

Analyse #4

**„aber ich kann ja jetzt
nicht noch Islam so
studieren wie Sie“**

**Praxisorientierte und
diskriminierungssensible
Handlungsstrategien zu
vermeintlich religiös
konnotierten Konflikten
im Schulalltag**

Hakan Caliskan

2022



Inhaltsverzeichnis

- 01 Einleitung** Seite 4
- 02 Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe** Seite 6
- 03 Radikalisierung und Diskriminierung
in der Forschung – wesentliche Erkenntnisse** Seite 8
- 04 „Muslimisch sein“ als Diskriminierungskategorie
im Kontext der Präventionsarbeit** Seite 12
- 05 Prävention und Antidiskriminierungsarbeit
im schulischen Kontext** Seite 16
- 06 Radikalisierungsprävention in der Praxis –
Erkenntnisse und Herausforderungen** Seite 20
 - 6.1.** Curriculare Einbindung und schulische Verantwortung für eine
diskriminierungssensible Prävention Seite 22
 - 6.2.** Spezifische Präventions- und Interventionsstrategien in den
diversen Konfliktstufen Seite 24
- 07 Fazit: Wesentliche Faktoren für ein ganzheitliches
Handlungskonzept** Seite 28
- Literaturverzeichnis** Seite 32
- Impressum** Seite 43

01

Einleitung

Wie kann man erfolgreich und diskriminierungssensibel bei einem vermeintlich religiös konnotierten Konflikt intervenieren, wenn man sich selbst als Fachkraft nicht sprachfähig fühlt bei den vorgebrachten Themen? Sollte man religiös konnotierten Konflikten überhaupt besondere Bedeutung beimessen und besonders schnell und kompromisslos eingreifen? In dieser prekären Lage befinden sich schulische Fachkräfte, müssen handlungsfähig sein, während sie zugleich ihren originären Aufgaben nachgehen sollen. Das kann schnell zu einer Überforderung führen.

Dieser Artikel will diesem Umstand Rechnung tragen, indem die wissenschaftlichen Perspektiven zur Radikalisierungsforschung explizit anwendungsorientiert und ökonomisch umsetzbar auf die Praxis der schulischen Fachkräfte projiziert werden. Durch den Blick auf die Forschung wird dargestellt, dass die Grundlagenforschung zum Thema „islamistischer Extremismus“ noch nicht abgeschlossen ist. Wir finden aber schon erste Erkenntnisse über Faktoren für eine Radikalisierung, die für eine diskriminierungssensible Prävention besprochen werden sollten. Durch Zuhilfenahme von praxisnahen Perspektiven aus der Präventionslandschaft soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, welche konzeptuellen Ansätze und pädagogischen Herangehensweisen sich als erfolgsversprechend herauskristalisieren, wenn es um konkrete diskriminierungssensible Präventions- sowie Interventionsstrategien geht. Zuletzt soll der Transfer in die schulische Praxis mit Zuhilfenahme entsprechender Quellen gelingen, die einen Schwerpunkt auf den schulischen Kontext legen. Insgesamt wird der Artikel aufzeigen, dass kein erheblicher Mehraufwand zwingend erforderlich ist, um bereits jetzt angemessen und gewinnbringend in vermeintlich religiösen Konflikten zu intervenieren. Es ist aber unabdinglich, dass man ein systematisches und übertragbares, also phänomenübergreifendes Handlungskonzept braucht, das sämtliche Stufen eines Radikalisierungs- und Konfliktverlaufs explizit adressiert. Auf diese Weise kann es schulischen Fachkräften gelingen, routiniert statt spontan und fundiert statt affektiv auf Konfliktmomente zu reagieren.

02

Zur Operationalisierung einiger Grundbegriffe

Als Grundlage für das weitere Verständnis sollen hier zunächst die beiden Begriffe „Islam“ und „Islamismus“ operationalisiert werden.

Wenn man vom „Islam“ spricht, sollten zwei Umstände stets mitgedacht werden. Zum einen ist der Islam kein abgeschlossenes Glaubenssystem mit einer global verwaltenden Dachorganisation. So gibt auch Gudrun Krämer zu verstehen, dass es einen legitimen, also mehrheitlich anerkannten „islamischen Staat“ bis heute niemals gab (Krämer 2011, 110). Eher handelt es sich um einen diskursiven und zusammenfassenden Oberbegriff für sämtliche theologische Perspektiven und Glaubenspraktiken, die man in ein Verhältnis zum Koran und zur Sunna (Vorbild und Tradition des Propheten Muhammad) als Primärquellen des Islam bringen mag. Zum anderen wird der Islam auch als ein identitätsstiftender Oberbegriff herangezogen für mehrere Differenzkategorien, die sich in einer Biografie intersektional (überkreuzend) entfalten können. Wie noch an späterer Stelle klar wird, spielen besonders die Differenz- und zugleich Diskriminierungskategorien „Ethnie“, „Religion“, „Kultur“ und „Gender“ eine Rolle, wenn man über muslimische Lebenswelten reflektiert. Aufgrund dieser beiden Umstände werden die Begriffe „Islam“ bzw. „muslimisch“ im weiteren Verlauf stets stellvertretend für eine Heterogenität von Verständnisweisen und Lebenswelten muslimischer Menschen verwendet.

Über den zweiten Begriff, „Islamismus“, hat Mathias Rohe einst gesagt, eine Definition sei schlichtweg nicht möglich, wohl aber eine Beschreibung des Phänomens (Rohe 2010, 173). So lassen sich mithin viele definitorische Begriffe finden, die Teilaspekte dieses Phänomens adressieren. Begriffe wie „Wahhabismus“ oder „Salafismus“ spezifizieren z. B. gewisse argumentative und theologische Strömungen, während Begriffe wie z. B. „Dschihadismus“ oder „politischer Salafismus“ die jeweiligen Strategien und Mittel zur Umsetzung abzubilden versuchen. Gemein ist diesen Begriffen, dass sie ihre jeweiligen Konzepte und erkenntnistheoretischen Prämissen vorschalten müssen, z. B. wenn es um die Frage ginge, was denn ein islamistisch-zweckrationaler Umgang mit Religion ist und was wohl angemessener oder zumindest nichtpolitisierter Umgang wäre (Bötticher und Mareš 2012, 254–255). Eine allgemeingültige und verbindliche Definition gibt es bis dato nicht (Zimmer et al. 2022, 9). Für diesen Artikel soll der Begriff „Islamismus“ daher stets als ein Spektrum an Aussagen und Praktiken verstanden werden, die rein beschreibend anhand der vorliegenden Sachinformationen eine spezifische und absolutistische Auslegung der Religion als Handlungsgrundlage innehaben und im Konflikt mit den mehrheitsgesellschaftlich geltenden Normen und Regeln stehen. Dabei soll das Wort „Islamismus“ stets stellvertretend für alle anderen möglichen definitorischen Begriffe stehen und diese subsumieren.

03

Radikalisierung und Diskriminierung in der Forschung – wesentliche Erkenntnisse

Welche Hinweise gibt die Forschungslandschaft zu Radikalisierungsverläufen, die im Hinblick auf die Gestaltung einer diskriminierungssensiblen Präventionsarbeit von Bedeutung sind? Daniela PISOIU nimmt kritisch Abstand von der Idee einer allgemeingültigen theoretischen Modellierung von Radikalisierungsverläufen. Dafür gäbe es einfach zu viele unterschiedliche Fallbeispiele, die immer atypisch zur jeweils favorisierten Theorie verlaufen (PISOIU 2013, 45–50). Andreas ZICK findet ähnlich wie PISOIU auch sogenannte „Bold Theories“, also generalisierende theoretische Erklärungs- und Deutungsmuster für Radikalisierungsverläufe, nicht zielführend, wenn sie so weit gefasst sind, dass sie kaum noch präzise und überprüfbare Indikatoren beisteuern (ZICK 2017, 6).

