweit rund 50 Prozent Schülern, die von solchen Markierungen betroffen sind, ist das ja kein Wunder – und das Gymnasium mit seinem hermetischen Kastenbewusstsein ist da noch mal besonders lendenlahm, und gerade da ist der stärkste Zuwachs an markierten Schülern; vor noch rund 10 Jahren hätte sich keiner von uns getraut, solche Erfahrungen zu thematisieren. Schüler, die sich nicht mitgenommen fühlen: Welche Vision hat hier NRW eigentlich?" (Interview 10).

## 6.3 Quantitative Signifikanzen

In Ergänzung zu den Interviews wurde ein Fragebogen[70] ins schulische Diskursfeld eingespeist, dessen Items sich aus den thetischen Verdichtungen der Interviews, aber auch aus Kreuzauswertungen mit dem Datenmaterial aus anderen, ähnlichen Studien ergaben.[71] Die Dienstalterskohorten verteilten sich maßgeblich um drei Viertel auf fünf bis 20 Jahre, der Rest lag darüber und nur ganz wenige darunter; rund 20 Prozent der Befragten gaben eine persönliche nicht deutsche Herkunftsbiographie an. Angesichts der Kürze der Laufzeit und der beschränkten Reichweite eignen sich die Daten zwar für einen stichprobenartigen Pretest, aber nicht für eine Vollauswertung. Allerdings weisen die Befunde einige wenige sehr klare Signifikanzen aus, die hier in aller gebotenen Kürze dargestellt werden – dies vor allem als Anregung für die Weiterarbeit. Gemessen wurden dazu die bivariaten Korrelationen nach Pearson:

a) Soziale Situation und Soziale Kompetenz

Dazu wurden die Zustimmungswerte zu diesen beiden Aussagen durchgemessen, die durch hohe Zustimmung auffielen:

70 Erfassung via **https://www.soscisurvey.de**; Auswertung via IBM SPSS Version 27; **https://www.ibm.com**; beide zuletzt geöffnet am 10.02.2023.

71 **https://fem4dem.de/**; **https://www.mapex-projekt.de/**; **https://relpos.de**; alle zuletzt geöffnet am 10.02.2023.

- „Immer mehr Menschen in Deutschland sind sozial abgehängt." (Mittelwert 3,75 = 75 Prozent Bejahung)
- „Der eigentliche Schlüssel zu Prävention ist die Schulung und Stärkung sozialer Kompetenzen." (Mittelwert 4,76 = 95 Prozent Bejahung)

Die beiden Thesen korrelieren mit einem Wert von minus ,527 signifikant gegeneinander. Das ist ein bemerkenswerter Hinweis aus der vorliegenden Untersuchung, denn er deutet eine klare Polarisierung innerhalb der Lehrer:innenschaft und der schulisch anders berufsfeldbezogenen Akteur:innen an: Je schlechter die allgemeine soziale Situation wahrgenommen wird, desto pessimistischer wird Soziale Kompetenz als Schlüssel zu erfolgreicher Präventionsarbeit gesehen. Diese Wahrnehmungen sind indes von der eigenen realen sozialen Situation der Befragten unabhängig. Der Befund verweist auf den sogenannten *Anomie-Faktor* aus ähnlichen Studien, der positiv mit der Irrationalisierung gesellschaftlicher Diskurse und statistisch erfasster Kriminalitätsentwicklung korreliert. Bei *Anomie* handelt es sich um ein in der Forschung zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zentrales Konzept. Unter *Anomie* lässt sich die Empfindung verstehen, einem System ohnmächtig ausgeliefert zu sein, das vom Verlust moralischer Standards und von sozialer Desintegration geprägt ist. Entscheidend ist, dass sich dieses Gefühl im Lokalen artikuliert, über Themen vor Ort. Benjamin Barber spricht von einem Effektmerkmal des so genannten *Glocalism* (s. a. Barber 2013). Man könnte auch vereinfacht sagen: Auch was gedankenlos dahergesagt wird, entsteht weder auch dem Nichts, noch bleibt es unwirksam.

b) Attitude-Action-Gap

Dazu wurden die Zustimmungswerte zu diesen beiden Aussagen durchgemessen, die durch sehr hohe Zustimmung auffielen:

- „Ich kenne die wesentlichen Freiheitsrechte des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland." (Mittelwert 4,61 = 92 Prozent Bejahung)
- „Ich bin bereit, für die Gültigkeit und Verteidigung grundgesetzlicher Werte persönliche Nachteilte in Kauf zu nehmen." (Mittelwert 4,17 = 83 Prozent Bejahung)

Beide Items korrelieren positiv zueinander mit einem Wert von ,499. Die hohen Mittelwerte allein stellen schon einen positiven Wert dar, der nicht unbedingt so zu erwarten war, denn: Identisch angelegte Frage-Tools in zwei vorangegangenen Studien (Schwerpunkt Hessen) förderten den Befund zutage, dass für rund ein Drittel aller Lehrkräfte im öffentlichen Schulwesen das Grundgesetz der Bundesrepublik nur empfehlenden, nicht aber normativen Charakter im Sinne der realen Wertebindung hat (Zitat einer Schulleiter:in: „Was den Islam betrifft, geht mir das Grundgesetz am Arsch vorbei."). Hier nun zu schließen, das sei eben der Unterschied zwischen NRW und Hessen, das hinsichtlich *Grundrechts-Ferne* (um diesen Begriff hier einmal neben Bildungs-Ferne zu setzen) in seiner Exekutive ja vor noch ganz anderen Probleme stehe, wäre indes ungerechtfertigte Vorfreude. Für die hier in Rede stehende Untersuchung bedeutet das allerdings einen wichtigen Indikator: Die Bereitschaft im schulischen Personal, sich aktiv handelnd auf Präventionsarbeit einzulassen, ist sehr hoch – allerdings unter folgenden Voraussetzungen: a) Präventionsarbeit ist Demokratiebildung, und Demokratiebildung ist Präventionsarbeit; b) sie adressiert alle Personen auf dem Schulcampus gemeinsam c) sie fokussiert universelle Prävention im Sinne phänomenübergreifender Ziele und macht sich damit unabhängig von politischen und ereignishaften Konjunkturen und d) sie orientiert sich an Sozialer Kompetenz als Bildungsziel. Andere Formeln werden in der Schule nicht verfangen.

