

Subjektive Erklärungsansätze für islamistische Radikalisierungsprozesse und mögliche Auswirkungen auf die Praxis des islamischen Religionsunterrichts – eine Interviewstudie mit Studierenden der Islamischen Religionslehre und Islamischen Theologie

Alexandra Schramm, Margit Stein, Veronika Zimmer

Abstract: Radikalisierung als Prozess vollzieht sich schrittweise in Abhängigkeit multidimensionaler Kontextbedingungen und Hintergrundfaktoren, welche in einem multikausalen Zusammenhang stehen und insbesondere junge Menschen in der sensiblen Phase der Identitätsfindung in eine Spirale radikaler Denkmuster führen können. Von entscheidender Bedeutung ist eine frühzeitige und umfassende Prävention von Radikalisierung auf allen Ebenen, die die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen aufgreift und kontextualisiert. Die Radikalisierung (muslimischer) Jugendlicher ist ein besorgniserregendes Phänomen, das in der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnt. Eine wesentliche präventive Rolle kommt dabei der Schule zu.

Die vorliegende Studie untersucht die Perspektiven Studierender der Islamischen Theologie und Religionslehre auf die Ursachen der islamistischen Radikalisierung und Präventionsmaßnahmen und arbeitet deren subjektive Theorien heraus. Basierend auf 19 qualitativen Interviews zeigt die Studie, dass Studierende die Ursachen der islamistischen Radikalisierung in Identitätskonflikten, Diskriminierung und fehlender Reflexion sehen. Sie betonen die Aufgabe der Lehrkräfte, Wissen über Islam zu vermitteln und Reflexionskompetenzen zu fördern. Die angehenden islamischen Religionslehrkräfte und Theolog:innen spielen zukünftig im institutionellen Kontext der schulischen wie außerschulischen Jugendarbeit maßgeblich eine entscheidende Rolle, etwa im relativ neu eingeführten islamischen Religionsunterricht sowie in der Moscheekatechese oder der offenen Jugendarbeit und fungieren dort als oftmals erste Ansprechpersonen für Kinder und Jugendliche in der Phase der religiösen Identitätsfindung. Der islamische Religionsunterricht in Deutschland wird häufig von Seiten politischer Akteur:innen auf die Prävention islamistischer Radikalisierung reduziert, wobei wichtig zu betonen ist, dass Radikalisierungsprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist und der islamische Religionsunterricht gleichwertig mit anderen Fächern der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung dient.

Schlagnworte: Radikalisierung, Islamismus, islamischer Religionsunterricht, Interviewstudie, Studierende

1. Radikalisierung als multifaktoriell bedingter Prozess

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Forschung zu islamistischer Radikalisierung erhebliche gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten, auch wenn sie nach wie vor heterogen bleibt. Während einige Forscher:innen bereits die bloße Akzeptanz undemokratischer Verhaltensweisen als radikal betrachten, sehen andere Radikalität erst dann gegeben, wenn tatsächlich gewalttätige Handlungen gutgeheißen oder selbst durchgeführt werden (Aslan et al. 2018: 17). Für die vorliegende Studie wird auf die Definitionen des Bundesamtes für Verfassungsschutz zurückgegriffen, die Extremismus und Islamismus mit der Befürwortung von Gewalt in Verbindung bringen (Bundesamt für Verfassungsschutz 2022a). Islamismus wird dabei als islamistischer Extremismus definiert, der darauf abzielt, die demokratische Grundordnung durch eine religiös legitimierte Gesellschaftsordnung abzulösen (Bundesamt für Verfassungsschutz 2022b). Dabei sind sowohl auf der kognitiven Einstellungsebene gewaltorientierte Denkweisen und die Befürwortung religiöser oder rassistischer Vorherrschaft impliziert als auch auf der Handlungsebene gewalttätige Handlungen (Böckler/Zick 2015; Neumann 2013). Im Fokus dieses Beitrags steht die Entwicklung islamistischer Radikalisierungsprozesse und ihrer Prävention aus Sicht der Studierenden Islamischer Theologie und Religionslehre. Da Radikalisierung ein individuell sehr unterschiedlich verlaufender (Zimmer et al. 2023), zeitlich und strukturell dynamischer Prozess ist, liegt es nahe, die Einflussfaktoren, Bedingungen und Ursachen nicht monokausal zu betrachten, sondern als systemische mehrdimensionale Verkettung zu verstehen. In der wissenschaftlichen Analyse von Radikalisierungsprozessen ist es von entscheidender Bedeutung, zwischen kognitiver und gewalttätiger Radikalisierung zu unterscheiden. Abay Gaspar et al. (2019) unterscheiden spezifisch die Radikalisierung ohne Gewalt von anderen Formen, indem sie diese auf sprachlicher und einstellungsbezogener Ebene verorten. Diese Form der Radikalisierung wird durch Diskurse charakterisiert, die grundlegende Normen, Wertorientierungen und Überzeugungen hinterfragen und die Legitimität der Demokratie anzweifeln (Pickel et al. 2021). Im Gegensatz dazu beinhaltet die Radikalisierung in die Gewalt Anreize, Diskurse und Handlungsmöglichkeiten, welche die bestehenden gesellschaftlichen Regeln und Verfahren herausfordern und überwinden wollen. In diesem Kontext wird der Einsatz von Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele als legitim angesehen. Eine weitere Kategorie, die von Abay Gaspar et al. (2019) formuliert wird, ist die Radikalisierung in der Gewalt. Diese beschreibt die fortschreitende Radikalisierung von Personen, die bereits Gewalt als ein Mittel zur Zielerreichung nutzen und dabei möglicherweise ihre gewalttätigen Handlungen verstärken. In dieser Phase vollziehen radikale Akteur:innen den Übergang von passiver Gewaltakzeptanz zu aktiver Gewaltbeteiligung. Es wird grundlegend zwischen Einflussfaktoren unterschieden, die die individuelle Anfälligkeit für kognitive und/oder gewaltorientierte Radikalisierungsprozesse erhöhen – die Hintergrundfaktoren (Baier 2018) oder Push-Faktoren (Borum 2011) – und den situativen Gegebenheiten und Anziehungskräften, die den Anschluss an eine bestimmte Gruppe bzw. die Hinwendung zu einer bestimmten Ideologie determinieren – die Kontextbedingungen (Baier 2018) oder Pull-Faktoren (Borum 2011). Diese wurden durch Vergani et al. (2018) um personale Faktoren ergänzt. Die Autor:innen betonen, dass „future research should aim to understand the interaction between push, pull and personal factors for both cognitive and behavioural radicalisation, and the specific conditions that develop the emergence of different types of those factors in certain contexts“ (Vergani et