Ebenfalls gegen allgemeine Erklärungsansätze spricht, dass nach Sabine DAMIR-GEILSDORF islamistische Gruppen auch in sich selbst heterogen sind. Sie analysierte Salafist*innen in Deutschland in Bezug auf Fragen der Alltagsführung und beobachtet dabei Ambivalenzen und unterschiedliche Lösungsstrategien, die sich situativ nicht gut mit der normativen Glaubenspraxis vertragen (DAMIR-GEILSDORF 2019, 16). Nach Hans KIPPENBERG sind religiöse Sozialformen sowieso mannigfaltig und eine zwingende Einheit zwischen der grundsätzlichen Einstellung einer Person und deren situativen Handlungsweisen sei auch nicht gegeben. Die Differenzierung von religiösen und nichtreligiösen Handlungen geschieht daher eher durch die spezifische religiöse Erwartungshaltung der handelnden Person gegenüber dieser jeweiligen Handlung (KIPPENBERG 2008, 23–26).

Melanie REDDIG analysiert islamistische Mobilisierungsstrategien anhand einer Fallstudie zu den Auftritten des gemeinhin dem „Salafismus“ zugeordneten Predigers Pierre VOGEL. Hinter dessen konkreten Argumentationen verbirgt sich die generelle Prämisse und zugleich Drohkulisse, dass die „westliche“ Gesellschaft von einem islamfeindlichen Klima besetzt sei. Globale und lokale Ereignisse werden adressiert, um das Leid von Muslim*innen zu veranschaulichen, während die Hinwendung zum „wahren“ Glauben nach Auslegung von Pierre Vogel das Bollwerk der Verteidigung für die benachteiligten Muslim*innen sein soll (REDDIG 2018, 29). Ceylan und KIEFER versuchen mit dem Begriff des „Neo-Salafismus“ zu beschreiben, dass es eine Strömung an jugendlichen oder jugendaffinen Gruppen gibt, die sich als „kulturelle Gegen-Enklave zum ‚Mainstream-Islam‘“ verstehen und ein Aufnahme- und Sammelbecken für allerlei Jugendliche jeglicher Herkunft sein wollen, die Diskriminierung erlebt haben (Ceylan und KIEFER 2013, 75–76). Nach Ahmet TOPRAK sind Diskriminierung und Ausgrenzung als situativ bedeutsame Aspekte von Radikalisierungsverläufen weitläufig in der Forschung anerkannt (TOPRAK 2020, 22–26).

Hier darf nicht unerwähnt bleiben, dass soziale Ungleichheit allgemein und die persönlichen Erfahrungen damit im Speziellen nicht als generelle Erklärung für Radikalisierungsprozesse angesehen werden. Radikalisierungsverläufe sind biografisch geprägt und multifaktoriell (BAG RelEx 2020, 15–18). Es gibt mithin mehr als genug Fallbeispiele, wo soziale Ungleichheit scheinbar keine federführende Rolle in der Radikalisierung gespielt hat (Uslucan und Kaya 2022, 13). Eine in der Biografie wiederkehrende soziale Ungleichheit, ob faktisch oder subjektiv empfunden, kann aber eben einen Radikalisierungsprozess anstoßen oder beschleunigen (BAG RelEx 2020, 18–19, 34; Uslucan und Kaya 2022, 17–18).

Nach Matenia Sirseloudi und Sybille Reinke De Buitrago wird z. B. der Nahostkonflikt zu einem religiösen Problemfeld uminterpretiert (Sirseloudi und De Buitrago 2016, 125ff.). Solche politischen und gesellschaftlichen Themen oder auch Vorfälle von antimuslimischem Rassismus werden gern für propagandistisches Material verwendet, so Lino Klevesath, der gemeinsam mit weiteren Forscher*innen islamistische Youtube-Propaganda auswertet. Das Fazit lautet, dass bei der Propaganda mitunter politisch relevante Themen wie Diskriminierung und Teilhabe an der Gesellschaft auf eine jugendaffine Art im Internet durch entsprechend als islamistisch eingestufte Kanäle behandelt werden (Klevesath et al. 2021, 219ff.).

El-Mafalaani spricht in diesem Kontext auch von einem verspürten „Gerechtigkeitsdefizit“. Dahinter verbirgt sich die Idee, dass Muslim*innen generell negativ dargestellt werden, während niemand ihre Rechte im Falle eines Übergriffs verteidigt (El-Mafalaani 2019, 83–83). Ein prägnantes Beispiel für die Gratwanderung zwischen legitimer Gesellschaftskritik und verschwörerischer Propaganda kommt aus der von Hanna Baron bereitgestellten Analyse der Furkan-Gemeinschaft. Diese originär aus der Türkei stammende und beim Verfassungsschutz als islamistisch eingestufte Gemeinde bemüht sich nach außen hin um ein unproblematisches Image. Sie tritt im Selbstverständnis als gesetzestreue Verteidigende der Unterdrückten auf und macht auf Themen wie z. B. Diskriminierung von Muslim*innen aufmerksam (Baron 2021, 56–57). Auf den zweiten Blick offenbaren sich aber die einseitigen und absolutistischen Auslegungen. So macht die Furkan-Gemeinschaft z. B. den „Westen“ als Ort und Gemeinde des Unglaubens für die Missstände der Muslim*innen verantwortlich oder erklärt, dass der „IS“ in Wahrheit eine Inszenierung war, um den Islam in Glaubenskrisen zu versetzen (Baron 2021, 57–58).

Zwei Erkenntnisse sind durch den Blick auf die Forschung also zentral:

1. Die Suche nach einer Art Schablone zur Erkennung von Radikalisierungsprozessen ist vergebens.
2. Die islamistische Propaganda bewegt sich häufig auf der nicht direkt ersichtlichen Trennlinie zwischen legitimer Gesellschaftskritik und verschwörerischer Propaganda. Junge Menschen sind aufgrund der Betroffenheit durch biografische Diskriminierungserfahrungen den in der Propaganda behandelten Themen möglicherweise zugeneigt.

Es braucht also die Fähigkeit, einen Hinwendungsprozess individuell und qualitativ begutachten zu können. Anderenfalls kann man im Moment eines vermeintlich religiös konnotierten Konflikts nur spekulieren. Man müsste bei jedem Konflikt, wo man der Vermutung unterliegt, dass hier die Religion eine Rolle spielen mag, einen „Radikalisierungsverdacht“ aussprechen und diesem nachgehen. Die Chance, dabei aufgrund von unverhältnismäßigen oder unhaltbaren Anschuldigungen Diskriminierungserfahrungen zu reproduzieren und schließlich die betroffene Person als „religiös radikal“ zu markieren, ist hoch.

04

„Muslimisch sein“ als Diskriminierungs- kategorie im Kontext der Präventionsarbeit

Muslim*innen machen auch jenseits des Islamismus Diskriminierungserfahrungen. Diese sollen hier kurz skizziert werden, um aufzuzeigen, welche grundsätzlichen Aspekte in der diskriminierungssensiblen Interaktion mit muslimischen Schüler*innen beachtet werden sollten.

