

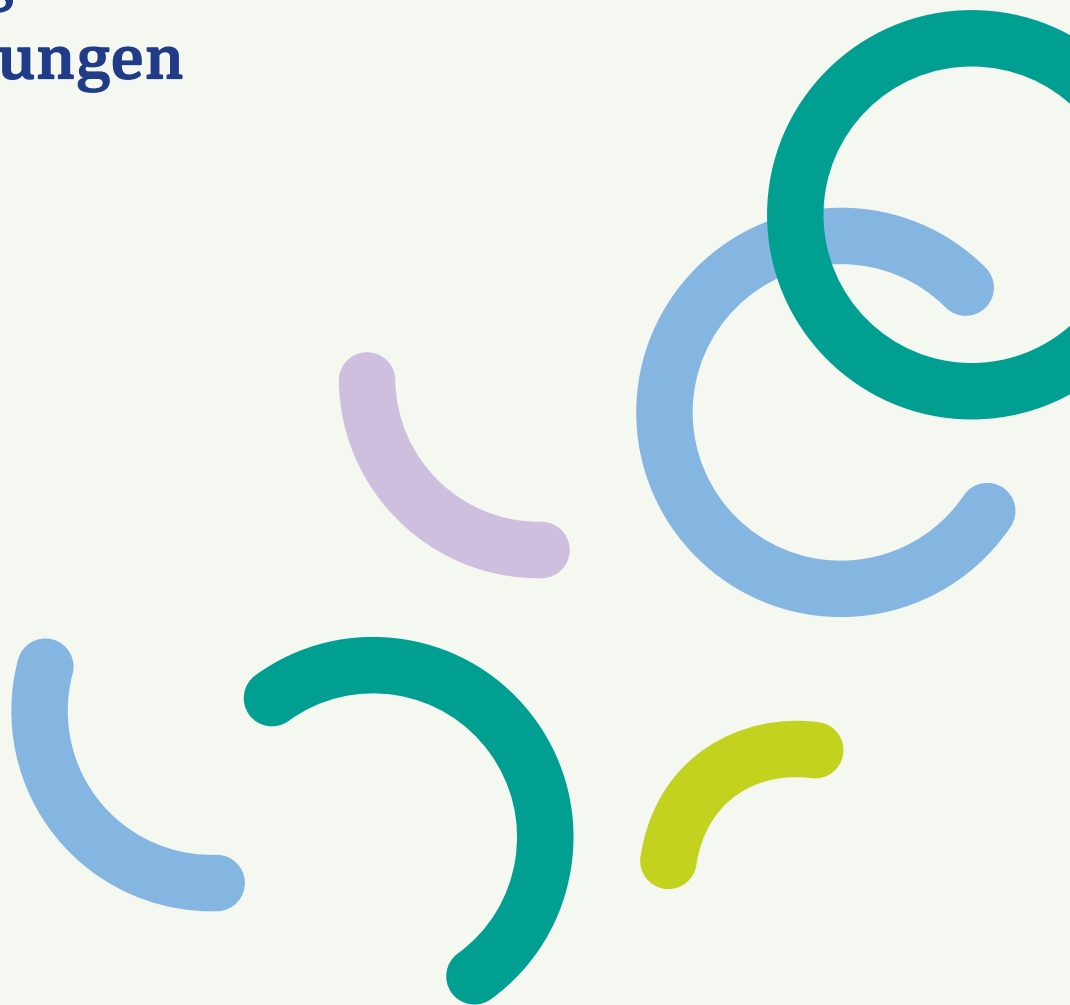


KN:IX
connect

Verbund
Islamismusprävention
und Demokratieförderung

Trendreport #2

Werte(v)ermittlung und Reaktanz in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierungen



Autor:
Jochen Müller/ufuq.de

Inhalt

Einleitung	3
Ansätze von Gefühls-, Denk- und Sprechtraining im Rahmen universeller Islamismusprävention	4
Wie wirkt universelle Islamismusprävention?	5
Politische Bildung und universelle Prävention: Verhindern oder Ermöglichen?	6
Über „Verfassungsviertelstunde“ und „Verfassungsschüler“	7
Demokratie „von oben“?	8
Zwei Themen aus der universellen Islamismusprävention:	
Nahostkonflikt und Homofeindlichkeit	10
Das gemeinsame Dritte	11
Demokratie „von unten“?	13
Literaturverzeichnis	15

Einleitung

In Fortbildungen und Beratungsgesprächen mit Fachkräften berichten diese immer wieder über Situationen, in denen sie sich überfordert fühlen: „Was sage oder tue ich, wenn...“ – so lautet dann die Frage an die Mitarbeitenden von Trägern der Extremismusprävention – „...ich mich religiös begründeten Positionen gegenübersehe, die ich als homofeindlich, antisemitisch, islamistisch oder demokratiefeindlich erlebe?“ In dieses Spektrum gehören auch rassistische, sexistische und anti-feministische Sprüche oder Positionen, die einen konservativ-traditionellen, christlichen oder rechtsextremen Hintergrund haben können.

Die Unsicherheit der Lehrkräfte ist verständlich, denn die pädagogische oder politisch-bildnerische Aufgabe scheint kaum lösbar: Wie kann ich einerseits einen Raum für offene Gespräche schaffen, in dem die Vermittlung demokratischer Werte und Irritationen „problematischer“ Positionen bei einzelnen Jugendlichen erst möglich werden¹, ohne dass die gebotene Kontroversität in Relativierung und Beliebigkeit kippt? Und wo muss ich andererseits Grenzen ziehen, etwa um Anwesende in der Gruppe (aber auch Abwesende) vor Diskriminierungen zu schützen oder um demokratische Positionen zu behaupten („rote Linien markieren“), ohne dass meine gebotene Intervention als Versuch der Überwältigung empfunden und mit Rückzug und Protest (Reaktanz) darauf reagiert wird?

Schon dieser kurze Problemaufriss deutet an, welche grundlegende und vielschichtige Fragen zu Pädagogik, politischer Bildung und Extremismusprävention²

sich den Fachkräften tagtäglich stellen, deren Bedeutung angesichts zunehmender gesamtgesellschaftlicher Krisenerfahrungen und Krisenwahrnehmungen sowie in der Folge zunehmend polarisiert geführter Auseinandersetzungen weit über den pädagogischen Rahmen hinausreicht. Im Folgenden soll ein Versuch unternommen werden, Antworten sowohl für konkrete Situationen zu finden, gleichzeitig aber auch Überlegungen anzustellen, wie Lehrer*innen und Schule „vor die Lage“ kommen, das heißt, Bedingungen schaffen können, in denen ihre Antworten und Angebote erst gelingen und auf fruchtbaren Boden stoßen können.

Nach einem kurzen Einstieg in Rolle und Aufgaben universeller Islamismusprävention soll im Folgenden zunächst auf die Probleme von Pädagogik, politischer Bildung und Prävention verwiesen werden, die – zumal in Krisenzeiten – „von oben“ kommt. Auf dieser Grundlage schließen sich Überlegungen und Vorschläge an, die auf Formen von Gespräch, Auseinandersetzung und Wertevermittlung zielen, die nicht nur „präventiv“ wirken und Reaktanz vermeiden, sondern sich als gesamtgesellschaftlich befriedend, integrativ und zukunftsfähig erweisen könnten. An zwei Beispielen aus dem Bereich der universellen Islamismusprävention soll das abschließend illustriert werden: kontroversen Positionen zum Nahostkonflikt und zu Homosexualität.

¹ „Was ist, darf sein, und was sein darf, kann sich verändern“ lautet ein Grundprinzip der Gestalttherapie. Die Frage wäre, ob und wie diese Leitlinie auch für die pädagogische Arbeit in Klassenzimmern fruchtbar zu machen ist.

² Im Folgenden wird am Begriff des Extremismus trotz seiner bekannten Problematik festgehalten. Gemeint sind damit in der Regel weniger Personen, sondern demokratiefeindliche Einstellungen, Positionen und Verhaltensweisen, die nicht nur an den Rändern der Gesellschaft, sondern auch in ihrer Mitte verbreitet sind.

Ansätze von Gefühls-, Denk- und Sprechtraining im Rahmen universeller Islamismusprävention



Wie wirkt universelle Islamismusprävention?