al. 2018: 30). Diese für islamistische Radikalisierung ursächlichen und/oder bedingenden Faktoren lassen sich auf intrapersoneller Mikroebene, interpersoneller Mesoebene und makrosozialer Ebene diskutieren und in einem multidimensionalen, multikausalen Modell (Schramm et al. 2023; Zimmer et al. 2023) systematisieren.

Neben den Ansätzen, die besagen, dass Diskriminierungserfahrungen in die Radikalisierung führen können (Reaktivitätshypothese) (Roy 2004; Kruglanski 2018), stehen weiter Forschungen, die die Rolle der Religion bzw. Religiosität bei der Radikalisierung untersuchen (Brettfeld/Wetzels 2007; Fleischmann et al. 2011; Öztürk/Pickel 2023). Insbesondere wird kritisiert, dass die Benachteiligung von unterschiedlichen Gruppen erlebt wird, jedoch nicht zur Radikalisierung dieser Gruppen führt (Pisoiu 2012; Aslan et al. 2017; Yendell/Pickel 2019). Fleischmann et al. (2011) analysieren das Zusammenspiel zwischen Diskriminierung, Identität und Unterstützung des Politischen Islams unter der zweiten Generation türkischer und marokkanischer Muslim:innen. Die Autor:innen finden heraus, dass die Identifikation mit der religiösen Eigengruppe ein signifikanter Prädiktor für die Unterstützung des Politischen Islams ist. Es wird festgestellt, dass Erfahrungen mit Diskriminierung aufgrund des religiösen Hintergrunds eine verstärkte Identifikation mit der muslimischen Identität bewirken. Dies erhöht wiederum die Neigung der Befragten, sich politisch auf der Grundlage ihrer Identität zu mobilisieren. Koopmans (2015) untersucht die Zustimmung zum religiösen Fundamentalismus unter christlichen und muslimischen Befragten in sechs europäischen Ländern. Die Ergebnisse zeigen, dass religiös fundamentalistische Einstellungen unter sunnitischen Muslim:innen viel weiterverbreitet sind als unter einheimischen Christ:innen und alevitischen Muslim:innen, selbst wenn man die unterschiedliche demografische und sozioökonomische Zusammensetzung dieser Gruppen berücksichtigt. Kanol (2024) stellt in seiner Studie einen starken Zusammenhang zwischen ausgeprägter Identifikation mit dem Herkunftsland und der Neigung zum Politischen Islam. Dieser Zusammenhang bleibt auch nach Berücksichtigung von Religiosität, Diskriminierungserfahrungen, wahrgenommener Diskriminierung, religionsbezogener Marginalisierung und sozioökonomischen Indikatoren bestehen. Bemerkenswert ist, dass autoritäre Einstellungen diesen Zusammenhang moderieren, was bedeutet, dass die Neigung zum Politischen Islam nicht allein durch die Stärke der ethnischen Identifikation beeinflusst wird, sondern auch durch autoritäre Tendenzen.