Die generelle Idee, auf dem der antimuslimische Rassismus argumentativ fußt, ist die Konstruktion des Islam als eine „Rasse“. Nach Naime Çakir-Mattner so wie auch Iman Attia wird der Islam umgedeutet und gleichgesetzt mit der Zugehörigkeit zu einer Ethnie und einer bestimmten Abstammung. Die Verwendung des Begriffs der Ethnie funktioniert nicht selten analog zum problematischen Verständnis des Rassebegriffs (Çakir-Mattner 2015, 2; Attia 2021, 17). Die Religionszugehörigkeit wird somit als ethnische und unveränderbares Wesensmerkmal verstanden. Daraus resultiert, dass sämtliche Verhaltensweisen von Muslim*innen als unveränderliche ethnische Merkmale angesehen werden. So entsteht schließlich nach Çakir-Mattner eine homogene Gruppe an Muslim*innen, die nie vollends integrierbar sind aufgrund ihrer sozusagen „rassischen“ Eigenschaften (Çakir-Mattner 2015, 3). Einige solcher Argumentationslinien sollen kurz erwähnt werden:

- Yasemin Shooman nennt beispielsweise das Thema der Homophobie als eine dem Islam zugewiesene Problematik, wodurch alle Muslim*innen gemäß ihrer „islamischen“ Abstammung als homophob markiert werden (Shooman 2015, 47).
- Nach Mark Terkessidis werden als „muslimisch“ verstandene soziokulturelle Praktiken insgesamt negativ (rückständig, gewaltaffin, verbohrt) angesehen, weshalb sie wenn überhaupt in privaten Räumen stattfinden dürfen, aber an den Normen der westlichen Gesellschaft gemessen und an diese angepasst werden müssen (Terkessidis 2003, 243).
- Ceylan analysiert die empfundene Angst in der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den sogenannten „Gastarbeiter*innen“, also den Arbeitsmigrant*innen in Deutschland ab den ca. 1960er Jahren, durch die langfristig die deutsche Kultur und Sprache drohe verloren zu gehen (Ceylan 2006, 29–30). Solche Ängste vor einer „Überfremdung“ sind auch heute noch relevant, da negative Einstellungen gegenüber Muslim*innen aktuell in breiten Teilen der Bevölkerung auf Zustimmung stoßen (Herschinger et al. 2018, 19).
- Nach Reinhard Schulze gibt es eine allgemeingültige Annahme, dass der Islam keine progressive Kultur so wie im Westen hervorbringen könne (Schulze 1994, 161).

- Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril betonen im Besonderen ein Gefühl der Überlegenheit seitens des Westens gegenüber Muslim*innen hinsichtlich der Sexualität. Muslimische Menschen seien demnach unterentwickelt und sexuell fremdbestimmt, während die Menschen im Westen das progressive Gegenteil seien (Lingen-Ali und Mecheril 2020, 11).
- Nach Shooman wird das Kopftuch im Speziellen als Zeichen der Unterdrückung (der Frau) und als Beweis für deren Integrationsunfähigkeit angesehen (Shooman 2015, 49–51), nach Sylvia Pritsch wird das Kopftuch sogar zu einem Angriff auf die Werte und Frauenrechte im Westen stilisiert (Pritsch 2020, 166).
- Zuletzt gibt es ein pauschales Bedrohungsszenario von terroristischen Anschlägen in der Gesellschaft und den damit erhobenen Generalverdacht gegen Muslim*innen. So werden Muslim*innen großflächig als potenzielle „Sicherheitsgefahr“ markiert und sind dem dauerhaften Verdacht der Radikalität ausgesetzt (Attia 2021, 18–20).

Die hier nur kurz angerissenen Argumentationslinien sollen an dieser Stelle ausreichen, um das „Muslimisch sein“ als eine intersektionale Diskriminierungskategorie darzustellen. Muslim*innen erfahren also Diskriminierung durch unterschiedliche Ungleichwertigkeitsideologien. Dabei werden Themen wie Kultur, Ethnizität oder Sexualität einzeln oder in Kombination als Bühne für rassistische Parolen und Populismen benutzt. Ein diskriminierungssensibles Miteinander im schulischen Kontext braucht also ein Bewusstsein der Fachkräfte vor Ort für die Intersektionalität des antimuslimischen Rassismus und eine grundsätzliche Dekonstruktion sowie Neuverhandlung mit der Schülerschaft zum Verständnis über den Begriff „Islam“. Dieser eher gesamtgesellschaftliche Diskurs muss eine Resonanz im schulischen Alltag erfahren.

05

Prävention und Antidiskriminierungsarbeit im schulischen Kontext

Welche Ansprüche müssen an eine diskriminierungssensible Prävention geltend gemacht werden, die die Institution der Schule als System adressiert? Nach Cecile Arndt, Cuso Ehrlich und Kolja Koch geht es vor allem darum, dass die Perspektiven marginalisierter Gruppen in den Vordergrund gebracht werden bei der Gestaltung eines diskriminierungs- und rassismuskritischen Raums. Dieser Raum muss eine kontinuierliche Hinterfragung von normativen Zugehörigkeiten, Deutungsmustern, Einflussmöglichkeiten und Sprecherpositionen nicht nur zulassen, sondern auch aktiv einfordern sowie in die räumliche Gestaltung einbinden (Arndt, Ehrlich und Koch 2021, 21–22). Ein Beispiel könnte die Frage sein, ob z. B. in Plakaten und Fotos in der Schule überwiegend weiß gelesene Schüler*innen vorkommen und wenn ja, ob damit die Schülerschaft angemessen abgebildet wird oder nicht.

Diese Marginalisierung betrifft aber nicht nur die Schülerschaft. Auch im Hinblick auf die Fachkräfte liefert die Forschung von Karim Fereidooni ein ernüchterndes Bild. Aufgrund ihrer körperlich und sprachlich erkennbaren Merkmale berichteten angehende und bestehende Lehrkräfte von Diskriminierungserfahrungen durch Kolleg*innen. Besonders in der Leistungsbewertung tauchen dann rassistisch aufgeladene Begründungen auf, die nach Fereidooni aber auf „tradiertes rassistisches Wissen“ zurückgehen. Damit meint Fereidooni, dass die Rassismen nicht in dem Moment entstehen, sondern geschichtlich erwachsene Sichtweisen und Praktiken einfach nur reproduzieren (Fereidooni 2015, 196–197). Fereidooni schließt seine Forschung mit der Erkenntnis ab, dass es eine Diskrepanz gibt zwischen dem gesellschaftlichen Wunsch nach mehr Diversität im Lehrerzimmer und der rassistischen Diskriminierung derjenigen vor Ort, die diese Diversitätsquote steigern sollen (Fereidooni 2015, 303).

Die Schülerschaft selbst kann auch strukturelle Diskriminierung in der Schule erfahren. Saba-Nur Cheema analysiert eine Kurzgeschichte in einem Schulbuch für Viertklässler*innen. Gemäß ihrer Analyse ist die hier gemeinte Kurzgeschichte „Aischa und Steffi“ als Unterrichtsmaterial regelrecht gefüllt mit Dichotomien und Fremdzuschreibungen. Durch die Struktur der Kurzgeschichte werden die Schüler*innen an die Lebenswelt von „Aischa“ als etwas gänzlich Andersartiges und eher für „uns“ Unpassendes herangeführt (Cheema 2017, 22–23). Ähnliche Berichte über rassistisch aufgeladenes Schulmaterial gibt es auch ganz aktuell (vgl. WDR 2022; News4teachers 2022).