Islamismusprävention gibt es in Deutschland seit etwa 20 Jahren. Als ein Bereich von Extremismusprävention unterteilt sie sich in die Bereiche der universellen, selektiven und indizierten Prävention. Die Erfahrungen aus den Diskursen der vergangenen Jahre haben immer wieder gezeigt, dass es gerade für das Verständnis von universeller Extremismusprävention von großer Bedeutung ist, sie gegenüber den beiden anderen Feldern abzugrenzen. Während nämlich die selektive und indizierte Prävention mit ihrem Bezug auf Ideologien und Individuen, die eine Gefahr für andere darstellen könnten, in erster Linie einer Logik der Sicherheit und Gefahrenabwehr folgen,³ besteht die Praxis universeller Prävention im Wesentlichen in Ansätzen, die sich im Rahmen von Bildungs-, Jugend- und Sozialarbeit bewegen. Diese fundamentale Unterscheidung geht im allgemeinen Diskurs über „Prävention“ häufig unter. Universelle Extremismusprävention zielt nicht auf bestimmte, als defizitär, gefährdend oder für extremistische Ansprachen besonders gefährdet (vulnerabel) ausgemachte Personen. Vielmehr unterstützt sie Fachkräfte in Schule und Jugendarbeit in deren Arbeit mit „ganz normalen“ Jugendlichen in heterogenen Gruppen. Sie vermeidet dabei so weit wie möglich Zuschreibungen und Stigmatisierungen.⁴

So richtet sich universelle Islamismusprävention mit ihrem speziellen Fachwissen (etwa zu Strategien, Ansprachen und Themen islamistischer Akteure) und den von ihr entwickelten Bildungsformaten und Materialien in erster Linie an Fachkräfte, die mit Ju-

gendlichen arbeiten. Jugendliche selbst sind aus genannten Gründen eher selten direkte Zielgruppe von explizit auf die universelle Islamismusprävention ausgerichteten Formaten ihrer meist außerschulischen Träger. Und diese Träger machen in erster Linie lebenswelt- und bedürfnisorientierte sowie thematisch vielfältige pädagogische und politisch-bildnerische Angebote, die, vereinfacht gesagt, Jugendliche generell stärken, fördern und sensibilisieren wollen. Es geht also eher selten darum, Jugendliche durch detaillierte Informationen über die Gefahren des Islamismus aufzuklären und zu immunisieren. Vielmehr wirken die Angebote nur „en passant“ präventiv, also ganz nebenbei, nicht „beabsichtigt“ und nicht gezielt – etwa indem sie Impulse geben, die den Angeboten von extremistischer (hier: islamistischer) Seite und etwaigen Hinwendungsprozessen zuvorkommen können.

Im Kern der Angebote einer pädagogischen und politisch-bildnerischen Praxis von universeller Islamismusprävention steht also nicht die Gefahrenabwehr, sondern vor allem die Orientierung an den Bedürfnissen von Jugendlichen. Kurz gesagt: Wenn in Schule, Medien, Politik und Gesellschaft die oft hinter „problematischen“ Positionen und Verhaltensweisen junger Menschen stehenden legitimen Bedürfnisse (etwa nach Anerkennung, Orientierung, Zugehörigkeit oder Selbstwirksamkeit) in ausreichendem Maße Entsprechung fänden, dann wären diese so aufgestellt, dass extremistische Angebote gleich welcher Couleur bei ihnen erst gar keine Chance hätten.

³ Selektive und indizierte Prävention wenden sich – auch in ihrem pädagogischen und sozialarbeiterischen Agieren – idR an einzelne Menschen, bei denen bereits Anzeichen von Ideologisierung festgestellt wurden. Sie zielen auf Irritation und Distanzierung von Positionen oder den Ausstieg einzelner Personen aus Gruppen und Organisationen.

⁴ Vgl. zu den Präventionsebenen u.v.a.: Oschwald und Ayanoğlu (2023), in: Benz und Sotiriadis (Hrsg.); sowie: Ben Slama und Kemmesies (Hrsg.) (2020); oder: KN:IX-Report 2020-2024. In ihrer Praxis problematisieren und berücksichtigen die meisten Träger universeller Islamismusprävention die Problematik der Stigmatisierung und ihre Angebote etwa für Schulklassen zielen nicht explizit auf die Prävention von Islamismus. Gleichwohl arbeiten sie mit Mitteln und in Programmen, die dieses Ziel ausgewiesenermaßen verfolgen. (vgl. Müller 2020a und 2020b)

Politische Bildung und universelle Prävention: Verhindern oder Ermöglichen?

Dabei bewegen sich die Erwartungen an Pädagogik, politische Bildung und universelle (Islamismus)Prävention stets im Kontext gesamtgesellschaftlicher und allgemeinpolitischer Entwicklungen und Auseinandersetzungen. Zwar stellen im für die politische Bildung noch immer grundlegenden Beutelsbacher Konsens (BK) das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Lebensweltorientierung weiterhin die zentralen Säulen dar.⁵ Unter dem Eindruck vielfältiger gesellschaftlich und global krisenhafter Prozesse⁶ verschieben sich jedoch seit einiger Zeit die Akzente: In politischer Bildung und universeller Prävention steht zunehmend die Wertevermittlung im Vordergrund – und zwar weniger als Weg zur Förderung und Ermöglichung von Demokratie, sondern mehr und mehr als Instrument zur Abwehr von Gefahren für dieselbe. So sahen sich die Zentralen der politischen Bildung in einem Diskussionspapier (2018), das sich mit dem Ziel der Verteidigung von politischer Bildung und ihren Institutionen eigentlich kritisch zur aufwachsenden Landschaft der Islamismusprävention und der mit ihr einhergehenden Verdachts- und Sicherheitslogik positionierte, gezwungen, die Aufgabe politischer Bildung mit dem Hinweis zu rechtfertigen, dass diese ja selbst „universelle Präventionsarbeit“ leiste, wenn sie „demokratische Grundwerte und menschenrechtliche Normen verständlich macht“.⁷ Exemplarisch zeigt sich hier, wie Wertevermittlung in politischer Bildung und universeller Prävention in Zeiten sich überlagernder Krisenphänomene Gefahr läuft, vornehmlich als Instru-

ment zur Verhinderung und Abwehr von Gefahren für die Demokratie verstanden, legitimiert und eingesetzt zu werden.⁸

Das Spannungsfeld (oder Fließgleichgewicht) zwischen einer sich eher emanzipatorisch und (macht-)kritisch verstehenden und an den Lebenswelten und Wissensbeständen der Adressat*innen ansetzenden politischen Bildung, die in erster Linie auf Partizipation und Befähigung zur Partizipation zielt, einerseits; und andererseits einer politischen Bildung, die Werte- und Wissensvermittlung eher als Ziel zum Zweck der Demokratieförderung verfolgt und gegebenenfalls auch als Mittel der Prävention versteht, ist der Geschichte von demokratischer politischer Bildung und universeller Prävention eingeschrieben.⁹ Weitgehende Einigkeit besteht gleichwohl darüber, dass „demokratische Bildung“ und damit auch universelle Prävention jungen Menschen Räume anbietet, in denen Kontroversen stattfinden, wo sie Interessen ausdrücken, Ideen entwickeln und sich gemeinsam auf Werte verständigen können, an denen sie sich orientieren wollen. Denn: Der demokratische Staat und seine Grundwerte „funktionieren“ nicht in erster Linie in Form gesetzter Normen, sondern müssen insbesondere von jungen Menschen tagtäglich neu entdeckt, erfahren und gestaltet werden können, damit sie tatsächlich zur geteilten und geltenden Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens erst werden können.¹⁰

⁵ Wobei nicht zu vergessen ist, dass der BK 1976 im Nachgang der 68er-Bewegungen in einer Art Kulturkampf zwischen konservativer und sich kritisch-emanzipatorisch verstehender Bildungspolitik entstanden ist. Dass er – auch im Kontext der Abwehr von Linksextremismus – u. a. Schüler*innen vor „linken“ Lehrer*innen schützen sollte, fand nicht zuletzt im sogenannten Radikalerlass einen Ausdruck (vgl. Drerup 2021, 39-45; Sander 2014, 20-21; Käßpinger 2025, 48-57). Gleichwohl haben die drei Säulen des BK alle politischen und wissenschaftlichen Diskussionen seither „überstanden“ und sind – in kritischer Interpretation – weiterhin Bestandteil etwa auch der „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (2015).

⁶ „Krise“ (bzw. Krisenempfinden) wäre nach A. Gramsci dann, wenn das Alte spürbar nicht mehr funktioniert, das Neue aber noch nicht in Sicht ist. Zum Krisenempfinden tragen derzeit insbesondere Wahrnehmungen von Fragilität und Destruktivität des Gewohnten bei, die auch bis dato eher privilegierte Menschen erfahren.