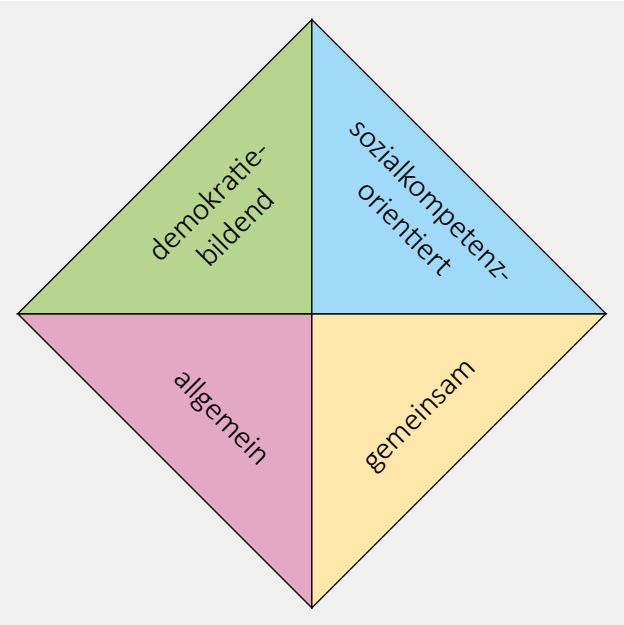



**Abbildung 5: Präventionsraute.**

c) Migration und Grenzregime

Inwieweit sich die hier Befragten auf Präventionsarbeit in der Schule einlassen wollen, hängt von einer Thematik ab, die auf die weiteren gesellschaftlichen Gegenwartsdiskurse verweist, nämlich Migration und Grenzregime als Themen der politischen Agenda. Dazu wurden die Standardabweichungen in den Zustimmungswerten zu diesen beiden Aussagen durchgemessen:

- „Deutschland muss seine Grenzen noch mehr öffnen." (Mittelwert 3,00 = 60 Prozent Zustimmung)
- „Migrant:innen bringen ein besonderes Potenzial mit, das unsere Gesellschaft bereichert." (Mittelwert 3,91 = 78 Prozent Zustimmung).

Beide Items korrelieren positiv mit einem Wert von ,682 zueinander – und mit einem ähnlichen Wert negativ zum oben erwähnten Item der Anomie. Das unterstreicht noch einmal die sich abzeichnende Polarisierung des pädagogischen Personals hinsichtlich der Öffnung der Gesellschaft hin auf mehr Sichtbarkeit und Teilhabe von als kulturell und habituell divers wahrgenommenen Lebensstilen. Was die religiösen Lebensstile angeht, fielen die Zustimmungswerte für sichtbar gelebtes Judentum und sichtbar gelebten Islam auf dem Schulcampus im Sinne des *Paritätsanspruchs* signifikant hoch aus (Achtung: damit nicht unbedingt im Sinne der grundsätzlichen Befürwortung von Religion an sich oder der hier genannten Religionen auf der Inhaltsebene):

Befürwortung von

- jüdischen/islamischen Feiertagen als gesetzliche Feiertage (Mittelwerte 3,05/3,00 = 61 Prozent / 60 Prozent Zustimmung; positive Korrelation von ,814)
- jüdischem/islamischem Religionsunterricht an der eigenen Schule (Mittelwerte 3,53/3,68 = 71 Prozent / 74 Prozent Zustimmung; positive Korrelation von ,642)
- jüdischem koscheren/muslimischem *ḥalāl* Essen in der Schulkantine (Mittelwerte 3,21/3,42 = 64 Prozent / 68 Prozent Zustimmung; positive Korrelation von ,954 – trotz mittlerer Zustimmung die höchste gemessene Korrelation in der gesamten Erhebung)

Das deutet auf einen wichtigen mittelbaren Befund hin: Wenn die Schulen es versäumen, Diversität und das Recht auf Differenz aktiv und wertschätzend zu bearbeiten und unverrückbar in die Boot-Dateien des relevanten Statusgruppenbewusstseins einzuschreiben, wird Präventionsarbeit an den Schulen nicht nur scheitern, sondern Radikalisierung als institutionelles Artefakt begünstigen. Was die Orchestrierung einer landesweiten *Fortbildungsstrategie Prävention* angeht, hier noch die folgenden Befunde: Nur sechs Prozent der Befragten gaben *Diversity Literacy* als Desiderat für gewünschte Fortbildungen an, aber 18 Prozent sind für Rassismus, 17 Prozent für jugendliche Lebenswelten und 23 Prozent für Gewaltformen ansprechbar, zudem wünschen sich 12 Prozent Heimat und nationale Identität, 12 Prozent Antisemitismus, sechs Prozent antimuslimischer Rassismus (Baustelle!), fünf Prozent Beziehungsmanagement mit dem Elternhaus, fünf Prozent Karrieremanagement, ein Prozent pädagogisches Beziehungsmanagement (erklärbar) und ein Prozent Präventionsarbeit in der Schule als Fortbildungsangebote.

d) Schulische Präventionsarbeit

Die Befragten konnten sich über Zustimmung und Ablehnung im Rahmen einer 5-stufigen Skala zu folgenden Aussagen positionieren. Die Werte sollen für die Zwecke dieses Forschungspapiers unkommentiert bleiben; sie bilden in etwa den Schlussstein dessen, was bis hierher diskutiert wurde:

- „Welche Ziele genau Prävention erreichen soll, ist für uns Lehrkräfte nicht genügend geklärt." (Mittelwert 3,71 = 74 Prozent Zustimmung)
- „Mit welchen Methoden Prävention arbeiten soll, ist für uns Lehrkräfte nicht genügend geklärt." (Mittelwert 4,24 = 85 Prozent Zustimmung)
- „An wen genau sich Prävention richten soll, ist für uns Lehrkräfte nicht genügend geklärt." (Mittelwert 4,00 = 80 Prozent Zustimmung)
- „Demokratiebildung für alle Schüler:innen ist die beste Art der Prävention." (Mittelwert 4,41 = 88 Prozent Zustimmung)
- „Der eigentliche Schlüssel zu Prävention ist die Schulung und Stärkung sozialer Kompetenzen." (Mittelwert 4,76 = 95 Prozent Zustimmung)

## 7 Strategische Überlegungen und Empfehlungen

Die notwendigen Aufgaben und Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger:innen können auf zentrale Muster (*patterns*) verdichtet werden. Eine Hauptproblematik für die nachhaltige Gestaltung von Prävention besteht in ihrer parteiprogrammatischen Einhegung, die vor allem eng an die Legislaturperioden, die Wiederwahl und an die Stimmen der Wähler:innen gebunden ist. Einige der Befragten sehen die mitunter politisch instrumentalisierte diskursive Einhegung von Prävention – und damit auch ihre parteiprogrammatischen Bezüge – als ein Problem. Politische Entscheidungsträger:innen müssen, und das wird von den hier befragten Akteur:innen und Expert:innen beinahe *unisono* zu Protokoll gegeben, den engen und beratenden Kontakt mit Expert:innen suchen und verstetigen, sodass eine langfristige Beratung und Umsetzung der Vorschläge gewährleistet werden kann:

> „Wie muss das von Seiten der Politik durchbrochen werden? Das Rad nicht neu erfinden, auch wenn Vergleiche oft nicht passen, zum Beispiel USA, besser läuft es in England. Also nur mal so am Rande: London hat einen pakistanischen Bürgermeister. Man hört uns interessiert zu, aber bei der Umsetzung hapert‘s, zum Beispiel dies: Zustimmung, wenn wir mehr Leute mit Einwanderungsgeschichte in Leitungsfunktionen fordern, Ablehnung, wenn wir konkrete Schritte hin auf dieses Ziel planen, zum Beispiel ein Seminar für Führungskräfte. Das Argument gegen uns lautet, man wolle nichts für Extragruppen machen“ (Interview 6).