Speziell muslimische Schüler*innen werden gemäß einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen an Berliner Schulen dabei zu Betroffenen gemacht. Sie werden als andersartig und nicht zugehörig angesehen

durch die einzeln oder zusammen auftretende Markierung als „nicht deutsch“ sowie als „muslimisch“ (Yegane et al. 2021, 5). Die muslimischen Schüler*innen berichten von einer Ungleichbehandlung hinsichtlich der Religiosität und der Begehung von religiösen Feiertagen. Ebenso gibt es nach Darstellung dieser Schüler*innen ein grundsätzlich positives Bild über das Christentum und ein grundsätzlich negatives Bild über den Islam. Schülerinnen, die das Kopftuch tragen, berichten mithin von abschätzigen und stereotypen Kommentaren durch Lehrkräfte und die Schulleitungsebene (Yegane et al. 2021, 6–7).

Es wird deutlich, dass die Organisation des schulischen Alltags diskriminierungssensibel hinterfragt und bei Bedarf entsprechend neugestaltet werden müsste. Anderenfalls läuft Schule Gefahr, ein Ort zu sein, der Diskriminierung nicht nur beherbergt, sondern selbst produziert.

06

Radikalisierungs- prävention in der Praxis – Erkenntnisse und Herausforderungen

Was ist nun wichtig für das Gelingen einer diskriminierungssensiblen Interaktion mit der Zielgruppe? Nach dem 5. PRIF Report kann eine unreflektierte und großzügige Nutzung des Begriffs „radikal“ als diagnostische Größe Stigmatisierungen gegenüber muslimischen Schüler*innen kultivieren. Damit ist gemeint, dass Fachkräfte das aus ihrer Sicht problematische Verhalten muslimisch gelesener Schüler*innen allzu schnell als „radikal“ bezeichnen und damit das Einschreiten von Sicherheitsbehörden als legitim ansehen und zugleich initiieren. Daher brauche es auch eine Präventionsarbeit, die Radikalisierungsprozesse individuell und multiperspektivisch begutachtet, anstelle von spontanen und polarisierenden Interventionen (Gaspar et al. 2018, 18–19). Prävention soll aber nicht Ansätze der Sozialarbeit mit Interessen der Sicherheitsbehörden verquicken. Als pädagogisches Angebot getarnte Sicherheitsmaßnahmen für spezifische, aber nicht transparent benannte Zielgruppen können Unbehagen auslösen. Die Betroffenen könnten irritiert reagieren auf die ihnen entgegengebrachte Überbetonung (von Boemcken et al. 2022, 13). Es braucht also Transparenz in der Begründung, warum genau was gemacht wird, und eine nachvollziehbare Ansprache, damit die Schüler*innen sich nicht exponiert fühlen (Kiefer 2017, 326–327). So sollte man auch mit vermeintlich religiös konnotierten Konflikten umgehen. Es sollte offengelegt werden, wo überhaupt diese Konnotation herkommt und dass es sich eben zunächst nur um eine Konnotation handelt und nicht um ein feststehendes Urteil. Über diese Offenheit kann schließlich eine authentische Arbeitsbeziehung entstehen (von Boemcken et al. 2022, 10).

Universelle und selektive Prävention soll schließlich kognitive, soziale und handlungsorientierte Kompetenzen von Schüler*innen erweitern. Dabei geht es um allgemeine Themen, wie z. B. Selbstreflexion, Identitätsfindung und Demokratiepädagogik.

Aus der Praxis gibt es das Plädoyer, Prävention nicht allzu sehr in theoretischen Konstrukten zu denken oder nur in ganz spezifischen Momenten einzusetzen. Eher sollte man frühzeitig eine phänomenübergreifende Strategie verfolgen und die Wirkmechanismen des Extremismus allgemein adressieren, um auf der Basis die generelle Resilienz und Selbstkompetenz von Schüler*innen zu stärken. Dafür können bewährte Methoden und Ansätze aus der Sozialarbeit sowie der Beratung genutzt werden (von Boemcken et al. 2022, 9–12).

Neben diesen Punkten braucht es aus Perspektive der Praxis auch eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit theologischen und weltanschaulichen Fragen auseinanderzusetzen. Dabei sollte man nicht annehmen, dass man Hinwendungsmomente einer potenziellen Radikalisierung

durch die „korrigierende“ Vermittlung von Sachinformationen über die Religion abwenden kann. Stattdessen sollte man die sich dahinter verborgenden lebensweltlichen Bedarfe pädagogisch aufgreifen (Eitel et al. 2022, 101–104; Taubert und Hantel 2017, 313–314). Dabei werden Bedarfe ernst genommen, Fragen aufgegriffen und Antwortmöglichkeiten erweitert (BAG ReEx 2020, 43). Es geht um eine Sensibilität rund um Fragen über Religion und Kultur anstelle eines Faktenwissens. Daher braucht es für solche Ansätze auch keine z. B. vollumfängliche theologische Ausbildung oder Expertise. So kann es sich mithin in der Praxis herausstellen, dass ein Konflikt von außen betrachtet eine religiöse Konnotation zulässt, z. B. durch die Erwähnung von Koranversen seitens einer Schülerin oder eines Schülers, aber beim näheren Hinsehen geht es vielleicht um ganz andere, sehr weltliche Bedürfnisse.

Eine diskriminierungssensible Prävention ist laut den praxisnahen Stimmen vor allen Dingen transparent und nimmt das Gegenüber als Experten*Expertin für seine*ihre Lebensführung ernst. Für Fachkräfte vor Ort ist ein gewisses Maß an Religions- und Kultursensibilität fast unabdingbar. Die konkrete Ausgestaltung kann sich aber schwierig gestalten, wenn man weder Erfahrungswissen noch akademisches Wissen zu den entsprechenden Themen, Methoden und Ansätzen hat. Die Praxis zeigt also, dass eine wohlwollende Haltung oder ein umfassendes Expertenwissen alleine nicht ausreicht, um Handlungskompetenz zu entwickeln. Es braucht auch pädagogisch-didaktisches Geschick bei der Ausgestaltung etwaiger Ansätze (Kiefer 2017, 327–328).

6.1. Curriculare Einbindung und schulische Verantwortung für eine diskriminierungssensible Prävention

Welches Verantwortungsbewusstsein braucht eine Schule für die Gestaltung von diskriminierungssensibler Prävention und wie könnte dies aktiv in den Lehrstoff einfließen?

Der wohl wichtigste Aspekt ist, ein ganzheitliches Handlungskonzept mitsamt einem detailliert ausgelegten Präventionsbegriff und eindeutig gehaltenen Präventionszielen zu erarbeiten. So ein Handlungskonzept

müsste strukturell in der Schule verankert werden, indem es klare Zuständigkeiten, Prozesse und Leitlinien festlegt, die für alle Fachkräfte als bindend gelten und von der Schulleitung konsequent getragen werden. Dabei sollte die schulische Präventionsarbeit auch mit den bestehenden schulischen Aufgaben in der Erziehung und der Sozialintegration von Schüler*innen sowie der Erreichung von Lernzielen verzahnt werden. Denn eine gute Sozialintegration ist ein wertvolles immunisierendes Schild gegen radikale Botschaften, während Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Schüler*innen oft mit einem emotionalen und leistungsorientierten Rückzug von Schule und Unterricht einhergehen. Radikalisierungsprävention und die Effekte von Radikalisierung haben also eine direkte wechselseitige Beziehung mit den Regelaufgaben des schulischen Betriebs (Uslucan und Kaya 2022, 8, 19–20).