⁷ Aus: Diskussionspapier der Zentralen der politischen Bildung zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben!“ (2018)

⁸ Der fachwissenschaftliche Diskurs zu dieser Entwicklung und mit ihm die Kritik an einer zunehmenden Präventionslogik von politischer Bildung ist umfassend (s. u.a. Bremer et al. 2025 oder Gill und Achour 2019) und kann an dieser Stelle nicht vertieft werden (vgl. auch Keßler 2025, 14-20). Widmaier (2022) beschreibt die Entwicklung, deren Beginn er bereits in den 90er Jahren im Rahmen der Initiativen und Programme gegen zunehmenden Rechtsextremismus sieht, als „extremismuspräventive Demokratieförderung“ und zieht als Beispiele aus den letzten Jahren auch den zunehmenden Bezug auf die FDGO, die Entwicklung des Programms „Demokratie leben!“ sowie die Konzepte für ein „wehrhaftes“ Demokratiefördergesetz heran (36-50). Dazu zitiert er auch das DJI, das im 16. Kinder- und Jugendbericht davor warnte, „Demokratiebildung oder politische Bildung mit Extremismusprävention in eins zu setzen“ (58). Auch aktuelle Versuche, den BK als Gebot zur parteipolitischen Neutralität von politischer Bildung zu verstehen, lassen sich in diese Linie stellen (s. etwa: Hölzel-Chokharash 2025; vgl. Wohnig und Zorn 2022).

¹⁰ Vgl. mit Blick auf Kontroversität: Drerup 32-38 ff

Die Differenzen zwischen den beiden hier nur grob skizzierten Zugängen sind daher keine, die ums Ganze gehen, sondern lassen sich eher darstellen als ein Gegenüber zweier Priorisierungen: Während auf der einen Seite mehr Gewicht liegt auf der Vermittlung von Werten und Wissen zum Verhindern und Abwehren befürchteter Gefahren, steht auf der anderen Seite die Eröffnung von diskriminierungs- und ungleichheitssensiblen Räumen zur Ermöglichung von Partizipation, Kompetenzzuwachs und Subjekt-

bildung der Adressat*innen im Vordergrund.¹¹ Es geht also um den Unterschied zwischen der stärkeren Betonung einer *Wertevermittlung* „von oben“ gegenüber der Betonung explorativer Prozesse und Räume zur gemeinsam sich vollziehenden *Werteermittlung* „von unten“. Im Folgenden soll zunächst anhand zweier Beispiele die Problematik angedeutet werden, die Demokratieförderung und *Wertevermittlung* „von oben“ mit sich bringen können.

Über „Verfassungsviertelstunde“ und „Verfassungsschüler“

In bayerischen Schulen gibt es seit Anfang des Jahres eine „Verfassungsviertelstunde“. Die Idee hinter diesem neuen Unterrichtsformat: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand aktueller und lebensnaher Beispiele mit zentralen Werten des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung auseinander, insbesondere mit den Grundrechten und den Werteprinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.“¹² Ziel der Verfassungsviertelstunde sei es, „bei den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein für die fundamentale Bedeutung der Verfassungswerte für das Leben des Einzelnen, das gesellschaftliche Zusammenleben und die Legitimität der staatlichen Ordnung zu wecken und zu stärken. Der regelmäßige und demokratischen Gesprächsregeln folgende Austausch darüber, was die Verfassungswerte für das Hier und Heute der Schülerinnen und Schüler bedeuten, fördert zugleich demokratische Grundhaltungen wie etwa die Fähigkeit zu Perspektivwechsel und Toleranz. Die Verfassungsviertelstunde soll anhand aktueller und lebensnaher Beispiele immer wieder Gesprächsanlässe dazu bieten, was uns als Gesellschaft zusammenhält und wie Konsensfindung in einer Demokratie funktioniert – und sie soll Freiräume schaffen für Fragen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler“.¹³

Szenenwechsel: Im Juni 2022 besuchte im Rahmen eines Projekts eine große Gruppe von Jugendlichen aus Nordrhein-Westfalen den Bundestag. Die „Verfas-

sungsschüler“ (so der Name des Projekts) sollten vor Ort „Demokratie erleben“, wie die damalige Innenministerin Nancy Faeser schrieb. Abschließend versammelten sich die Jugendlichen im Bundestag zu einem Abschlussfoto, das vom BMI auf Twitter geteilt wurde. Auf dem Bild entdeckte dann ein findiger Beobachter, dass einige Jugendliche – dem Anschein nach solche mit Migrationsgeschichten und buchstäblich die Jungs aus der letzten Reihe – sich einen Spaß daraus gemacht hatten, beim Fotografieren unbotmäßige politische Symbole zu zeigen: Einige erhoben die Fäuste, ein anderer den Zeigefinger, einer zeigte den Wolfsgruß und noch jemand ein Zeichen der Solidarität mit den Muslimbrüdern, gegen die in Ägypten ein paar Jahre zuvor nach der gewonnenen Wahl das Militär geputscht hatte. „Protest, Provokation oder Propaganda?“ wäre hier die pädagogische Frage gewesen, mit der auf das, sagen wir es etwas zugespitzt, „Gesprächsangebot“ der Jugendlichen hätte reagiert werden können. Stattdessen wurden den Jungen die ihnen zuvor überreichten Urkunden wieder abgenommen.

Was haben die beiden Formate gemeinsam? Was sagen sie uns über politische Bildung, Pädagogik und Präventionsarbeit im Kontext globaler Krisen und polarisierter Formen der Auseinandersetzung? Und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die Praxis einer universellen Islamismusprävention ziehen?

¹¹ Unter anderem im queer-aktivistischen oder postkolonialen Kontext wird die Ungleichheit, der im BK als gleich gedachten Adressat*innen politischer Bildung im Prozess der Herausbildung von Staatsbürgerlichkeit und Mündigkeit betont: „Auch wer politisch bildet und wer als Empfänger*in politischer Bildung gedacht wird, ist abhängig von intersektionalen und kolonialen (Ungleichheits-) Verhältnissen. Während der Beutelsbacher Konsens ein Top-Down-Verständnis politischer Bildung (...) impliziert, (...) können Ansätze queerer, intersektionaler politischer Bildung dem gegenüber als Bottom-Up-Bildungsprozesse verstanden werden.“ (Shukrallah 2025, 13)

¹² <https://www.politischebildung.schule.bayern.de/verfassungsviertelstunde/>

¹³ https://www.politischebildung.schule.bayern.de/fileadmin/user_upload/Demokratielernen/Verfassungsviertelstunde/Rahmenkonzept_zur_Verfassungsviertelstunde.pdf

Demokratie „von oben“?

Sowohl die „Verfassungsviertelstunde“ als auch der skizzierte Umgang mit den „Verfassungsschülern“ deuten darauf hin, dass sie als Formate politischer Bildung „von oben“ kommen. Vor dem Hintergrund offensichtlicher gesellschaftlicher Krisenphänomene, wie der Zunahme von Skepsis gegenüber demokratischen Prozessen der Steuerung und Entscheidungsfindung oder extrem polarisiert geführter Auseinandersetzungen (etwa in den sozialen Medien), sollen sie der Demokratieförderung im Sinne einer Stärkung demokratischer Grundwerte und von Prävention dienen. Beide Formate sind also „gut gemeint“, aber erreichen sie Zielgruppe und Zweck?

Im Fall der Verfassungsviertelstunde ist nicht ausgemacht, wie Lehrkräfte das Format und die Vorgaben des bayerischen Kultusministeriums verstehen und mit Leben füllen werden.¹⁴ Im skizzierten Fall des Umgangs mit den provozierenden „Verfassungsschülern“ hingegen zeigt sich zumindest auf den ersten Blick eine aus pädagogischer und politisch-bildnerischer Sicht problematische Trotzreaktion: Das Verhalten der Jungen lässt sich als Rebellion gegen ein Bemühen interpretieren, das gerade von denjenigen Adressat*innen als Bevormundung und Belehrung wahrgenommen wird, die es womöglich vor allem zu erreichen gilt. Gerade sie registrieren dieses „Bemühen“ sehr genau (weil sie es kennen und tagtäglich erfahren) und nehmen es persönlich – nämlich als Ausdruck von Skepsis, Nichtanerkennung und Unbehagen ihnen gegenüber. Dieser Befund der **Reaktanz** (s. Kasten) ließe sich auf unterschiedliche Formen von Protestbekundung übertragen: Weit weniger oft als im öffentlichen Diskurs vermutet, dürften ideologische Überzeugungen hinter widerspenstigen Haltungen und Verhaltensweisen stehen, als vielmehr der Widerspruch gegen Ansprachen, die als Belehrung, Nichtanerkennung und Überwältigung empfunden werden. Gerade deshalb sollten solche Provokationen als Gelegenheit zum Gespräch wahr- und angenommen werden. „Demokratie“ dürften die hier rebellierenden „Verfassungsschüler“ am Ende des Tages jedenfalls als ein System „erlebt“ haben, das ihre Form der Partizipation als unerwünscht betrachtet und sanktioniert.¹⁵

Wenn also, wie Widmaier zusammenfasst, „Menschen

Reaktanz ...