Dazu braucht es jedoch parteiübergreifende Initiativen, die Präventionsarbeit an Schulen als Querschnittsthema definieren, unabhängig von konjunkturellen Schwankungen und Finanzierungen, die dafür zur Verfügung gestellt werden. Im Mittelpunkt muss insbesondere der Abbau von struktureller und kultureller Gewalt an Schulen stehen. Diese Forderung adressiert eben nicht primär Schüler:innen, sondern nimmt Lehrer:innen und Pädagog:innen sowie Schulleitungen in die Pflicht, sich als Teil eines volatilen Systems zu begreifen. Das richtet sich auch an die Bedingungen, wie Schulen räumlich (architektonisch) und schüler:innenfreundlich gestaltet sind. Dazu gehört auch die Etablierung von *safe spaces*, die von multiprofessionellen Teams an Schulen betreut werden und die eine Kultur des Vertrauens und des geschützten und vor allem gewollten Empowerments fördern.

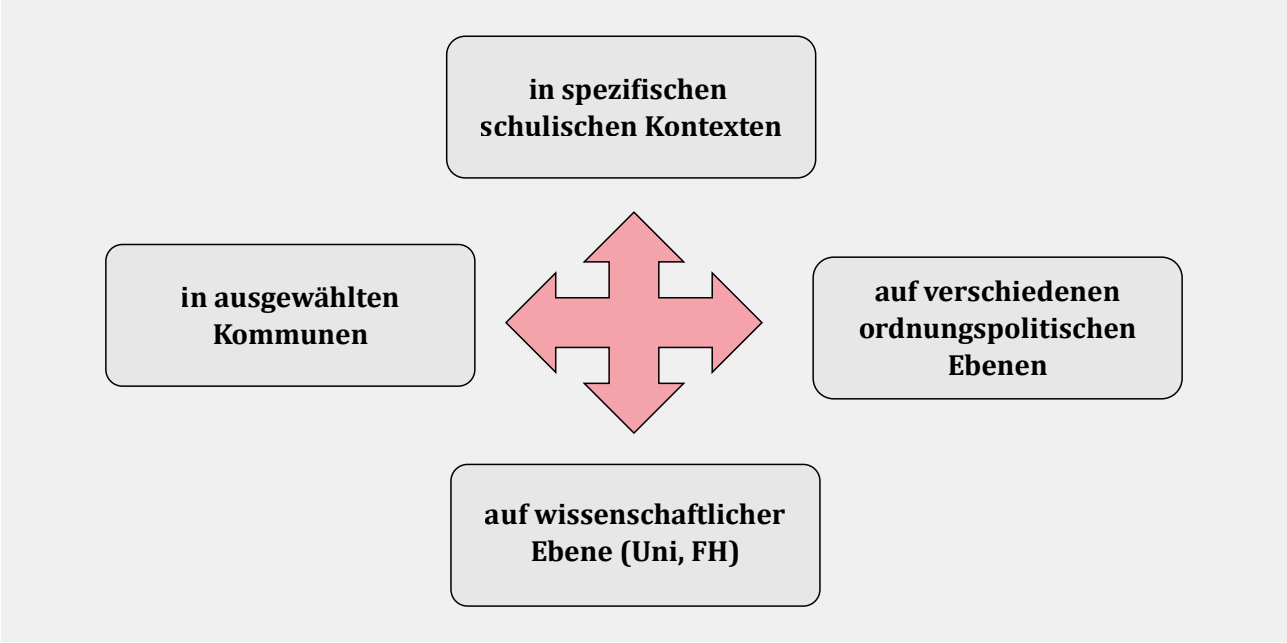
Ein weiterer Appell geht von der Markierung als sogenannte *Problemschulen* oder auch *Brennpunktschulen* aus. Lehrkräfte, die in einschlägigen urbanen Quartieren arbeiten, gaben zu Protokoll, dass ihre Schüler:innen kaum die Möglichkeit erhielten, sich von den Stigmata, die sie gesellschaftspolitisch erführen, befreien zu können – dieses Gefühl habe sich während des Lockdowns und den daraus resultierenden Folgen verstärkt. Das Gefühl, „von der Politik vergessen“ (Interview 6) zu sein, sei nach wie vor groß.

Prävention ist deshalb eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Sie darf nicht bloß Lehrkräfte in die Pflicht nehmen, die von der sogenannten Mehrheitsgesellschaft als gleichsam wesenhaft und naturgemäß geeignet betrachtet würden, geschweige denn in besonderem Maße Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* als dienstlichem Label. Das heißt, dass sich der Blick auf Extremismus und Radikalisierung verändern muss: Es handelt sich dabei nicht um migrantische oder importierte Problemfälle, sondern um milieuübergreifende und vielfältig schattierte Segmente der gesamten Gesellschaft und ihrer Teilsysteme.

Was die Lehrkräfte als Adressat:innen von grundständiger Lehramtsausbildung inklusive Fort- und Weiterbildung im Bereich Präventionsarbeit angeht, sind die Desiderate zwischen Diagnostik und pädagogischer Führungstheorie deutlich geworden. Für die Konzeption und Konsolidierung einer landesweiten Fortbildungsstrategie, die hiermit sehr ans Herz gelegt werden soll, könnten die folgend und damit abschießend genannten Vorüberlegungen und Schemata für die Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden und damit für die Formulierung präventionsrelevanter Kompetenzen und Bildungsstandards hilfreich sein.