Um diese Art von Präventionsarbeit in den Lehrstoff zu integrieren, kann beispielsweise der islamische Religionsunterricht ein übertragbares Modell für die allgemeine Schülerschaft sein. Denn Erfahrungen zeigen, dass neue Momente der Selbstreflexion und der Überprüfung alter Wissensbestände möglich sind. Mehr als um reine Wissensvermittlung geht es um eine persönliche und reflektierende Auseinandersetzung mit der Religion. Man kann durchaus religiöse Fragen und Interessen als Aufhänger nutzen, um schließlich sozusagen konfessionsübergreifend Fragen der politischen Bildung gemeinsam mit Schüler*innen nachzugehen. Dieser Ansatz erlaubt es, von spezifischen Themen rund um die Religion zu den allgemeinen Fragen überzuleiten, was denn die Werte, Normen und Vorstellungen sind, die uns alle verbinden. Viele Stimmen sehen eine Chance in diesem Ansatz sowie in der konkreten Einführung des islamischen Religionsunterrichts (El-Mafalaani et al. 2016, 7–9; Nordbruch 2017, 354; Kiefer 2017, 329; Kanbıçak 2017, 50; Qasir 2017, 58).

Wichtig ist es hierbei, nicht vollkommen auf externe Fachkräfte oder die Schulsozialarbeit zu setzen, da somit die Themenbereiche als „ausgelagert“ und nicht relevant für den Kernbetrieb der Schule angesehen werden könnten. Gerade Lehrkräfte haben eine bedeutsame Rolle, wenn sie auch als Vorbilder die Schülerschaft nach dem Leitbild einer demokratischen Schule aktiv in gestalterische Prozesse einbinden und somit institutionelle Partizipation ermöglichen (El-Mafalaani et al. 2016, 7, 11).

Die Unterrichts- und Schulentwicklung sollte daher die Schülerschaft aktiv in gestalterische Prozesse einbinden und Unterrichtseinheiten stärker an deren Interessen gegenüber den gesamtgesellschaftlichen Spannungsfeldern anpassen. So kann auch die auf der Makroebene empfundene Diskriminierung zum Diskussionsgegenstand im schulischen Betrieb gemacht werden (El-Mafalaani et al. 2016, 28; Zimmer et al. 2022, 14).

Gerade durch die Analyse islamistischer Inhalte in sozialen Medien wird deutlich, welche Themen und Ansätze besonders wirkungsvoll zu sein scheinen. Man kann etwa zwischen diversen Konfliktzonen (allgemein, persönlich, innermuslimisch) unterteilen. Entlang dieser Konfliktzonen gibt es ein regelrechtes Angebot an propagandistischem Material mit teilweise hohen Klickzahlen (Baaken und Hartwig 2020, 3–5). Das generelle Muster, nachdem Nutzer*innen nach dem „richtigen“ Glauben suchen, wird begleitet von einer Skepsis gegenüber dem Bildungs- und Wissenschaftssystem in Deutschland (Baaken und Hartwig 2020, 6, 10). Hier könnte es zu einem Gefühl der Diskriminierung kommen, wenn diese Bedarfe kein Echo im schulischen Betrieb finden oder aber wenn im Unterricht Religion als etwas gesellschaftlich irrelevantes, Irrationales oder geschichtlich Überholtes dargestellt wird. Insgesamt liegt das zentrale Interesse von Nutzer*innen in den sozialen Medien auf den Fragen nach dem „richtigen“ Glauben und einer „richtigen“ Lebensweise. Dabei spielen auch persönliche Krisen eine Rolle (Baaken und Hartwig 2020b, 6–8). Mit diesem Wissen ausgestattet, kann die Schule den Lehrstoff thematisch sowie didaktisch anpassen.

Insgesamt wird ersichtlich, dass eine diskriminierungssensible Prävention mit den Regelaufgaben und dem Lehrstoff einer Schule verzahnt ist und daher auch entsprechend behandelt sowie aufgewertet werden müsste. Die Themen und Bedarfe der Schülerschaft sollten ernst genommen werden, und dies sollte sich im Schulbetrieb widerspiegeln.

6.2. Spezifische Präventions- und Interventionsstrategien auf unterschiedlichen Konfliktstufen

Sieht Prävention in der Praxis immer gleich aus oder gibt es unterschiedliche Ansätze für verschiedene Phasen in einem Konflikt? Generell mag man zwischen direkten und indirekten bzw. flankierenden Maßnahmen unterscheiden. Direkte Maßnahmen adressieren dabei die Schülerschaft selbst. Indirekte Maßnahmen hingegen adressieren die schulischen Fachkräfte mithilfe von Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen. Beide Arten von Maßnahmen können theoretisch sowohl in Einzel- als auch in Gruppenformaten stattfinden. Eine direkte Maßnahme für die

Schülerschaft im Gruppenformat könnte z.B. ein Aussteigergespräch sein (Kiefer 2017, 331).

Eine weitere Unterscheidung sollte getroffen werden zwischen pädagogischen Ansätzen und Sicherheitsmaßnahmen im Kontext von Regel- oder Gesetzesverstößen. Nicht jede ideologisch aufgeladene Aussage oder Handlung bricht das Gesetz. Ein Regelbruch an sich muss aber entsprechend sanktioniert werden, während die Ursachen für das jeweilige Verhalten zu längerfristigen pädagogischen Handlungsfeldern werden können (ufuq.de 2021, 68–69). Das Schulgesetz hebt aber die Leitidee hervor, derzufolge die pädagogischen Möglichkeiten und Handlungsfelder erst erschöpft werden sollen, ehe man zu strafrechtlichen bzw. behördlichen Schritten überleitet (ufuq.de 2021, 69). Daraus ergibt sich, dass man von einem Regelbruch (schulisch oder gesetzlich) mit den entsprechenden Konsequenzen erst reden kann, wenn z. B. eine Verhaltensweise oder eine Aussage eines Schülers oder einer Schülerin selbst-evident diesen Tatbestand erfüllt. Alles was unterhalb dieser Stufe passiert, soll also durch pädagogische Maßnahmen gelöst werden. Das gilt auch für vermeintlich religiös konnotierte Konflikte. Besonders tückisch können jedoch charakterisierende Beschreibungen von Schüler*innen durch Lehrkräfte sein. Beschreibungen wie „problematisch“ oder „kritisch“ müssten sich idealerweise mit Sachinformationen begründet an einer Art Kriterienkatalog messen lassen. Anderenfalls ist anzunehmen, dass „Radikalisierungsverdachte“ großzügig, aber ohne Evidenz erhoben werden und damit Diskriminierung nur reproduzieren. Das geht auch aus der Praxis hervor (Eitel et al. 2022, 104–106).

Hierbei kann es auch hilfreich sein, sich kurz mit dem Begriff des Konflikts zu beschäftigen. Angelehnt an Friedrich Glasl beschreibt der Begriff zunächst einen Vorfall oder einen Umstand, der von mindestens einer der beiden Konfliktparteien als inakzeptabel und emotional belastend empfunden wird. Wichtig ist hierbei die Berücksichtigung der Beziehungsebene, die von dem jeweiligen Vorfall oder Umstand betroffen ist (Kalaidos-FH 2014; Bundeszentrale für politische Bildung 2018.). Dieses Verständnis kann dabei helfen, den Konflikt korrekt einzuordnen. Denn es geht hier vordergründig um ein persönliches Störgefühl. Nach Glasl sollte man dieses persönliche Störgefühl ernst nehmen und lösungsorientiert thematisieren, da es den Handlungsapparat stört. Dieses Zugeständnis und dieses Verständnis des Begriffs „Konflikt“ erlauben es dann auch, den lokalen Konflikt korrekt zu platzieren als eine Störung zwischen zwei Menschen, wo eine extremistische Ideologie oder ferner die religiöse Konnotation vielleicht gar nicht federführend ist.