Reaktanz kann als psychologischer Prozess beschrieben werden, der eine Haltung des inneren Widerstands zum Ausdruck bringt und in einer Abwehrreaktion münden kann, die entsteht, wenn Personen das Gefühl haben, in ihrer Freiheit eingeschränkt zu werden. Insbesondere Veränderungsprozesse können Reaktanz auslösen, wenn sie als autoritär – also bevormundend und im Namen einer höheren Moral, manipulativ, druckvoll oder einschränkend und hinter dem Rücken oder über die Köpfe von Betroffenen vollziehend – wahrgenommen und von dem Gefühl begleitet werden, dass eigene Empfindungen, Entscheidungen, Lebensformen, Erfahrungen, Interessen oder Überzeugungen nicht angemessen wertgeschätzt und berücksichtigt werden. Subjektives (wenn auch oft nicht bewusst verfolgtes) Ziel des Widerstands wäre die Wiederherstellung von Freiheit, Unabhängigkeit, Anerkennung und Selbstwirksamkeit.

Im Rahmen von Wirtschafts- und Marktpsychologie, der Organisationsentwicklung oder politischer Prozesse wird Reaktanz meist als eine zu überwindende Abwehrhaltung betrachtet. Was aber, wenn wir Reaktanz (hier bei jungen Menschen) zunächst einmal als Seismograph verstünden, als Anzeiger für eine Dissonanz zwischen Befindlichkeiten auf der Empfänger*innenseite und möglicherweise unangemessenen oder unangemessen vorgetragenen Veränderungsambitionen auf der Sender*innenseite?

(...) insbesondere dann zu ‚gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ (neigen), wenn sie sich sozial ausgegrenzt fühlen“ (Widmaier 2022, 63), Radikalisierung also als eine von vielen Bewältigungsstrategien gelten kann, dann liegt es zunächst nahe, in Krisenzeiten verstärkt Programme und Formate gezielter Demokratieförderung aufzulegen. Zu diesen Programmen und Formaten gehören auch die „Verfassungsschüler“ und die „Verfassungsviertelstunde“. Gerade weil aber Sorgen um die Demokratie und Empörung angesichts demokratiefeindlicher Positionen so berechtigt und verständlich erscheinen, wenden sich die Bemühungen

¹⁴ Auch in Fortbildungen von ufuq.de legen wir Lehrer*innen schon seit vielen Jahren nahe, regelmäßig eine „aktuelle Viertelstunde“ einzulegen, in denen über die Themen und Fragen gesprochen werden kann, die Jugendliche gerade bewegen.

¹⁵ „Leider werden junge Leute ständig dabei entmutigt, ehrlich zu sein, und mit dem bedroht, was wir Moral nennen“. (Alice Miller 1990, zit. bei Keßler 2025, 5)

nicht selten allzu pauschal, belehrend oder paternalistisch an Gruppen und Positionen, die als Problem ausgemacht werden – und werden von diesen dementsprechend als Bevormundung wahrgenommen. Auf diese Weise kann der zur „Verteidigung“ der Demokratie zudem teils bewusst angeschlagene kämpferische Tonfall in der Folge selbst zu Dynamiken beitragen, die eigentlich verhindert werden sollen: eine Haltung und Sprache der Empörung, des Gegeneinanders, der Gegensätze, des Rigorismus und der Polarisierung, von Kampf und Verteidigung, Lagerbildung und Wir-und-die-Projektionen.¹⁶ Verstärkt werden diese Dynamiken, wenn sie für die Empfänger*innen (gefühlte oder real) „von oben“ kommen – also etwa als Narrative der Verteidigung des Bestehenden oder erwünschter Veränderungen im Zeichen der Macht („Eliten“, Lehrer*innen), des Besserwissens (Fakten) oder im Namen einer höheren Moral (Demokratie, Menschenrechte, Klima), die ihre Repräsentant*innen meinen, durchsetzen oder verteidigen zu müssen. Für eine Demokratie wirkt es sich in der Folge aber nachhaltig schädlich aus, „wenn es ständig um ihre eigene Rettung geht“ (Frenzel 2025, 59).¹⁷

Natürlich spricht dies nicht gegen Programme zur beständig notwendigen Vermittlung von demokratischen Grundwerten oder von Faktenvermittlung angesichts von Mythen, diskriminierenden Stereotypen sowie Verschwörungserzählungen und antipluralistischen politischen Ideologien mit Wahrheitsanspruch. Insbesondere gilt dies in Zeiten starker Verunsicherungen. Schließlich wird politische Bildung „begründet, um gesellschaftlichen Zusammenhalt in der freiheitlich-demokratischen Ordnung zu sichern und zu bewahren“ (Grün-Neuhof 2023, 332). Oder, wie Reinhardt es beschreibt: „Der Mangel an Selbstverständlichkeiten, die für kollektive und individuelle Integrität sorgen können, erzeugt die Notwendigkeit des gemeinsamen Erwerbs von Gemeinsamkeiten.“ Reinhardt bezieht sich dabei auf Jürgen Habermas, der (1992) von „gesellschaftlicher Solidarität als einzig zur Gesamtintegration geeignete[n] – gleichwohl gefährdete[n] – Ressource“ ge-

sprochen habe (Reinhardt 2007, 364). Tatsächlich hat der von Reinhardt konstatierte „Mangel an Selbstverständlichkeiten“ – also etwa an ungebrochenen Traditionsbeständen und unhinterfragten Gewissheiten etwa über Geschlechterrollen, Sexualitäten und überhaupt die Ordnung der Welt – in den vergangenen Jahr nicht nur rapide zugenommen. Er hat über die sozialen Medien auch teils bizarre Formen angenommen, in denen nicht zuletzt demokratische Grundwerte massiv verletzt und infrage gestellt werden.

*Was folgt also für Pädagogik, politische Bildung und universelle Prävention in Krisenzeiten aus dem Befund, dass Wertevermittlung, Demokratieverteidigung und Gefahrenabwehr, die „gut gemeint“ sind, von vielen Adressat*innen mit Reaktanz beantwortet werden? Was tritt an die Stelle der Traditionen, Gewissheiten und Gewohnheiten? Was sind „gemeinsam zu erwerbende Gemeinsamkeiten“? Wie sieht „gesellschaftliche Solidarität“ aus, die integrativ wirken soll? Welche Visionen kann die Gesellschaft jungen Menschen anbieten, wenn die alten sich als zerbrechlich und zerstörerisch erweisen? Zu einigen dieser Fragen sollen im Folgenden allgemeine Überlegungen angestellt und praktische Hinweise für eine universelle Islamismusprävention abgeleitet werden.*

¹⁶ Unabhängig von inhaltlichen Bewertungen einzelner Positionen und Politiken (!) lassen sich solche Dynamiken zuletzt etwa im Rahmen von Auseinandersetzungen um Covid-Maßnahmen („Coronaleugner“), die Brandmauer (gegen „Rechts“), um LGBTIQ*-Fragen, zum Krieg gegen die Ukraine oder um die „Staatsräson“ im Nahostkonflikt beschreiben.

¹⁷ Jutta Keßler (2025) verweist auf unterschiedliche Katalysatoren solcher Prozesse und verwendet dabei den medienwissenschaftlichen Begriff vom „Hysterion“ (als Bezeichnung drastischer Narrative der Bedrohung). Als „Moralitis“ beschreibt sie zudem etwas lapidar eine „Überempfindlichkeit gegenüber abweichenden Sichtweisen“ bzw. eine „gesellschaftliche Immunantwort (...) die zunächst Schutz verspricht, in ihrer Überreaktion jedoch selbst schädlich wird“. (7-11) Auch Keßler konstatiert in einem Rückblick auf die Kinder- und Jugendberichte eine zunehmende Fokussierung auf die „Bekämpfung von Demokratiefeindlichkeit“, die dann selbst in einem Freund-Feind-Denken resultiere, politische Bildung zunehmend als Abwehrstrategie verstünde und von der eigentlich intendierten Ermöglichungslogik zu einer Verdachts- und Verhinderungslogik überzugehen und damit selbst zur Polarisierung beizutragen drohe. (18-20) Pies (2025) spricht von der Moralisierung politischer Diskurse als „Gift für die Demokratie“.