Die Präventionslandschaft in NRW wird von Seiten der interviewten Lehrkräfte über die folgenden vier Segmente wahrgenommen; diese bilden damit zugleich die zentralen Kommunikationsebenen:

**Abbildung 6: Wahrnehmung der Prävention NRW der interviewten Lehrkräfte.**



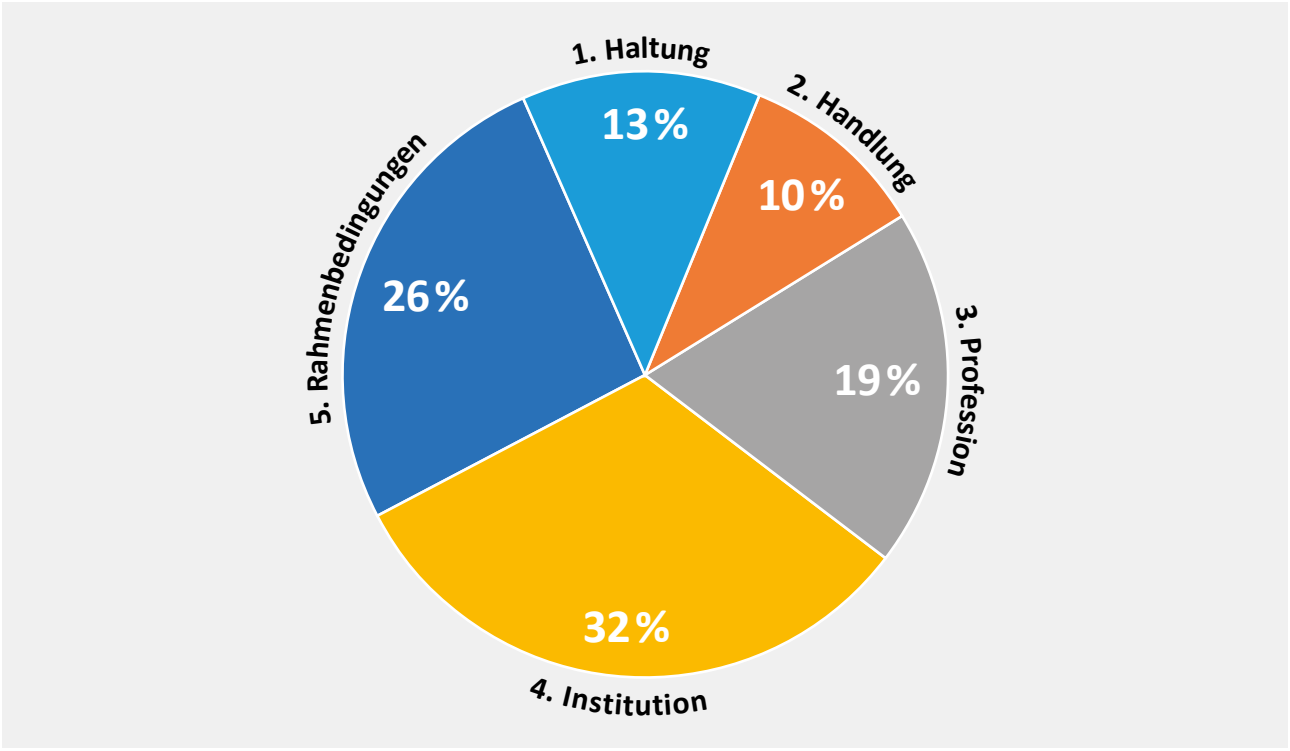

Die qualitativ und quantitativ gewonnenen Ergebnisse deuten auf fünf maßgebliche Dimensionen der schulischen Präventionsarbeit, und zwar aus zwei Gründen: Sie bilden *erstens* gleichsam oberbegrifflich wesentliche strukturelle Sektoren mit Auswirkung auf die konkrete schul- und sozialpädagogische Arbeit in den Kommunen ab. *Zweitens* handelt es sich um Felder der persönlichen lebensweltlichen und berufsfeldbezogenen Orientierung der einzelnen Lehrkräfte. Dieses Schema gestattet es mithin, die Situation von der Ebene des Unterrichtsdiskurses über den Schulcampus und die kommunale Schulsituation bis hinauf in die landespolitische Ebene durchzudeklinieren. Zudem ermöglicht es bestimmte Differenzierungen, etwa die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte oder andere dienstliche Kohorten (Beratungslehrer:innen, multiprofessionelle Teams und ähnliche) betreffend. Dieses Schema bewährt sich bereits im Segment der Sozialen Arbeit und in der Präventionsarbeit (MAPEX 2021a, S. 275), weshalb es hier nicht unter der Rubrik *schulisch* im engeren, sondern *pädagogisch* im weiteren Sinne firmiert:

**Abbildung 7: Fünf Akteursebenen der pädagogischen Präventionsarbeit.**

| 1. Die Lehrkraft als Person | 2. Die Handlungen (im Unterrichts-diskurs) | 3. Die Professionalität | 4. Die Institution (Schule) | 5. Die Rahmen-bedingungen |
|---|---|---|---|---|
| Das Ich und Selbst der Lehrkraft, ihre Dispositionen: biografisch, habituell, mental, körperlich, sprachlich, habituell; ihre Anliegen | Das Kommunikationsverhalten der Person, die Sichtbarwerdung der Dispositionen in der realen, konkreten Unterrichtssituation, das Gebaren | Die berufsbezogenen bzw. tätigkeitsbezogenen (erworbenen, angeeigneten) Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften der Lehrkraft, die beruflichen Mandate | Die Formate des beruflichen Handelns, die damit verbundenen Zielsetzungen, die Ressourcen, das Setting, andere Player | Die gesellschaftlichen, politischen Rahmenbedingungen, die öffentlichen (medialen) Szenarien, bürgerliche Konsensdynamiken |

Die in der vorliegenden Untersuchung diskutierten Aussagen der Befragten zu den Gelingensbedingungen schulischer Präventionsarbeit lassen sich zu kriterialen Clustern verdichten. Ihre prozentuale Verteilung auf die genannten fünf Ebenen gestattet eine erste Übersicht darüber, wo hinsichtlich der gegebenen Thematik (im Sinne einer Übersetzung der Analyse in strategische Vorüberlegungen) die jeweils größeren und kleineren Baustellen künftiger Herausforderungen liegen – dies auch deshalb, als die in Rede stehenden Gelingensbedingungen ja aus dem dezidierten Anliegen der Optimierung zwischen *good practice* und Mängelanzeige heraus erfolgten:

**Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der der präventionsrelevanten Items auf die Akteursebenen.**




Sehr verdichtet ließe sich sagen, dass das rechtsseitige Drittel der Grafik auf die personenbezogenen Items verweist, die beiden linkseitigen Drittel auf die institutionenbezogenen. Das bedeutet:

- Damit schulische Präventionsarbeit gelingen kann, müssen die Akteur:innen gezielter in ihrer Arbeit gestärkt werden, und zwar hinsichtlich ihrer Haltungen und ihres Wissens, ihres Kommunikationsverhaltens und ihres pädagogischen Führungsstils (Felder 1, 2 und 3).
- Wissen, Haltung, Kommunikation und Führungsstil korrelieren mit den institutionellen Gegebenheiten, die vor Ort sehr unterschiedlich sein können (das verweist auch auf Fragen der schulischen Profilbildung und Personalführung; Feld 4).
- Dies wiederum korrespondiert mit den Rahmenbedingungen für die Schulen auf den Ebenen der Kommunen und des Landes, was auch implizit auf kommunale außerschulische Akteur:innen verweist, mit denen die Schulen zusammenarbeiten können (Feld 5).