Bei einer individualisierten Maßnahme kann der systemische Ansatz gewinnbringend genutzt werden. Dahinter verbirgt sich die Idee, dass Menschen immer als Teil eines Systems bzw. eines Kontexts handeln und denken. Dieses Handeln und Denken haben in dem jeweiligen System oder Kontext auch immer eine Funktionalität und einen Sinn. Der systemische Ansatz berücksichtigt diese Punkte und hilft dabei, das Verhalten und die Ursachen dafür aus der jeweiligen Lebenswelt heraus zu erfragen (Eitel et al. 2022, 105; El-Mafalaani et al. 2016, 17). Der Perspektivwechsel von einer sanktionierenden Fachkraft hin zu einer beratenden Instanz, die verstehen will, ermöglicht eventuell neue Zugänge im Gespräch. Mit diesem Beratungsverständnis kann man auch eine*n Schüler*in im Rückblick auf einen Konfliktmoment nach dessen*deren Konnotation zur Religion fragen und sich diese verraten lassen, statt selbst zu spekulieren. Neben Fortbildungen zu solchen Beratungsansätzen können auch Instrumente wie die externe Supervision oder die kollegiale Fallberatung genutzt werden, um den jeweiligen Fall zu besprechen und neue Deutungs- und Handlungsansätze zu finden (Rothkegel 2021, 28–30).

Insgesamt wird deutlich, dass die Fallkonstellationen inhaltlich und ursächlich nicht immer selbsterklärend sind. Ebenso gibt es Konfliktstufen, die durch eine rein pädagogische Herangehensweise nicht mehr geregelt werden können. Eine ganzheitliche Präventionsstrategie muss also neben einer pädagogischen und didaktischen Methodenvielfalt auch Verfahrens- und Umgangsweisen in den Bereichen der Intervention bis hin zur Repression mitdenken.

07

Fazit: Wesentliche Faktoren für ein ganzheitliches Handlungskonzept

Eine nachhaltige und diskriminierungssensible Präventionsarbeit an Schulen kann bereits jetzt mit den vorhandenen Ressourcen ausgestaltet und umgesetzt werden. Wichtig erscheint zunächst der Wille zur Ausformulierung und Umsetzung einer allgemeinen Präventionsstrategie im jeweiligen System und deren strukturelle Verankerung. Es wäre ohne externe Impulse bereits jetzt möglich, dass eine Schule für sich definiert, wie sie gewisse in dieser Analyse erwähnte Grundbegriffe wie etwa „Radikalisierung“, „Extremismus“ oder „Prävention“ für sich verbindlich definiert und mit einem entsprechenden Kriterienkatalog versieht. Da die Wissenschaft hier auch bis dato keine vollendeten Antworten geben kann, sollte kein Hindernis darin bestehen, sich für eine Arbeitsdefinition zu entscheiden, die einen handlungsfähig macht. Durch Ausformulierung entsprechender Verfahrensweisen und Zuständigkeiten wissen alle Fachkräfte einer Schule, wie reagiert werden sollte. Es sollte jedoch immer klar sein, was genau aus welchen Gründen gerade passiert und dass dies keine subjektive und willkürlich anmutende Entscheidung der jeweiligen Fachkraft ist, sondern dem Willen der Schule entspricht.

Zweifelsohne muss eine solche Präventionsstrategie angelehnt sein an wissenschaftliche Erkenntnisse und einschlägige Expertise hierzu. Aber auch die engsten Definitionen und Prozessbeschreibungen entbinden die Fachkräfte nicht von ihrer Verantwortung und vor allem ihrer Einschätzung des jeweiligen Sachverhalts. Hier wird der Bedarf an Fortbildungen und die Notwendigkeit, Handlungskompetenzen auszubauen, deutlich. Aber auch das muss keine allzu großen Lücken in das Budget oder den Zeitplan im schulischen Betrieb reißen. Es gibt mittlerweile viele Beratungsstellen und Instanzen in der Extremismusprävention, die als Expertenteams oft kostenfrei hinzugezogen werden können und ihre fachliche Expertise sowie Einschätzung für die Konzeption wie auch Ausführung von Maßnahmen vor Ort bereitstellen. Ebenso könnten diese Instanzen für hausinterne Fortbildungen oder für Angebote an die Schülerschaft angesprochen werden. So kann die nötige Expertise kurz- und mittelfristig erworben werden.

Bei der Ausgestaltung von Angeboten und Lehrplänen haben Schulen auch die Möglichkeit, ressourcenschonend zu agieren, indem man aktiv die Schülerschaft einbindet und sich von ihnen die erwünschten Angebote und Themen verraten lässt. Die Bedarfe und Interessen der Schüler*innen vor Ort können nicht vorhergesagt, aber wohlgermerkt erfragt werden. „Kompetenz“ in dem Bereich sollte man daher darin sehen, aktiv in den Dialog mit der Schülerschaft gehen zu können. Dieser partizipatorische Ansatz umgeht zudem bis zu einem gewissen Grad auch die eventuell empfundene Inkompetenz in spezifischen Themenbereichen, da man sich die „Lösungen“ auf etwaige Fragen einfach von der Schülerschaft abholen kann.

Eine nachhaltige sowie diskriminierungssensible Präventionsstrategie kann auf diese Weise ein Fundament und ein Rahmenwerk sein, anhand dessen Fachkräfte eigenständige Handlungsrountinen entwickeln und Sensibilitäten kultivieren können, die den Bedarfen vor Ort gerecht werden.

Literaturverzeichnis

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

Arndt, Cecil, Cuso Ehrlich und Isabell May. 2021. „Rassismuskritisch atmen‘ lernen: Grundlegende Gedanken für eine rassismuskritische Praxis der Raumgestaltung in Kontexten der Jugendarbeit.“ In *BEGEGNUNGEN, BERÜHRUNGEN, BEWEGUNGEN: Perspektiven und Interventionsmöglichkeiten für rassismuskritische Jugend(bildungs-)arbeit im Kontext Flucht und Migration*. Herausgegeben von Arndt, Cecil, Cuso Ehrlich und Isabell May, 18–26. Düsseldorf: IDA-NRW/IDA e.V.

Attia, Iman, Ozan Zakariya Keskinliç und Büşra Okcu. 2021. *Muslimisch sein im Sicherheitsdiskurs: Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Baaken, Till und Friedhelm Hartwig. 2020. *Die Peripherie des religiös begründeten Extremismus: Wiederkehrende Narrative und erfolgreiche Schlüsselnachrichten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baaken, Till und Friedhelm Hartwig. 2020. *Die Peripherie des religiös begründeten Extremismus: Die wichtigsten Merkmale der Peripherie des Extremismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

BAG RelEx. 2020. *Radikalisierungsfaktor soziale Ungleichheit?* Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus e. V.

Baron, Hanna. 2022. „Die Furkan Gemeinschaft in Deutschland“. In *SCHNITT:STELLEN: Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus*. Herausgegeben von Emser, Corinna, Axel Kreienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp und Alexandra Wielopolski-Kasaku, 82–96. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl.

Bötticher, Astrid und Miroslav Mareš. 2012. *Extremismus: Theorien – Konzepte – Formen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Bundeszentrale für politische Bildung. 2018. Was ist ein Konflikt? Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54499/was-ist-ein-konflikt/>, zuletzt geprüft am 13.06.2022.

Ceylan, Rauf. 2006. *Ethnische Kolonien: Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ceylan, Rauf und Michael Kiefer. 2013. *Salafismus: Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*. Wiesbaden: Springer VS.

Cheema, Saba-Nur. 2017. „Kulturalisierung par excellence ‚Aischa und Steffi‘: Ein Beispiel aus dem Schulbuch.“ In *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Herausgegeben von Cheema, Saba-Nur, 22–24. Frankfurt: Bildungsstätte Anne Frank.