Zwei Themen aus der universellen Islamismusprävention: Nahostkonflikt und Homofeindlichkeit

Noch vor Kurzem ließ sich das Aufgabengebiet der universellen Islamismusprävention grob als Feld abstecken, in dem 1.) zu Fragen und Problemen gearbeitet wurde, die sich im Kontext von Islam und Religiosität in Schule und Bildungsarbeit stellen, 2.) Realitäten, Erfahrungen und Folgen von rassistischer Diskriminierung und Entfremdung betont wurden, die zu Hinwendungsprozessen führen oder beitragen können und 3.) Informationen gesammelt und Arbeitshilfen für Fachkräfte erstellt wurden zu islamistischen Angeboten und deren Attraktivitätsmomenten. In diesem Feld haben sich zuletzt allerdings eine Vielzahl spezifischer Fragen und Konflikte herauskristallisiert. So greifen islamistische Akteur*innen aktuelle Themen auf, die in der breiten Öffentlichkeit und oft in stark polarisierter und moralisierender Form debattiert werden. Unter diesen Themen stehen derzeit der Nahostkonflikt und Themen mit Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung an erster Stelle.

Nicht erst seit dem 7. Oktober stehen Lehrer*innen vor der Frage, wie sie mit Positionen von Jugendlichen – oft solche mit muslimischem, arabischem und/oder palästinensischem Familienhintergrund – umgehen sollen, die sie wegen ihrer Einseitigkeit gegen Israel, wegen des in ihnen zum Ausdruck kommenden Hasses oder der in ihnen enthaltenen Abwertungen als „problematisch“ oder antisemitisch empfinden. Und auch nicht erst seit LGBTIQ*-Themen in der Öffentlichkeit so breit debattiert werden wie zuletzt, stellt sich Lehrkräften die Frage, wie sie reagieren können, wenn im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs über Geschlechterrollen oder Körperbilder der Satz fällt, dass Homosexualität im Islam eine Sünde sei. Allerdings nehmen Fragen von Fachkräften nach Ansätzen und Gelingensbedingungen von Pädagogik, politischer Bildung und universeller Prävention derzeit deutlich zu. Wie also lassen sich gerade in den aufgeregt geführten Kontroversen zu Nahostkonflikt, Gender und sexueller Orientierung demokratische Grundwerte vermitteln und Reaktanz vermeiden?

Grundsätzlich sei vorangestellt, dass es natürlich weder für Kontroversen rund um den Nahostkonflikt noch für Diskussionen um Gender und Sexualität einen Instrumentenkoffer gibt, in den lediglich zu greifen und aus dem je nach Lage die „richtige“ Antwort oder das richtige Tool zu ziehen wäre. Vielmehr ist jede Situation und jede

Konstellation im Klassenzimmer – allein schon wegen der beteiligten Personen und ihrer unterschiedlichen Geschichten und Perspektiven – spezifisch, weil eine solche Vielzahl von Faktoren hineinspielt, dass Rezepte nicht greifen können und die Lehrkraft letztlich jede Situation (und jede beteiligte Person) für sich betrachten und entsprechend handeln muss. Vor diesem Hintergrund ist das **Klima in der Klasse** ebenso wie in der Schule umso entscheidender für das Gelingen von Gesprächen. Es geht also im täglichen Miteinander von Schule, Lehrkräften und Schüler*innen immer auch darum, „vor die Lage zu kommen“. Anders gesagt: **Wie können Voraussetzungen geschaffen werden, die es am 8. Oktober ermöglichen, über den 7. Oktober zu sprechen?** Und wie muss es um das Klima in Klasse und Schule bestellt sein, damit das schwierige Gespräch über Diskriminierungen, Geschlechter, Körper und Sexualitäten am Tag nach einem homofeindlichen Übergriff gelingen kann?

Dazu sollten Vorfälle wie die genannten grundsätzlich zunächst einmal als **Lernanlässe** aufgefasst und aufgegriffen werden. Sie sollten also weder ignoriert noch durch überwältigende, empörte, moralisch aufgeladene und ihrerseits abwertende Reaktionen von Lehrkräften erstickt und auf diese Weise Rückzug und Reaktanz befördert werden.¹⁸ Vielmehr lassen sie sich möglichst nutzen, um Gespräche zu eröffnen und Lernprozesse anzustoßen. Aber was heißt das genau? Antisemitische, rassistische, sexistische oder andere Positionen, die „rote Linien“ überschreiten, also andere Menschen und Gruppen von Menschen herabwürdigen, müssen als solche markiert und Betroffene aktiv geschützt werden. Anstelle einer konfrontativen Reaktion können hier aber Nachfragen der Lehrkräfte Reflektionen anstoßen und der Gruppe ermöglichen, sich kritisch zum Gesagten zu verhalten: „Was meinst du genau?“, „Habe ich dich richtig verstanden, dass du denkst...“, „Was ist für dich/euch eine Sünde?“, „Wären demnach alle homosexuellen Männer und Frauen schlechtere Menschen?“ Und: „Was denken die anderen darüber?“ Ziel solch offener Nachfragen ist es nicht in erster Linie, demokratische Grundwerte zu *vermitteln*, sondern zunächst einen Gesprächsraum zu schaffen und zu moderieren, in dem die Jugendlichen die Werte, die ihnen im Zusammenleben wichtig sind, eigenständig und miteinander *ermitteln* können.

¹⁸ Am Beispiel des Umgangs mit Desinformation („Fake News“) beschreibt Mattes Campen (2025) das Dilemma: „Wie widerspreche ich einer Äußerung, ohne die Schülerin bloßzustellen oder eine Abwehrreaktion zu befördern?“

Das gemeinsame Dritte

Dafür müssen eine ganze Reihe von **Voraussetzungen** erfüllt sein, von denen einige hier genannt werden sollen: So müssen etwa Schüler*innen, die von herabwürdigenden Äußerungen betroffen sind, durch die Lehrkräfte geschützt werden und diesen **Schutz** auch spüren – in dem Wissen, dass der diskriminierenden Position widersprochen werden und sie nicht im Raume stehen bleiben wird. Für Lehrer*innen ist es überdies ratsam, ihren eigenen **Wissensstand** in Themenfeldern zu prüfen, in denen sie sich überfordert fühlen – zum Beispiel, wenn es um den Nahostkonflikt oder um religiöse Fragen geht.¹⁹ Denn gerade im Umgang mit umstrittenen und emotional berührenden Themen gilt es, Zuschreibungen aus der politischen und medialen Öffentlichkeit zu hinterfragen, um sich nicht selbst Wege zu Gesprächen zu versperren. So lassen nämlich Israelhass und antisemitische Stereotype ebenso wenig wie eine religiös begründete Homofeindlichkeit **per se auf Islamismus** schließen – viel häufiger stehen nationalistische Positionen und patriarchales Denken dahinter. Der Schluss auf Islamismus wird aber – weil er so nahe liegend erscheint und um komplexere Antworten zu vermeiden – in Politik und Medien häufig vorschnell gezogen. Das hat zur Folge, dass über „Themen hinter den Themen“, wie etwa Erfahrungen der Jugendlichen (und ihrer Familien) mit Krieg, Flucht und Vertreibung oder über global tradierte Überzeugungen zu Geschlechtern und Sexualitäten nicht gesprochen wird, sondern dass diese als Teil islamistischer Ideologie in die Verantwortung von Politik, Sicherheitsbehörden oder Präventionsträger (als Feuerwehr) abgegeben werden. Mehr noch: Solche (und andere) Positionen vorschnell als Ausdruck von Antisemitismus oder Islamismus zu interpretieren und zu adressieren, schließt diejenigen, die sie vertreten, nicht nur aus dem Diskurs aus, sondern ächtet sie in Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft.²⁰ Das ist eine Erfahrung, die sehr viele Menschen in polarisiert und moralisiert geführten Debatten machen, und diese Erfahrung kann in Rückzug, Reaktanz, Polarisierung und Ideologisierung münden, was gerade zu verhindern wäre. (s. Kasten)

... und wie man sie vermeiden kann

Um Reaktanz vorzubeugen, sollten Räume von Autonomie, Partizipation und Wahlmöglichkeiten für die Adressat*innen (oder Betroffenen etwaiger Entscheidungen) erkennbar sein. In offener Kommunikation können deren Interessen, Bedürfnisse, Bedenken und Befürchtungen einbezogen, im Entscheidungsprozess berücksichtigt und gegebenenfalls auch positive Auswirkungen von Veränderungen deutlich werden. Dabei taugen in der pädagogischen Praxis (und oft auch im politischen Diskurs) abstrakte und zuschreibende Termini wie „Extremismus“, „Islamismus“ oder „Demokratie“- und „Verfassungsfeindlichkeit“ meist wenig, sondern tragen zu Abwehr, Abschottung und Trotzreaktionen eher noch bei. Ziel ist also zunächst der Prozess und die Kommunikation selbst, nicht unbedingt ein Konsens, sondern ein „gemeinsames Drittes“ (s. u.), in dem sich alle Beteiligten (oder möglichst viele) wiederfinden können.