Als eine Konsequenz zeichnet sich ab, dass die Professionalisierung, der Ausbau und die Verstetigung guter schulischer Präventionsarbeit stärker im Rahmen dieser Verschränkung gedacht und konzipiert werden muss. Das deutet auf ein möglicherweise verbindendes Element der folgenden, naheliegenden Forschungsfragen hin:

- Wie genau gestaltet sich diese Verschränkung, in welchem genauen konsekutiven oder konditionalen Verhältnis stehen beispielsweise bestimmte Faktoren in den jeweiligen Feldern, welche die Präventionsarbeit positiv oder negativ beeinflussen können?
- Wie hängen hinderliche und förderliche (geschulte Aufgeschlossenheit, elaborierte Führungsstile, Bedarfsorientierung in Aus- und Fortbildung, wissenschaftliche Regelleitung, Unterstützungskulturen) Faktoren miteinander zusammen, wo verstärken sie sich gegenseitig?
- Gibt es Schwelleneffekte – also die Beobachtung, dass die Stärkung oder Schwächung eines bestimmten Faktors eine unmittelbare Stärkung oder Schwächung relevanter anderer Faktoren mit sich bringt?
- Lassen sich spezifisch wirksame Korrelationen zwischen Feld 1 und Feld 5 oder zwischen Feld 2 und Feld 4 messen oder beschreiben, die bislang nicht zu den ersten Assoziationen zählen, wenn von schulischer Präventionsarbeit die Rede ist? Das beträfe zum Beispiel die hier angezeichneten Faktoren der beruflichen Aspiration (Ethos, Zufriedenheit) der Lehrkräfte, ihr Statusgruppenbewusstsein (pädagogische Gestaltungs- und soziale Handlungsmacht, öffentliche Reputation), die Frage der Personalführung (Gratifikations- und Beförderungspraxen, unterschiedliche Besoldung) in ihrer unmittelbaren Auswirkung auf ent-ambitioniertes berufliches Handeln (Abwehrreflexe).

Um das genauer zu beschreiben, hier nun überblicksartig einige inhaltliche Präzisierungen, worum es in jedem der fünf Segmente eigentlich geht:

### 1. Die Person

- Haltungen im Sinne persönlicher Handlungsbereitschaften
- Erkenntnisse und Interessen
- Erfahrungen und Hoffnungen
- Dispositive (handlungswirksame Vorentscheidungen und Voraussetzungen)
- Narrative (sinnstiftende mental repräsentierte Erzählgehalte)
- Visionen, Utopien, Stimmungen
- Welt-, Menschen-, Gesellschaftsbild
- Überzeugungen und Wahrheitsmanagement
- Beziehungskompetenzen: Fähigkeit zu Grenzziehungen, Moderationsfähigkeit zwischen Nähe und Distanz
- Handlungs- und konfliktbezogene Habitualisierungen (Alltagstheorien, implizite Führungstheorien und -narrative), Gewohnheiten, Gepflogenheiten
- mentale, emotionale, zeitliche, monetäre Ressourcen
- individuelle Anomie-, Distanzierungs-, Flucht, Rückzugspotenziale

### 2. Die Handlungen

- vermittelte und verhandelte Kommunikations- und Handlungsabsichten (Transparenz)
- Wissenstransfer
- Kommunikationsmanagement zwischen Mitarbeiter:innen, zwischen unterschiedlichen Handlungsebenen, zwischen Projekten
- Selbstdarstellung
- Moduswechsel zwischen formalen und nonformalen Szenarien
- Management des Perspektivenwechsels (Gelegenheiten, Methoden, Motive)
- Modi der Dialogarbeit (Akzeptanz, Abgrenzung, initiativ, reaktiv)
- Sprech- und Alltagssprache
- sprachlich eingeschriebener Konsens, Konventionen
- Medienarbeit
- Veschlagwortungen (Islamismus, Radikalisierung, Salafismus, politischer Islam)
- Veraufregungspotenziale (Empörungs-, Skandalisierungsbereitschaft)

### 3. Die Professionalität

- Kenntnis von Methodologien
- fachpraktisches Anwendungswissen
- allgemeine (Aus)Bildungsressourcen
- Zugang zu Wissensbeständen
- Affinität zur Wissenschaft und ihren Methoden und Erkenntnissen
- Erfahrungssättigung
- Modi der Theoriebildung, z. B. der Umgang mit der Wechselwirkung zwischen dem Allgemeinen und Spezifischen (Generalisierungsparadigma)
- Supervisions-, Coachingformate
- Mitte-Vorstellungen (bürgerlich konsensuale Normalitäts- und Berechtigungsparadigmen, Eskalations-/Deeskalationsthesen)

### 4. Die Institution

- Zugänge zu den Zielgruppen, zu lebensweltlich relevanten Bezugspersonen und Netzwerken
- ausgewiesenes Differenz- und Belesenheitsmanagement:
  *religious literacy, cultural literacy, diversity literacy, gender literacy*
- verabredete/verhandelte Ziele (Zielsetzungen), konkrete, reflektierte, identitätsbildende Prinzipien
- Modi der aufsuchenden pädagogischen Arbeit
- die institutionellen Ressourcen (ökonomisch, zeitlich, personell)
- sonstige institutionelle Vorgaben
- Beziehungsmandate: Coaching-, Supervisionsmodelle, Klientelverständnis, Divergenzmanagement zwischen Kollektiv- und Subjektwahrnehmung
- konkurrierende oder kooperative Bezüge zu anderen Akteur:innen, Initiativen und Institutionen
- etablierte Standards der Qualität und Qualitätssicherung

### 5. Die Rahmenbedingungen

- legislativ, judikativ, exekutiv und diskursiv (parlamentarisch, medial) gesetzte Rahmenvorgaben und Formate (etwa Nationales Präventionsprogramm, Deutsche Islamkonferenz)
- bereichsübergreifende Problemverschränkungen:
  Politik, Migration, Gender, Bildung, Recht, Religion, Status, Bindung
- überstrapazierte Diskurse: Migration, Integration, Sicherheit, Verzweckung
- versäumte Diskurse: *new fraternal contract*, Rasssismus, Gerechtigkeit
- die Konstruktion von Sozialfiguren
- das Wechselwirkungsgefüge mit anderen Sektoren der Prävention
- Distanzierungsdynamiken, Distanzierungsbarrieren
- Förderlogiken
- Politiken: Identitätspolitik, Religionspolitik
- Religionsgemeinschaften: Deutungshoheit, diffuse Identitäten zwischen Migration und Religion, Gestaltungsrechte und -ansprüche (Grundgesetz), Umbrüche weg von der kulturellen Transmission (partikularer Gestaltungsanspruch) hin zur religiösen, ethischen Progression (universaler Gestaltungsanspruch), Institutionalisierung und Etablierung (Theologie)