Çakir-Mattner, Naime. 2015. „Feindbild Islam: antiislamischer Ethnizismus“. In *Handbuch der Religionen*. Herausgegeben von Michael Klöcker und Udo Tworuschka, IV-3.15, 1–18. Hohenwarsleben: Westarp Science Fachverlag.

Damir-Geilsdorf, Sabine, Mira Menzfeld und Yasmina Hedider. 2019. „Interpretations of al-wala‘ wa-l-bara‘ in Everyday Lives of Salafis in Germany“. In *Religions*. 10, 124: 1–18.

Eitel, Felix, Mehmet Koc, Osman Özdemir und Christine Wagener. 2022. „Was macht ‚Islamismus-Beratung‘? Praxisbericht der Beratungsstelle ‚SALAM‘ Rheinland-Pfalz zu Herausforderungen und Spezifika der Breite und Vielfalt von alltäglicher Distanzierungsarbeit.“ In *SCHNITT:STELLEN 2.0: Neue Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus*. Herausgegeben von Emser, Corinna, Axel Kreienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp und Alexandra Wielopolski-Kasaku, 100–114. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl.

El-Mafaalani, Aladin. 2019. „Provokation und Plausibilität: Eigenlogik und soziale Rahmung des jugendkulturellen Salafismus“. In: *Salafismus in Deutschland: Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven*. Herausgegeben von Ahmet Toprak und Gerrit Weitzel, 77–90. Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafalaani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch und Julian Waleciak. 2016. *Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.

Fereidooni, Karim. 2015. *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen: Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. PhD diss., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Gaspar, Hande Abay, Christopher Daase, Nicole Deitelhoff, Julian Junk und Manjana Sold. 2018. *Was ist Radikalisierung? Präzisierung eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.

Herschinger, Eva, Kemal Bozay, Oliver Decker, Magdalena von Drachenfels, Christian Joppke und Klara Sinha. 2018. *Radikalisierung der Gesellschaft? Forschungsperspektiven und Handlungsoptionen*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.

Kalaidos-FH. 2014. *Die 9 Stufen der Konflikteskalation nach Glasl*. Online verfügbar unter <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Blog/Posts/Archiv/die-9-stufen-der-konflikteskalation-nach-glasl>, zuletzt geprüft am 13.06.2022.

Kanbıçak, Türkân. 2017. „Schule und Religion“. In *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Herausgegeben von Cheema, Saba-Nur, 48–51. Frankfurt: Bildungsstätte Anne Frank.

Kiefer, Michael. 2017. „Prävention gegen neosalafistische Radikalisierung in Schule und Jugendhilfe“. In *„Sie haben keinen Plan B“: Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*. Herausgegeben von Jana Kärgel, 324–335. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kippenberg, Hans Gerhard. 2008. *Gewalt als Gottesdienst: Religionskriege im Zeitalter der Globalisierung*. München: C.H. Beck.

Klevesath, Lino, Annemieke Munderloh, Joris Sprengeler, Florian Grahmann und Julia Reiter. 2021. *Radikalislamische Youtube-Propaganda: Eine qualitative Rezeptionsstudie unter jungen Erwachsenen*. Bielefeld: Transcript.

Krämer, Gudrun. 2011. *Demokratie im Islam: Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt*. München: C.H. Beck.

Lingen-Ali, Ulrike und Paul Mecheril. 2020. „Rückständigkeitsgenerative Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft: Eine Einleitung“. In *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen*. Herausgegeben von Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril, 165–199. Bielefeld: Transcript Verlag.

News4teachers. 2022. *Parodie als Unterrichtsmaterial? Ärger um „Murat und Aische gehen durch Wald.“* Online verfügbar unter <https://www.news4teachers.de/2022/03/parodie-als-unterrichtsmaterial-aerger-um-murat-und-aische-gehen-durch-wald/>, zuletzt geprüft am 13.06.2022.

Nordbruch, Götz. 2017. „Präventionsarbeit: Alternativen zu salafistischen Angeboten aufzeigen“. In *„Sie haben keinen Plan B“: Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*. Herausgegeben von Jana Kärgel, 351–365. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pisoiu, Daniela. 2013. „Theoretische Ansätze zur Erklärung individueller Radikalisierungsprozesse: Eine kritische Beurteilung und Überblick der Kontroversen“. In *Journal Exit-Deutschland: Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur*. Ausgabe 1: 41–87.

Pritsch, Sylvia. 2020. „Von ‚kultureller Rückständigkeit‘ zu nationaler ‚Modernisierung‘? Repräsentationen migrantischer Musliminnen in Deutschland zwischen Aneignung und Selbstermächtigung“. In *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft: Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen*. Herausgegeben von Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril, 165–199. Bielefeld: Transcript Verlag.

Qasir, Volker Ahmad. 2017. „Der Islamische Religionsunterricht in Deutschland: Ein Lehrer aus Hessen berichtet von seinen Erfahrungen“. In *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Herausgegeben von Cheema, Saba-Nur, 58–59. Frankfurt: Bildungsstätte Anne Frank.

Reddig, Melanie und Constanze Leimbrink. 2018. „Pierre Vogel – ‚gefällt mir‘: Eine Fallstudie zu salafistischen Mobilisierungsstrategien im Web 2.0 aus feldtheoretischer Perspektive“. In *CoRE Report*. 5: 3–32.

Rohe, Mathias. 2010. „Islamismus in Deutschland: Einige Anmerkungen zum Thema“. In *Islamverherrlichung: Wenn die Kritik zum Tabu wird*. Herausgegeben von Thorsten Gerald Schneiders, 171–184. Wiesbaden: VS Verlag.

Rothkegel, Sibylle. 2021. Selbstfürsorge und Psychohygiene von Berater*innen im Kontext der selektiven und indizierten Extremismusprävention. Berlin: Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX).

Shooman, Yasemin. 2015. „Einblick gewähren in die Welt der Muslime: ‚Authentische Stimmen‘ und ‚Kronzeugenschaft‘ in antimuslimischen Diskursen“. In *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Herausgegeben von Iman Attia, Nivedita Prasad und Swantje Köbsell, 47–58. Bielefeld: Transcript Verlag.

Sirseloudi, Matenia. 2010. „Radikalisierungsprozesse in Diaspora“. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Jg. 57, Nr. 44: 39–46.

Taubert, André und Christian Hantel. 2017. „Intervention durch Beratungsstellen: Die Arbeit der Beratungsstellen zu religiös begründetem Extremismus“. In *„Sie haben keinen Plan B“: Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*. Herausgegeben von Jana Kärger, 305–322. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Terkessidis, Mark. 2003. „Wir selbst sind die Anderen: Globalisierung, multikulturelle Gesellschaft und Neorassismus“. In *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations-, und Minderheitenpolitik*. Herausgegeben von Butterwege, Christoph und Gudrun Hentges, 231–252. Opladen: Leske + Budrich.

Ufuq.de. 2021. *Islamistische und rassistische Anschläge: Ein Thema für Unterricht und Schule*. Berlin: ufuq.de – Jugendkulturen, Islam & politische Bildung.

Uslucan, Haci-Halil und Fatih Kaya. 2022. *Die Wirkung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf muslimische Radikalisierung: Befunde erster Analysen und Erkundungen des Forschungsfeldes*. RIRA Working Paper Series.

Von Boemcken, Marc, Maurice Döring, Alina Neitzert, Tim Röring. 2022. *Radikalisierungsprävention in Nordrhein-Westfalen: Abschluss- und Ergebnisbericht des BICC-Forschungsprojekts „Radikalisierungsprävention in Nordrhein-Westfalen: Wie können die Kapazitäten von Intermediären gestärkt werden?“*. Bonn: CoRE-NRW.