Über Themen hinter den Themen zu sprechen, erfordert weiterhin die **Ambiguitätskompetenz** von Lehrkräften selbst: Sind sie in der Lage, unterschiedliche Erfahrungen, Gefühle und Perspektiven als begründete Widersprüche nebeneinander zu stellen und stehen zu lassen, ohne zu einer Lösung, einem Kompromiss oder gar einem Konsens kommen zu müssen? Kann etwa das israelisch-jüdische Bedürfnis nach Sicherheit neben dem von Palästinenser*innen nach Gerechtigkeit stehen? Kann thematisiert werden, dass beide Seiten Opfer gewesen, aber auch zu Tätern geworden sind?²¹ Israel oder Homosexualität „ablehnen“ zu dürfen, wäre vielleicht erst die Voraussetzung, um einen Prozess zu initiieren, der bei den Jugendlichen Wut, Protest und Kritik an die Stelle von Hass und Ideologie treten lassen oder die Akzeptanz für andere Lebensformen und Geschlechterrollen erhöhen könnte, auch wenn diese subjektiv weiter als falsch oder „sündig“ gelten mögen. Tatsächlich steht hinter den hier beschriebenen

¹⁹ Vgl. zur Selbstreflexion von Lehrenden zum Nahostkonflikt: Nolte 2025; und zum Umgang mit religiösen Positionen im Unterricht: Kart 2025. Das vermeintlich fehlende Wissen von Lehrkräften stellt in solchen Fragen immer wieder ein Hindernis dar, in die Auseinandersetzung zu gehen. Es ist dazu aber kein umfassendes und detailliertes Wissen über Nahostkonflikt oder Homosexualität im Islam erforderlich – im Gegenteil, kann dieses den Zugang mitunter sogar eher versperren. Wichtiger erscheint es vielmehr, etwas über die Gefühle, Erfahrungen, Lebenswelten und Perspektiven der Jugendlichen zu wissen, aus denen heraus sich ihre Einstellungen und Positionen oft erklären lassen. Für welche Erfahrungen zum Beispiel bieten „extreme“ Positionen ein Ventil? Das heißt nicht, die Positionen zu relativieren, wohl aber lassen sich daraus Rückschlüsse für die eigene Haltung und für den pädagogischen Umgang ziehen.

²⁰ „Studierende im Lehramt müssen lernen, diskriminierendes Verhalten zu erkennen, anzusprechen und zu unterbinden – ohne dabei Schüler*innen, Kolleg*innen oder Eltern bloßzustellen und zu beschämen.“ (Auma und Oloff 2025, 22)

²¹ Ausführlich zu Ambiguitätskompetenz in politischem Diskurs und pädagogischer Arbeit zum Nahostkonflikt: Müller 2024

Positionen ja meist nicht ein antisemitisches oder islamistisches Weltverständnis. Vielmehr sind es zunächst einmal uns allen bekannte, tief eingeschriebene Konstrukte etwa von Gemeinschaft und Nation oder patriarchale und sexistische heteronormative Normen, die das Fühlen und Denken prägen – und über die miteinander zu reden wäre.²² Um diese Konstrukte aber ansehen, für ihre Problematik sensibilisieren und die Kippunkte erkennbar machen zu können, an denen begründete Wut und tradierte Nichtakzeptanz in Ideologie und Abwertung münden, müssen solche **erlernten Positionen auf den Tisch**. Erst dann kann der Umgang mit ihnen eingeübt und gestaltet werden, auch damit sie in längeren Prozessen verlernt werden können.²³ Denn: „Werte zu predigen nützt nichts, es braucht kontinuierliches Wertetraining“ (Erpenbeck und Sauter 2022, 5).

So lassen sich in Pädagogik, politischer Bildung und universeller Prävention zu Nahostkonflikt und Queerness etwa anhand von Biografien, Rollenspielen, Perspektivwechseln oder Dilemmaübungen gezielt Grundwerte des Miteinanders „ermitteln“, erfahren und einüben oder Empathie und Diskriminierungssensibilität „kultivieren“. ²⁴ Im postkolonialen Kontext spricht Gayatri Spivak davon, „**ethische Reflexe**“ auszubilden und beschreibt diesen Ansatz als „ethisches Anliegen, das ein geduldiges Verlernen der dominanten Denkgewohnheiten und Praxen des Zuhörens und Sprechens“ erfordere, um nachhaltigen Wandel im Wissen und Verständnis zu bewirken und andere ethische Gewohnheiten entwickeln zu können.²⁵ Dabei spielen auch **Emotionen** eine wichtige Rolle. Sie sind nicht etwa Störfaktoren, sondern essentieller Bestandteil von Wertebildung

und Lernprozessen, in denen nicht zuletzt die Wahrnehmung von Gefühlen und die Fähigkeit im Mittelpunkt steht, sie zur Sprache zu bringen.²⁶ Einmal „erfahren“ „eingeübt“ und „ausgebildet“ würden solche emotional-sozialen Reflexe und Kompetenzen nicht nur das Fühlen, Denken und Sprechen über den Nahostkonflikt (etwa: Betrauern aller Opfer und Ungerechtigkeit aus Vergangenheit und Gegenwart) oder über Gender und Sexualität (etwa: Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung) im pädagogischen Setting erleichtern, sondern auch eine offene Suche nach neuen Wegen im Umgang mit den jeweiligen Kontroversen.

Gerade vor dem Hintergrund grassierender Polarisierungen, Gegensätze und Feindbilder sollte es in politischer Bildung und Präventionsarbeit entsprechend weniger darum gehen, Differenzen und Unterschiede herauszustellen, als vielmehr Gemeinsamkeiten zu betonen. Weniger „aber“ und mehr „und“ zu denken und zu sagen, könnte über konträre Positionen erlernte Wahrnehmungen und tradierte Denkmuster hinweghelfen und diese unterlaufen.²⁷ Ein **gemeinsames Drittes** würde in den Vordergrund treten und besprechbar werden: geteilte Bedürfnisse und Hoffnungen, Wünsche und Werte des Zusammenlebens also, die auch hinter polarisierten Positionen stehen und gleichzeitig über sie hinausweisen.²⁸ Schließlich wissen alle Jugendlichen intuitiv, dass Menschen, um als Individuen existieren zu können, neben Werten wie Freiheit und Autonomie (die in den vergangenen „modernen“ Jahrhunderten wohl überbetont und teils selbst ideologisch wurden) auch Bindung und Verbundenheit brauchen, dass uns also auch Hilfsbereitschaft, Solidarität und Empathie einge-

²² Zum Umgang mit Queer- und Homofeindlichkeit in Schulen s. auch: Müller 2025

²³ Erschwerend kommt hier hinzu, dass aus einer machtkritischen und intersektionalen Perspektive nicht immer alle Formen von Abwertung und GMF gleich zu bewerten sind. Zum „Verlernen“ s. Alfandari 2025, 18-22.

²⁴ Beispiele für Lehr- und Lernmaterialien zu Nahostkonflikt und Homosexualität (sowie weiteren Formen von Diskriminierung): ufuq.de (2023): Über Israel und Palästina sprechen; Schäuble (2025): Die Geschichte der Israelis und Palästinenser; ufuq.de (2022): Wie funktioniert Diskriminierung? (Kurzfilm und Kartenset zur Unterstützung pädagogischer Praxis im Umgang mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung); bpb (2025): Kritische Auseinandersetzung mit Queerfeindlichkeit.

²⁵ G. Spivak zitiert bei do Mar Castro Varela (2019). Der von Spivak gewählte Begriff der ethischen „Reflexe“ ließe auf die Annahme schließen, dass entsprechende ethische Grundhaltungen allen Menschen als solche intuitiv zugänglich seien, der Weg dahin aber womöglich erst freizulegen wäre.

²⁶ „Affektbildung“ bezeichnet Keßler als Kern politischer Bildung überhaupt und nennt als Formate, die solche Prozesse fördern und auf handlungsorientiertes Lernen zielen, die Arbeit mit „Werte“- oder auch „Dilemmaquadraten“ (Keßler, 23); vgl. zu „geschichtsbewusster Empathie“ mit Blick auf Antisemitismus: Habig (2025): Historisch denken – Emotionen „verstehen“; sowie allgemein zu Emotionen in der politischen Bildung: Besand und Overwien und Zorn (2019).