Damit sind abschließend auch die damit verbundenen Risikopotenziale zu erwähnen, die für die Planung und Implementation von schulischer Präventionsarbeit mitzudenken sind – dies vor allem angesichts der oben angesprochenen Anomie- und Polarisierungseffekte. Aus der Untersuchung zeichnen sich die folgenden konflikthafte Aufladungen ab, welche die dienstliche Tätigkeit von Lehrkräften in ihren Schulen begleiten und sich auf die Frage präventionsrelevanten Verhaltens auswirken können:

- private und dienstliche Loyalitätskonflikte
- private und dienstliche Abhängigkeiten
- Verunsicherungen, Zukunfts- und Systemverunsicherungen,
  besondere thematisch begründete Handlungsverlegenheit, zum Beispiel mit Blick auf den Islam
- Konflikte zwischen impliziten und expliziten Führungsnarrativen bezogen auf die Unterrichtsführung
  und die pädagogische Beziehungsarbeit
- Hierarchien, Machtkonstellationen innerhalb und jenseits der Institution Schule
  (zum Beispiel durch Elternpflegschaften)
- Autoritätsbeziehung, sachliche Divergenzen, Enttäuschungserfahrungen
  (zum Beispiel in der Beförderung übergangen zu werden)
- Rollen- und Statusgruppenbewusstsein
  (als Beamt:innen, als Lehrkräfte mit besonderen Qualifikationen und/oder mit Zuwanderungsgeschichte)
- Mittelknappheit
  (zeitliche, räumliche, personelle Deputate)
- Konkurrenz
  (zum Beispiel zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationsgeschichte)
- Integrationsparadoxon
  (etwa ein neues religiöses Selbstbewusstsein und der Anspruch auf Augenhöhe im Diskurs;
  muslimische Schüler:innen in Partizipationsformaten wie AULA[72])
- die widersprüchliche Moderne, das heißt die Fähigkeit, dialektische Verhältnisse zu moderieren
- Selbsterhaltszwänge bestimmter Präventionsprojekte, das Empowerment zwischen Festhalten und Loslassen,
  zwischen Markierung und Entbindung aus der Indexklientelschaft
- der Umgang mit Konfrontation durch Kontroversargumente im Unterricht
  (Wissenschaft, Gewissen, Glauben)
- Doppelstandards auf der ideologischen und institutionellen Ebene der Schule im Umgang
  mit unterschiedlichen, quasi ethnisierten Schüler:innengruppen
- intransparente, nicht regelgeleitete Differenzierungen bei unterschiedlichen Gruppenkonstruktionen
- Brüche in den persönlichen und sozialen Selbstbildern, fragmentierte Identitäten

72 Online-Beratungsformat für außerschulische politische Bildung; **https://www.politische-bildung.nrw.de/wir-partner/projekte/aula**; zuletzt geöffnet am 10.02.2023.

## Literatur


MSB-NRW, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO), RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012. Düsseldorf.

Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Amadeu-Antonio-Stiftung. (2021*). Frauenhassende Online-Subkulturen. Ideologien – Strategin – Handlungsempfehlungen.* Berlin. Abrufbar unter **https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/05/Frauenhass_Online.pdf**; zuletzt aufgerufen am 07.07.2022.

Amir-Moazami, S. (2018). *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa.* Berlin: transcript.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2021). *Das Leben von jungen Menschen in den Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abrufbar unter **https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf**

Barber, B. (2013). *If Mayors Ruled the World.* New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Bar-On, D. (2001). *Die »Anderen« in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung.* Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Behr, H. H. (2006). Schulkultur und Friedenserziehung. Islamische Perspektiven. In W. Haußmann, H. Biener, K. Hock & R. Mokrosch (Hg.), *Handbuch Friedenserziehung. interreligiös – interkulturell – interkonfessionell* (S. 236-241). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Behr, H. H. (2014). Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans. In H. H. Behr & F. Ulfat (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde. Bildungs-philosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist* (S. 11-29). Münster: Waxmann.

Behr, H. H. (2018). Vom Koran und der Kunst des Erzählens. Muslimische Erinnerungskultur und narrative Identität. In H. H. Behr & F van der Velden (Hg.), *Religion, Flucht und Erzählung. Interkulturelle Kompetenzen in Schule und Sozialer Arbeit mit Geflüchteten* (S. 103-141). Göttingen: V&R unipress.

Behr, H. H. (2020a). Religion als Orientierungsfaktor im Kontext von Migration, Bildung und Gender mit besonderem Bezug zum Islam in Deutschland. In M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität* (S. 17-82). Bielefeld: transcript.

Behr, H. H. (2021a). Lernkulturen in den islamischen Traditionen Annäherungen an ein durch Vielfalt geprägtes Thema. In H. H. Behr, K. Boehme, B. Landthaler & B. Schröder (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität.* Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Band 7 (S. 85-125). Berlin: Frank & Timme.

Behr, H. H. (2021b). Das Fachprofil des Islamunterrichts. In H. H. Behr, K. Boehme, B. Landthaler & B. Schröder (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität.* Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Band 7 (S. 195-248). Berlin: Frank & Timme.

Behr, H. H. (2022a). Young Muslim Life Worlds between Confidence and Doubt. Religious Orientation, Islamic Theology and Education within Secular Frameworks. In A. Alibašić (Hg.), *Rethinking Islamic Education in Europe* (S. 145-168). Sarajevo: Faculty of Islamic Studies.

Behr, H. H. (2022b). Moscheen sind wie Schiffe. Ein Kursbuch für die islamische Gemeindearbeit. In B. Karakoç & H. H. Behr (Hg.). *Moschee 2.0. Internationale und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 81-101). Münster: Waxmann.

Behr, H. H., & M. Kulaçatan (2022). *DİTİB Jugendstudie 2021.* Weinheim: Beltz Juventa.

Behr, H. H., Kulaçatan, M., & Sitzer, P. (2021). Extremismusprävention in der Schule am Beispiel des Präventionstheaters. In MAPEX (Hg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 83-114). Osnabrück/Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.

Benjamin, W. (1965). *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse.* Edition suhrkamp 103. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böckenförde, E.-W. (1976). *Staat Gesellschaft Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2008). Vorbeugen ist besser … Zur Soziologie der Prävention. *Behemoth. A Journal on Civilisation* 1(2008), 38-48. Abrufbar unter **https://doi.org/10.6094/behemoth.2008.1.1.751**

Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, In K. Fereidooni & M. El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819-835). Wiesbaden: VS Springer.

Bude, H (1993). Die soziologische Erzählung. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hg.), *„Wirklichkeit" im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 409-429). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Casanova, J. (2006). Rethinking Secularization: A Gobal Comparative Perspective. *The Hedgehog Review 8*(1-2, Spring/Summer 2006), 7–22.

Ceylan, R., & Kiefer, M. (2013). *Salafismus: Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention.* Wiesbaden: VS Springer.

Chakkarath, P. (2017). Identität und Religion im Jugendalter. In Bildungsstätte Anne Frank (Hg.), *Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Suche und außerschulische Bildungsarbeit.* Frankfurt a. M.