WDR. 2022. *Nach Rassismus-Vorwurf: Ministerium bemängelt Schulbuch als diskriminierend*. Online verfügbar unter

<https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/siegburg-schulbuch-ethik-diskussion-100.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2022.

Yegane, Aliyeh, Joachim Willems, Carl von Ossietzky, und Joschua Moir. 2021. *Religion und Glauben an der Schule: Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Berliner Schulen*. Berlin: ADAS/ LIFE Bildung, Umwelt, Chancengleichheit e.V.

Zick, Andreas. 2017. „Salafismus als Phänomen der Radikalisierung: Ein Blick auf den viralen Salafismus und die Frage nach der Forschungsnotwendigkeit“. In *CoRE Forschungsbericht 1*: 1–42.

Zimmer, Veronika, Margit Stein, Mehmet Kart, Eike Bösing, Caner Ayyildiz und Yannick von Lautz. 2022. „Islamistische Radikalisierung: Ein Überblick über Verbreitung, Definitionen, Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsansätze“. In *IUBH Discussion Papers: Sozialwissenschaften*. Vol. 2, No. 1, 3–24.

Über das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX)

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX) besteht seit Beginn der aktuellen Förderperiode von „Demokratie leben!“ (2020–2024). Es reagiert auf die Entwicklungen im Phänomenbereich und begleitet sowohl die Präventions-, Interventions- und Ausstiegsarbeit als auch die im Themenfeld geführten fachwissenschaftlichen Debatten. Als Netzwerk, in dem die Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus, ufuq.de und Violence Prevention Network zusammenarbeiten, analysiert KN:IX aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen der universellen, selektiven und indizierten Islamismusprävention und bietet Akteur*innen der Präventionsarbeit einen Rahmen, um bestehende Ansätze und Erfahrungen zu diskutieren, weiterzuentwickeln und in die Arbeit anderer Träger zu vermitteln. Das Kompetenznetzwerk versteht sich als dienstleistende Struktur zur Unterstützung von Präventionsakteur*innen aus der Zivilgesellschaft, öffentlichen Einrichtungen in Bund, Ländern und Kommunen sowie von Fachkräften etwa aus Schule, Jugendhilfe, Strafvollzug oder Sicherheitsbehörden. Neben dem Wissens- und Praxistransfer zwischen unterschiedlichen Präventionsträgern hat KN:IX das Ziel, mit seinen Angeboten zu einer Verstärkung und bundesweiten Verankerung von präventiven Ansätzen in Regelstrukturen beizutragen.

www.kn-ix.de

Über die BAG ReEx

Die Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus, kurz BAG ReEx, ist ein gemeinnütziger Verein. Gegründet wurde sie im November 2016 von 25 zivilgesellschaftlichen Organisationen, die sich gegen religiös begründeten Extremismus engagieren. Ziele der BAG ReEx sind die Vernetzung, der Fachaustausch und die Weiterentwicklung auf diesem Themengebiet. Mit aktuell 35 Mitgliedsorganisationen steht die BAG ReEx für eine große Vielfalt an Ansätzen und Maßnahmen sowie für langjährige Erfahrungen im Arbeitsbereich. Die BAG ReEx versteht sich als Plattform und Schnittstelle zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren, Politik und Öffentlichkeit. Die BAG ReEx ist konfessionell und parteipolitisch unabhängig.

www.bag-relex.de

Über den Autor

Hakan Caliskan studierte Islamwissenschaft und Religionswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Als Berater für Islamismusprävention konzipierte er Workshops und Fortbildungen rund um die Themen Islam, Extremismus und antimuslimischer Rassismus. Derzeit studiert er Politikwissenschaft an der FernUniversität Hagen und plant ein Promotionsvorhaben zur Identitätskonstruktion junger Muslim*innen in NRW.

Publikationen des Kompetenznetzwerks „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX):

Analysen

Brüning, Christina. 2021. Analyse #3: Globalgeschichtliche Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. <https://kn-ix.de/download/5161>. Berlin: ufuq.de.

Saal, Johannes. 2021. Analyse #2: Die Rolle der Religion bei der Hinwendung zum religiös begründeten Extremismus. <https://kn-ix.de/download/5157/>. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Rothkegel, Sibylle. 2021. Analyse #1: Selbstfürsorge und Psychohygiene von Berater*innen im Kontext der selektiven und indizierten Extremismusprävention. <https://kn-ix.de/download/5139/>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Impulse

Vale, Gina. 2022. Impuls #4: Gender-sensitive approaches to minor returnees from the so-called Islamic State. <https://kn-ix.de/download/6069>. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Lakbiri, Assala. 2022. Impuls #3: Apokalyptisches Denken im islamistischen Extremismus. <https://kn-ix.de/download/5700>. Berlin: Violence Prevention Network.

Nadar, Maike und Saloua Mohammed M'Hand. 2021. Impuls #2: Menschenrechtsbasierte Radikalisierungsprävention: Ein Entwurf aus der Sozialen Arbeit. <https://kn-ix.de/download/5306>. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus.

Schubert, Kai E.. 2021. Impuls #1: Reflexionen über den Nahostkonflikt als Thema der selektiven und indizierten Präventionsarbeit. <https://kn-ix.de/download/5347/>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Sonstige Publikationen

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Wer, wie, was – und mit welchem Ziel? Ansätze und Methoden der universellen Islamismusprävention in Kommune, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, außerschulischer Bildung, Elternarbeit, Psychotherapie und Sport. <https://kn-ix.de/download/5052>. Berlin: ufuq.de.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Handreichung zur digitalen Distanzierungsarbeit: Erkenntnisse, Expertisen und Entwicklungspotenziale. <https://kn-ix.de/download/4971/>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. KN:IX Report 2021: Herausforderungen, Bedarfe und Trends im Themenfeld. <https://kn-ix.de/download/4488>.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2021. Online: Beratung und Begleitung in der pädagogischen Praxis: Methodenfächer. <https://kn-ix.de/download/3812>. Berlin: Violence Prevention Network gGmbH.

Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“. 2020. KN:IX Report 2020: Herausforderungen, Bedarfe und Trends im Themenfeld. <https://kn-ix.de/download/3175/>.

Impressum

Herausgegeben im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Islamistischer Extremismus“ (KN:IX)

Verantwortlich:

Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus e. V.

Oranienstraße 58, 10969 Berlin

Tel: +49 (0)30 921 262 89

info@bag-relex.de

www.bag-relex.de

Ansprechpartner*innen
im Kompetenznetzwerk:

BAG ReEx

Jamuna Oehlmann

jamuna.oehlmann@bag-relex.de

Rüdiger José Hamm

ruediger.hamm@bag-relex.de

ufuq.de

Dr. Götz Nordbruch

goetz.nordbruch@ufuq.de

Violence Prevention Network gGmbH

Gloriett Kargl

gloriett.kargl@violence-prevention-network.de

Email: info@kn-ix.de

Web: www.kn-ix.de

Redaktion: Rüdiger José Hamm, Ulrike Hoole

Lektorat: Sönke Hallmann

Gestaltung: part | www.part.berlin

Druck: Onlineprinters GmbH

Stand: 14.06.2022

© BAG ReEx

Das Kompetenznetzwerk „Islamistischer Extremismus“ wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und im Fall der Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus kofinanziert durch die Bundeszentrale für politische Bildung, die Landeskommission Berlin gegen Gewalt sowie im Rahmen des Landesprogramms „Hessen – aktiv für Demokratie und gegen Extremismus“.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Fördergeber dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.