²⁷ Vgl. Müller 2021;

²⁸ Pörksen/Schulz von Thun (2020) beschreiben die Kunst zu erlernen, miteinander zu reden, zu erleben, zu lehren und zu üben als „eine Art Medizin gegen die (...) Polarisierung der Gesellschaft“ (zit. nach Keßler, 33). Aus einer ungleichheitssensiblen Perspektive wäre mitzudenken, dass auch diese „Medizin“ nicht gleich verteilt vom Himmel fallen wird. Kompetenzen in Sachen Dialog oder Ambiguität sollten nicht zum „Luxus für die Mittelschicht“ (vgl. Müller 2021) werden.

schrieben sind. Diese Grundwerte könnten in der Schule weit mehr im Mittelpunkt pädagogischer Aufmerksamkeit stehen und mit Jugendlichen affektiv und kognitiv erarbeitet werden, als detailliertes Wissen zur Historie des Nahostkonflikts oder gar unterschiedliche Interpretationen religiöser Verse. Fragen könnten dann sein: Was sind gemeinsame Geschichten, Erfahrungen, Werte, Interessen, Be-

dürfnisse, Wünsche und Hoffnungen von Israelis **und** Palästinenser*innen als Menschen? Was sind gemeinsame Erfahrungen, Interessen, Werte und Wünsche von Queeraktivist*innen **und** von traditionalistisch-konservativen Menschen, die queeren Lebensformen ablehnend gegenüberstehen? Wie können wir mit Gegensätzen und über sie hinweg zusammenleben?²⁹

Demokratie „von unten“?

Kultivieren, trainieren, einüben, schulen, ausbilden, nahebringen – all das klingt dann doch schon wieder sehr nach „vermitteln“, nach (Be)lehren und moralisch gut begründeter Überwältigung. Tatsächlich sind die Übergänge fließend und das Feld zwischen den Polen ist breit: Auf der einen Seite des Diskurses steht da die notwendige Markierung und Behauptung „roter Linien“, mittels derer Pädagogik, politische Bildung und universelle Prävention Demokratie und Grundwerte vermitteln, fördern, stärken oder verteidigen sollen.³⁰ Auf der anderen Seite sollen Raum und Zeit zur Verfügung stehen (Schule als Lernort und Lebensraum) für offene und kontroverse Aus-

einandersetzungen auch mit problematischen und extremen Positionen, in deren Rahmen Jugendliche „ihre“ Werte des guten Zusammenlebens selbst „ermitteln“, erfahren und Demokratie damit „von unten“ immer wieder neu gestalten und verwirklichen können. Vielleicht lässt es sich als Paradox beschreiben: Politische Bildung und universelle Prävention wollen Jugendliche bewegen, ohne sie bewegen zu wollen.

In Fortbildungen stellen wir – so übersichtlich wie plakativ – zusammen, was wir Fachkräften für die Arbeit mit „ihren“ Jugendlichen nahelegen:

Pluralismus und
Ambiguitätskompetenz fördern;
Resilienzen stärken und
Anerkennung vermitteln;
Diskriminierungssensibilität (Empathie + „ethische Reflexe“) trainieren;
Inklusiv (und solidarisch) denken und handeln;
Selbstwirksamkeit erfahren lassen;
Emotionen würdigen!

²⁹ Zum Beispiel kann Artikel 1 des Grundgesetzes zum Ausgangspunkt einer pädagogischen Arbeit gemacht werden, die unser aller Grundbedürfnisse und unser aller Verletzlichkeit in den Mittelpunkt stellt – auch wenn im Grundgesetzwortlaut abstrahierend von der Würde „des“ und nicht „jedes Menschen“ die Rede ist. Darüber ließe sich mit Jugendlichen sprechen.

³⁰ Rote Linien“ stehen hier für die Notwendigkeit pädagogischer Intervention „von oben“ etwa wenn Positionen „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF) oder „pauschale Abwertungskonstruktionen“ (PAKo) formuliert werden. „Rote Linien“ sind aber mehr als die meist eher populistischen Forderungen nach „klarer Kante“ oder „Klartext“, mit denen pädagogische Haltung immer wieder verwechselt wird. In der Praxis kann die Linie nie geradlinig verlaufen und muss immer durchlässig sein, sie ist konsequent und verlässlich, aber in jeder Situation neu zu ziehen und zu vermitteln.

Klingt überirdisch? Ja, aber ohne Ideale, Utopien und Visionen wird es nicht gehen. Manche Autor*innen sprechen daher auch von einem positiveren, gemeinwohlorientierten Menschenbild, das zukunftsfähiger, demokratischer politischer Bildung zugrunde liegen sollte – und von „Utopiekompetenz“³¹: „Für eine global orientierte politische Erwachsenenbildung in den aktuell ‚dunkel‘ erscheinenden Zeiten sehen wir als Erfordernis, mit Adressat:innen wieder stärker zukunftsorientiert – mithin utopisch – Lebens- und Gesellschaftsentwürfe zu entwickeln und solidarische und kollektive Handlungsoptionen aufzuzeigen (...)“ (Bremer et al. 2025, 18). Tatsächlich erleben wir in unseren Workshops bei ufuq.de unter der Leitfrage „Wie wollen wir leben?“ sehr oft, wie Jugendliche mit Raum und Zeit im moderierten Gespräch selbst auf Grundwerte demokratischen Zusammenlebens kommen, ohne dass ihnen Grundgesetz oder FDGO zuvor „vermittelt“ oder beigebracht worden wären.

Weniger utopisch, aber sinnvoll zur Vorbeugung und Begegnung von Demokratiedistanz und -feindlichkeit wäre es demnach, gerade in Krisenzeiten und kontroversen Konstellationen wie den hier herangezogenen Diskussionen zu Nahostkonflikt, Gender und sexuellen Orientierungen, die Polarität von Phänomenen und Positionen anzuerkennen. Gleichzeitig sollte für die Problematik von Polarisierungen und polarem Denken sensibilisiert, zwischen **Wertevermittlung** und **Werteermittlung** balanciert, Reaktanz vermieden und nach dem gemeinsamen Dritten gefragt werden. Wohl brauchen Pluralismus und Demokratie einen Regel- und Werteminimalkonsens, der vermittelt und durchgesetzt werden muss. Vielleicht erweist sich die Stärke von Demokratie, demokratischer Bildung und (universeller) Prävention aber gerade in ihrem Umgang mit Wertedissens und ihrem Vertrauen – in den Prozess und in die Jugendlichen.

³¹ S. Widmaier 63; Keßler 30-32; Bremer et al. (2025) zu Handeln und Hoffnung (16-18); sowie zum Menschenbild und der „Möglichkeit des Guten“ als blinder Fleck“ in der politischen Bildung: JoDDiD Forschungsstelle 2025.

Literaturverzeichnis:

Alfandari, Julia (2025): Performativität und Verlernen in der Praxis, in: bpb, 8-22

Auma, Maisha M. und Oloff, Aline (2025): Intersektionale Praxisreflexion: Das Lehramtsstudium diskriminierungskritisch und diversitätsorientiert neu denken 20250602_Broschuere_Web.pdf

Ben Slama, Brahim und Kemmesies, Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend

Benz, Samira/Sotiriadis, Georgios (Hrsg.) (2023): Deradikalisierung und Distanzierung auf dem Gebiet des islamistischen Extremismus. Erkenntnisse der Theorie - Erfahrungen aus der Praxis, Springer VS

Besand, Anja und Overwien, Bernd und Zorn, Peter (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl, bpb

BMBFSFJ (2025): Zuversicht braucht Vertrauen. Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen des 17. Kinder und Jugendberichts, <https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/kinder-jugendbericht-17-2316230>

bpb (2025): Kritische Auseinandersetzung mit Queerfeindlichkeit. 10 Aktivitäten für die schulische und außerschulische Jugend und Erwachsenenbildung, bpb, Gekonnt Handeln, No. 03 <https://www.bpb.de/shop/materialien/weitere/563323/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-queerfeindlichkeit/>

Bremer, Helmut und Cora, Songül und Opheys, Catrin und Zosel, Tim (2025): Politische Bildung in Krisenzeiten. Herausforderungen und Dynamiken, in: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), 9-23

Campen, Mattes (2025): Fake News im Klassenzimmer: Zum pädagogischen Umgang mit Desinformation, „Fake News“ im Klassenzimmer: Zum pädagogischen Umgang mit Desinformation – <https://www.ufuq.de/aktuelles/desinformation-im-klassenzimmer/>

Diskussionspapier der Zentralen der politischen Bildung zu den Planungen der Bundesregierung zur Ausweitung des Programms „Demokratie leben!“, zur Etablierung eines „Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus“ (NPP) und zur Schaffung eines Demokratiefördergesetzes (29.1.2018): www.demokratie.niedersachsen.de/startseite/news/aktuelles_archiv/diskussionspapier-170144.htm

do Mar Castro Varela, María (2019): Ambivalente Botschaften und Doppelbindung - Warum Kulturelle Bildung das Verlernen vermitteln sollte https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_13120.html;

Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Reclam

Erpenbeck, John und Sauter, Werner (2022): Wertetraining. Praxis, Coaching, Übung und Bildung für die gezielte Werteentwicklung von Persönlichkeiten, Schäffer-Poeschel-Verlag

Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (2015): https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf

Frenzel, Korbinian (2025): Defekte Debatten. Wie Streit nicht zum Dauerstress wird, in: Politikum 3/2025, 52-59

Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V. (Hrsg.) (2020): Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der politischen Bildung https://www.kommunikation-demokratie.de/fileadmin/user_upload/Gegen_Vergessen/Dokumente/Broschueren/konstruktiveKommunikation_2022-web.pdf

Gill, Thomas und Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder“. Extremismusprävention als politische Bildung?, in: Journal für politische Bildung, 2/2019, 32-36

Habig, Jana (2025): Historisch denken – Emotionen „verstehen“. Geschichtsbewusste Empathie als eine Komponente historischer Orientierung im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart, EMPHIA³ Working Paper No. 04 (<https://empathia3.de/working-papers/>)

Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2025): Politische Bildung. Neue Wege, neue Möglichkeiten, Hessische Blätter für Volksbildung 2/2025 <https://www.wbv.de/shop/Politische-Erwachsenen-bildung-in-Krisenzeiten-HBV2502W002>

Hölzel-Chokharash, Tina (2025): Das Kontroversitätsgebot als Waffe gegen Inklusion, in: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), 24-38

JoDDiD Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie (2025): Menschenbild, der blinde Fleck in der politischen Bildung https://www.linkedin.com/posts/joddid_der-blinde-fleck-in-der-politischen-bildung-activity-7387029117248065536-Zh72?

Kart, Mehmet (2025): Einschätzungen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen zu religiös begründeten Konflikten in der Schule <https://www.ufuq.de/aktuelles/konflikte-schule-religion/>

Käpplinger, Bernd (2025): Brauchen wir einen Radikalerlass 2.0?, in: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), 48-57

Keßler, Jutta (2025): Politische Bildung zwischen Apokalypse und Alltag – Demokratieförderung durch Affektbildung, IU Discussion Papers, Reihe Sozialwissenschaften, Vol.5, No.3 <https://repository.iu.org/server/api/core/bitstreams/15f92f46-f3f3-4fb3-8ede-8ea0bb4ff823/content>

Kompetenznetzwerk islamistischer Extremismus (Hrsg.) (2020-2024): KN:IX Report. Herausforderungen, Bedarfe und Trends im Themenfeld (2020-2024) <https://www.bag-relex.de/knix-publikationen/>

Möller, Kurt und Neuscheler, Florian und Steinbrenner, Felix (Hrsg.) (2022): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit, Kohlhammer

Müller, Jochen (2020a): Konflikte und Konkurrenzen zwischen politischer Bildung und universeller Islamismusprävention, in: Kompetenznetzwerk islamistischer Extremismus (Hrsg.), KN:IX Report 2020, 57-62

ders. (2020b): Entscheidend ist `auf`m Platz. Erfahrungen aus der universellen Islamismusprävention, in: Hößl und Lobna und Schellenberg (Hrsg.): Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus, bpb, 373 – 390

ders. (2021): Recht behalten ist auch keine Lösung. Ambiguitätskompetenz in der Islamismusprävention, in: Kompetenznetzwerk (Hrsg.), KN:IX Report 2021, 58-67

ders. (2024): Was ist eigentlich „unerträglich“? Polarisierung und Ambiguität in der pädagogischen und politischen Auseinandersetzung um Antisemitismus und Nahostkonflikt, in: Kompetenznetzwerk (Hrsg.), KN:IX Report 2024, 57-69

ders. (2025): Wie umgehen mit Queerfeindlichkeit an Schulen? <https://www.ufuq.de/aktuelles/wie-umgehen-mit-queerfeindlichkeit-an-schulen/>

Nolte, Tobias (2025): Ambiguitätskompetenz und Selbstreflexion nach dem 7. Oktober: Lehren aus dem Schulalltag für eine polarisierte Gesellschaft <https://www.ufuq.de/aktuelles/gaza-und-polarisierung/>

Oschwald, Sebastian/Ayanoğlu, Mustafa (2023): Maßnahmen der universellen Prävention als Mittel der indizierten Präventionsarbeit?, in: Benz und Sotiariadis (Hrsg.), 249-274

Pies, Ingo (2025): Die Moralisierung politischer Diskurse ist Gift für die Demokratie, in: POLITIKUM 3/2025, 60-67

Reinhardt, Sibylle (2007): Moralisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, bpb, 363-378

Sander, Wolfgang (2007): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: ders. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, 13-47

ders. (2014): Geschichte der politischen Bildung, in: ders. (Hrsg.) Handbuch. Politische Bildung, Schwalbach/Ts., 15-30

Schäuble, Martin (2025): Die Geschichte der Israelis und Palästinenser (erweiterte Neuauflage). Der Nahostkonflikt aus Sicht derer, die ihn erleben, München; dtv Unterrichtsmodell: <https://martin-schaeuble.net/wp-content/uploads/2025/04/Unterrichtsmodell-Die-Geschichte-der-Israelis-und-Palaestinenser.pdf>

Shukrallah, Tarek (2025): Partizipation kommt von Unten. Was queere intersektionale Bildung sein kann, in bpb: Kritische Auseinandersetzung, 12-17

ufuq.de (2023): Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit (<https://www.ufuq.de/publikation/nahostkonflikt-schule/>)

ufuq.de (2022): Wie funktioniert Diskriminierung? Kurzfilm: <https://www.ufuq.de/publikation/erklarendo-wie-funktioniert-diskriminierung/> (Kurzfilm) und <https://www.ufuq.de/publikation/wie-funktioniert-diskriminierung-kartenset/> (Kartenset)

Widmaier, Benedikt (2022): Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention, Frankfurt/M.

Wohnig, Alexander und Zorn, Peter (Hrsg.) (2022): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, bpb

Über den Autor

Dr. Jochen Müller ist Islamwissenschaftler, Mitbegründer und Co-Geschäftsführer von ufuq.de. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Islam, Islamismus und antimuslimischer Rassismus in Deutschland, Kolonialismus und Nord-Süd-Politik sowie Nahostkonflikt und Antisemitismus in Pädagogik, politischer Bildung und Präventionsarbeit.

Impressum

KN:IX connect

Verbund Islamismusprävention und Demokratieförderung

Email: info@kn-ix.de

Web: www.kn-ix.de

Herausgeber:

ufuq.de

Dudenstraße 6

10965 Berlin

Ansprechperson:

Jochen Müller

jochen.mueller@ufuq.de

KN:IX connect | Verbund Islamismusprävention und Demokratieförderung wurde von IFAK e. V., ufuq.de, modus|zad und der BAG RelEx ins Leben gerufen, um die Vernetzung, den Erfahrungstransfer und die fachliche Weiterentwicklung im Themenfeld Islamismusprävention voranzutreiben.

KN:IX connect hat sich zum Ziel gesetzt, die Islamismusprävention auf Bundesebene nachhaltig zu stärken und die Vernetzung von Akteur*innen im Themenfeld Islamismusprävention zu fördern. Darüber hinaus bündeln wir Kompetenzen und entwickeln die fachliche Expertise weiter, um Wissen und Methoden einem breiten Kreis zugänglich zu machen.

Mit KN:IX connect richten wir uns u. a. an Fachkräfte der Islamismusprävention sowie in angrenzenden Arbeitsfeldern sowie an Multiplikator*innen und Fachkräfte aus Schule, Wissenschaft, Verwaltung und (Sicherheits)Behörden sowie Landesdemokratiezentren und Partnerschaften für Demokratie. Darüber hinaus stehen wir Politik und Medien als Ansprechpartner*innen zur Verfügung.

KN:IX connect ist ein Verbund im Programmbereich Entwicklung einer bundeszentralen Infrastruktur im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“

Trendreports sind das offizielle Publikationsformat von KN:IX connect. Sie dienen dazu, Trends und Herausforderungen im Feld der Islamismusprävention frühzeitig zu erkennen und systematisch aufzuarbeiten, um die gewonnenen Erkenntnisse für Akteur*innen zugänglich zu machen und den Austausch zwischen Forschung und Praxis zu fördern.

Die Publikation stellt keine Meinungsäußerung des BMBFSFJ, des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Publizierenden dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

Ein Verbund von

BAG RelEx]

modus | zad

ufuq.de

IFAK e.v.
VEREIN FÜR MULTIKULTURELLE
KINDER- UND JUGENDHILFE -
MIGRATIONSRABBIT

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**