Dierbach, S. (2016). Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität" aus sozialpädagogischer Perspektive. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit 2*(2016), 28-33.

El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Engelbrecht, M. (2014). Lernen und Religion. Vom globalen spirituellen Lernen; In Behr, H. H. & F. Ulfat (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde. Bildungs-philosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist* (S. 31-48). Münster: Waxmann.

Esposito, J. L. (2017). *Who speaks for Islam?* New York: Gallup Press.

Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.

Franz, J. (2018). Verfremdungen: Muslim_innen als pädagogische Zielgruppe. In S. Amir-Moazami (Hg.), *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa* (S. 309-335). Bielefeld: transcript.

Freiheit, M., Uhl, A., & Zick, A. (2021a). Ein systematischer Blick auf die Präventionsarbeit in Deutschland. In MAPEX (Hg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 49-82). Osnabrück/Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.

Freiheit, M., Uhl, A., & Zick, A. (2021b). Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention – Perspektiven aus Praxis und Forschung. In MAPEX (Hg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 223-266). Osnabrück/Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.

Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung.* Hamburg: Reinbek.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gordon, R. S. (1983). An Operational Classification of Disease Prevention. *Public Health Reports, 2*(1983), 107-109.

Gronold, D., Gruber, B., Guggenheimer, J., & Rippitsch, D. (Hg., 2012). *Kausalität der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Konfliktforschung an den Grenzen von Ursache und Wirkung.* Bielefeld: transcript.

Gruber, F., & Lutzinger, S. (2017). *Extremismusprävention in Deutschland – Erhebung und Darstellung der Präventionslandschaft. Modulabschlussbericht.* Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

Günther, S. (2006). Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory. *Comparative Education Revue Vol. 50*(3), 367-388.

Horgan, J. (2008). Deradicalisation or Disengagement? A Process in Need of Clarity and a Counterterrorism Initiative in Need of Evaluation. *Perspectives on Terrorism 2*(4), 3-8.

Ibn Arabi, M. (2009). *Abhandlungen über die Liebe (übersetzt von Wolfgang Herrmann).* Zürich: Chalice.

IJAB 2012, Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Interkulturelles Lernfeld Schule. *Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation. von internationaler Jugendarbeit und Schule.* Bonn: IJAB.

ISD, Institute for Strategic Dialogue (2010). *The Role of Civil Society in Counter-Radicalisation and De-Radicalisation.* PPN Working Paper.

Kahl, W., Trautmann, C., & Zick, A. (2015). Präventionsprogramme gegen islamistisch motivierte Radikalisierung. Klassifizierung der Ansätze und ihrer Begründetheit. *Forum Kriminalprävention 03*(2015), 3-5. Abrufbar unter **https://www.forum-kriminalpraevention.de/files/1Forum-kriminalpraevention-webseite/pdf/2015-03/2015-03_praev_gegen_islamistisch_motivierte_radikalisierung.pdf**; zuletzt geöffnet am 08.08.2022.

Karakaşoğlu, Y. (2020). Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung. In M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität* (S.83-105). Bielefeld: transcript.

Karakayalı, J., & Kulaçatan, M. (2022). Der falsche Fokus. Das Konzept der »konfrontativen Religionsbekundung« und der Plan für eine diesbezügliche Meldestelle weisen aus einer rassismuskritischen Perspektive zahlreiche Probleme auf. *bbz Berliner Bildungszeitschrift,* März/April, 46-48. Abrufbar unter **https://www.gew-berlin.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=120360&token=31b15b340a7e92e8eaf25ced6be652fb1e1a2895&sdownload=&n=bbz-0304-2022.pdf&fbclid=IwAR0hSdaL9Z-BFpxPp0cxICq_QcL3hdvNgRS6nGqq7zNAqca6_DKINyVj7E8**; zuletzt aufgerufen am 08.07.2022.

Karakoç, B., & H. H. Behr (Hg., 2022). *Moschee 2.0. Internationale und transdisziplinäre Perspektiven.* Münster: Waxmann.

Kiefer, M. (2021). Radikalisierungsprävention in Deutschland – Ein Problemaufriss. In MAPEX-Forschungsverbund (Hg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 29-48). Osnabrück/Bielefeld.

Kippenberg, H.-G. (2008). *Gewalt als Gottesdienst.* München: C. H. Beck.

Klafki, W. (1964). *Didaktische Analyse.* Braunschweig: Westermann (Schroedel).

Koc, M. (2019). *Jugendextremismus als Herausforderung der Sozialen Arbeit. Eine vergleichende Analyse vom jugendlichen Rechtsextremismus und Islamismus.* Baden-Baden: Tectum Verlag.

Koch, L., & Schorch, G. (2004). *Erziehender Unterricht. Eine Problemformel.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kosnick, K. (2016). *Köln und die Folgen.* UniReport 1 vom 4. Februar 2016. Frankfurt a. M.: Goethe Universität.

Kruglanski, A. W. (2014).The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism. *Advances in Political Psychology, 35*(1), 69-93.

Kulaçatan, M. (2013). *Geschlechterdiskurse in den Medien. Türkisch-deutsche Presse in Europa*. Wiesbaden: Springer VS.

Kulaçatan, M., & Behr, H. H. (2016). Religious Orientation of Muslim Girls and Young Women between Particularism and Universalism. *Frankfurter Zeitschrift für Islamisch-Theologische Studien, 3*(2016), 107-120.

Kulaçatan, M., & Behr, H. H. (2021). *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität.* Bielefeld: transcript.

Kulaçatan, M. (2020a). Gender, Islam und Islamismus. In S. E. Hößl, L. Jamal & F. Schellenberg (Hg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 323 – 341). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kulaçatan, M. (2020b, 3.11.). *Werte und Religionen. Raus aus der „Islam Ecke".* Abrufbar unter **https://rise-jugendkultur.de/artikel/raus-aus-der-islam-ecke/**.

Lutz, T. (2019, 31.01.). „Wir brauchen das nicht". *TAZ.* **https://taz.de/Sozialwissenschaftler-ueber-Neue-Autoritaet/!5566958/**; zuletzt geöffnet am 08.07.2022.

Lützinger, S., Gruber, F., & Hedayat, A. (2020). Eine Bestandsaufnahme präventiver Angebote in Deutschland sowie ausgewählter Präventionsstrategien aus dem europäischen Ausland. In B. Ben Slama & U. Kemmesies (Hg.), *Handbuch Extremismusprävention: Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 597-626). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

MAPEX. (Hg., 2021a). *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung.* Osnabrück/Bielefeld: MAPEX Forschungsverbund.

MAPEX. (Hg., 2021b). *Eine Handreichung zur Ausrichtung und Zukunft der Radikalisierungsprävention und -intervention mit dem Schwerpunkt des islamistischen Extremismus in Deutschland auf der Grundlage eines systematischen Mappings der Präventionslandschaft.* Osnabrück/Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.

Marsden, S. V. (2017). *Reintegrating extremists: Deradicalization and desistance.* Lancaster UK: Palgrave Macmillan.

Mecheril, P. (2013, 16. September). *Was ist Migrationspädagogik?* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bremen. Abrufbar unter **https://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/was-ist-migrationspaedagogik**; zuletzt geöffnet am 07.02.2023.

Melchers, C., Hasselmann, D., Bauer, J., & Wolf, C. (2021). *Rechtsextreme in Sicherheitsbehörden. Mediendienst-Recherche.* Berlin: Mediendienst Integration.

Milbradt, B., Schau, K., & Greuel, F. (2019). (Sozial-)Pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention – Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In C. Heinzelmann & E. Marks (Hg.), *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag* (S. 141-179). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Mohagheghi, H., & El Boussadani, H. (2015). *Frauen für den Dschihad. Das Manifest der IS.Kämpferinnen.* Freiburg i. B.: Herder.

MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *7. Kommentierte Zuwanderungs- und Integrationsstatistik Nordrhein-Westfalen,* Ausgabe 2018. Düsseldorf.

MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Nordrhein-Westfälische Teilhabe- und Integrationsstrategie 2030.* Düsseldorf.

MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a). *Umsetzungsbericht zur Nordrhein-Westfälischen Teilhabe- und Integrationsstrategie 2030, Stand: Juni 2021.* Düsseldorf.

MKFFI-NRW, Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b). *Chancenland Nordrhein-Westfalen Teilhabe- und Integrationsbericht 2021.* Düsseldorf.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2021). *Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen (Teilhabe- und Integrationsgesetz – TIntG) vom 25. November 2021* (Gesetz- und Verordnungsblatt, Ausgabe 2021, Nr. 80a vom 30.11.2021, S. 1209a-226a). Düsseldorf.

Omer, H. (2016). *Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind.* Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Omer, H., & Schlippe, A. von (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde.* Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen". In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 169-190). Wiesbaden: Springer.

Panagiotopoulou, A., Rosen, L-, & Karduck, S. (2018). Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. In R. Ceylan, M. Ottersbach & P. Wiedemann (Hg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 115-132). Wiesbaden: Springer VS.

Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping. Theory, Research and Practice.* New York: The Guilford Press.

Roderburg, S. (2001). Systemische Familientherapie bei Jugenddelinquenz. In W. Rotthaus (Hg.), *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 205-224). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Kaddor, L., Müller, R., & Behr, H. H. (Hg., 2017). *Saphir – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, 9./10. Schuljahr.* Schulbuchreihe. München/Berlin: Kösel/Cornelsen.

Sauer, B. (2009). Gewalt, Geschlecht, Kultur. Fallstricke aktueller Debatten um „traditionsbedingte" Gewalt. In B. Sauer & S. Strasser (Hg.), *Zwangsfreiheiten. Multikulturalität und Feminismus* (S. 49-62). Wien: Promedia.

Schiffauer, W. (2020). *Vorwurf des Islamismus. Warum das Konzept der Kontaktschuld problematisch ist.* Berlin: Mediendiens Integration. Abrufbar unter **https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Expertise_Kontaktschuld.pdf**; zuletzt aufgerufen am 08.07.2022).

Schneiders, T. G. (2014). *Salafismus in Deutschland: Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung (Globaler lokaler Islam).* Bielefeld: transcript.

Srowig, F., Roth, V., Pisoiu, D., Seewald, K., & Zick, A. (2018). *Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze* (PRIF Report, 6/2018, Report-Reihe „Gesellschaft Extrem"). Frankfurt a. M.: HSFK.

Stark, R., & Glock, C. (1968). *Patterns of Religious Commitment.* Berkley: University of California Press.

Stark, R., & Bainbridge, W. S. (1985). *The Future of Religion. Secularization, Revival and Cult Formation.* Berkley: University of California Press.

Tausch, A.-M., & Tausch, R. (1998). *Erziehungspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Tausch, A.-M., & Tausch, R. (2017). *Wege zu uns und anderen.* Hamburg: Rowohlt.

Toprak, A., & Weitzel, G.(2019). *Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven.* Wiesbaden: VS Springer.

Vogl, J. (2010). Der Amokläufer. In S. Moebius & M. Schroer (Hg.), *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart* (S. 12-15). Berlin: Suhrkamp.

Waleciak, J. (2021). Die Handlungspraxis der Deradikalisierungsarbeit in Deutschland – Eine explorative Systematisierung der praktischen Ansätze. In MAPEX (Hg., 2021): *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 115-142). Osnabrück/Bielefeld.

Deutscher Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen* (Drucksache 9678-10 vom 29. Januar 2010). Berlin.

Zick, A., Küpper, B., & Berghan, W. (Hg., 2016). Verlorene Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Diverse Bände. Berlin: Dietz.

Zick, A., & Küpper, B. (2018). Menschenfeindliche Vorurteile im Kontext von Radikalisierungsdynamiken und rechtsextremen Handlungen. *Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, 101*(2), 140-171.

Zick, A., & Kulaçatan, M., Behr, H. H. (2021). Prävention und Intervention in radikalen Zeiten – Eine einleitende Hinführung. In MAPEX (Hg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 5-27). Osnabrück/Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.

core-nrw

Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

CoRE – Connecting Research
on Extremism in
North Rhine-Westphalia


## Impressum

### Herausgeber und Kontakt
Maurice Döring
BICC · Pfarrer-Byns-Str. 1 · 53121 Bonn · Tel. +49 228.911 96-0
doering@core-nrw.de · www.core-nrw.de

Die Veröffentlichung erfolgt im Kontext des Netzwerkes CoRE-NRW, einem Verbund aus Wissenschaft und Praxis zur Erforschung des Islamismus, des Rechtsextremismus und anderer Formen des Extremismus. Die Koordinierungsstelle am BICC (Bonn International Centre for Conflict Studies) arbeitet im Auftrag für das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW. Die Inhalte der Publikation werden allein von den Autorinnen und Autoren verantwortet. Sie spiegeln nicht die Position des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW wider.



### Autorin
**Meltem Kulaçatan** ist seit dem Sommersemester 2021 Vertretungsprofessorin für Sozialpädagogik in der Migrationsgesellschaft an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Pädagogik der Sekundarstufe mit Schwerpunkt Islam. Sie forschte zudem an der Friedrich-Alexander-Universität und lehrte als Gastprofessorin an der Universität Zürich. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Radikalisierungsmotivationen von Frauen und jungen Mädchen in islamistischen Kontexten, Jugend und Gesellschaft, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Geschlechterdiskurse im transnationalen Raum, Gender und Feminismus in der Migrationsgesellschaft sowie jüdisch-muslimische Gegenwartsbeziehungen mit den Schwerpunkten Frauen und Religion.



### Gestaltung
kippconcept gmbh, Bonn

Mai, 2023