Demmrich und Hanel (2024) untersuchen die Rolle der Religiosität bei der Radikalisierung im Kontext der sozialen Struktur, der wahrgenommenen Benachteiligung und der demografischen Variablen. Sie stellen fest, dass individuelle Religiosität nicht mit Radikalisierung korreliert, während kollektive, orthodoxe und fundamentalistische Religiosität positiv mit der Akzeptanz von reaktiver und aktiver Gewalt assoziiert ist. Diese Hypothese wird durch bivariate Analysen weitgehend bestätigt, mit Ausnahme einer sehr kleinen und nur leicht signifikanten Beziehung zwischen individueller Religiosität und reaktiver Gewalt. Bemerkenswert ist, dass diese Ergebnisse nicht nur für Muslim:innen, sondern auch für Nicht-Muslim:innen repliziert wurden. Die Autor:innen folgern, dass der Zusammenhang zwischen Religiosität und Radikalisierung nicht ausschließlich auf die muslimische Religion beschränkt ist. Verschiedene Formen der Religiosität könnten unterschiedliche psychologische Mechanismen beinhalten, die entweder die Akzeptanz von Gewalt fördern oder verhindern können. „Instead, different forms of religiosity might involve varying underlying psychological mechanisms that can either building. Similarly, it can be further suggested that fundamentalism contributes to a sharp boundary-making, strong biases against (Kanol 2021) and even de-

humanization of outgroups (Herriot 2009), which might eventually pave a way into radicalization“ (Demmrich/Hanel 2024: 10).

Zugrunde liegt einem solchen multifaktoriellen Modell das sozialisationstheoretische Verständnis einer sozialökologischen Entwicklung in Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer und materieller Umwelt (Wygotski 1987; Parsons 1951; Habermas 1981; Gudjons/Traub 2016). Die umfassendste, einflussreichste und bis heute zahlreich rezipierte ökologische Systemtheorie der Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und den verschiedenen konzentrischen Systemebenen der Umwelt ist der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1989; 2012; Lüscher 2006). Die Erklärungsansätze und Einflussfaktoren zur Entwicklung islamistischer Radikalisierung der vorliegenden qualitativen Interviewstudie mit Studierenden Islamischer Theologie und Religionslehre werden demnach in Anlehnung an die ökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1989) als Ergebnis von Interaktionen auf verschiedenen systemischen Ebenen betrachtet (Schramm et al. 2023).

2. Studien zu islamistischen Einstellungen junger Muslim:innen und zu den Studierenden der Islamischen Theologie

Eine Bewertung des Ausmaßes religiöser Konflikte und religiös bedingter Radikalisierungen unter Jugendlichen, wie etwa islamistischer Tendenzen, kann zum einen durch Befragungen der Jugendlichen selbst erfolgen, zum anderen durch Befragungen von Lehrkräften, die im Schulkontext primär mit Jugendlichen in einen engen Austausch gehen.

Die Abschätzung möglicher islamistischer Einstellungen über die Selbstauskunft junger Befragter liegt methodisch etwa den Studien „Jugendliche Perspektiven auf Politik, Religion und Gemeinschaft“ (JuPe) (Goede et al. 2019) sowie dem „Niedersachsensurvey“ des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen KFN zugrunde, die nicht repräsentativ sind (Dreißigacker et al. 2023). Die Autor:innen des Niedersachsensurveys schlussfolgern, dass „islamistische Einstellungen im Erhebungsjahr 2022 bei 22,2 % [der muslimischen Schüler:innen] anzufinden“ sind. Eine Mehrheit der muslimischen Befragten befürwortet die Aussagen „Nur der Islam ist in der Lage, die Probleme unserer Zeit zu lösen“ (51,5 %) und „Die Regeln des Korans sind mir wichtiger als die Gesetze in Deutschland“ (67,8 %)“ (Dreißigacker et al. 2023: 160).

Zur Erfassung der Einstellungen wurden neun Items aus der Studie „Menschen in Deutschland 2021“ (Wetzels et al. 2022) eingesetzt, welche die Faktoren des Verhältnisses von Religion und Politik, die Akzeptanz islamistisch motivierter Gewalt, die Höherstellung und Aufwertung des Islam sowie den Bereich des Fundamentalismus abbilden und jeweils mit Hilfe einer Skalierung von 1 („stimme nicht zu“) bis 4 („stimme völlig zu“) von den Jugendlichen bewertet werden sollten. Bei der Übersichtsdarstellung der Zustimmungen wurden jeweils die Antworten der Kategorien 3 und 4 summiert (Dreißigacker et al. 2023). Insgesamt zeigen sich anders als oftmals bei anderen Einstellungsdimensionen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen oder den Geschlechtern, auch wenn Mädchen sowie Gymnasiast:innen tendenziell etwas weniger stark islamistischen Aussagen zustimmen.

Die JuPe Studie (Goede et al. 2019) erfasst tendenziell eher handlungsbasierte Manifestationen des Islamismus; so geben auf Handlungsbasis 9,9 % der befragten muslimischen

Jugendlichen an, schon einmal eine religiös begründete negative Handlung gegenüber Nichtmuslim:innen ausgeführt zu haben (Goede et. al. 2019: 51).

Im Kontext zunehmender gesellschaftlicher religiös bedingter Konflikte sind insbesondere Lehrkräfte als diejenigen, die täglich mit Jugendlichen unterschiedlichster heterogener Ausgangslagen im religiösen und soziokulturellen Bereich arbeiten, vor Herausforderungen gestellt. Zur Untersuchung dieser Konfliktmuster wurde 2023 im Rahmen des Forschungsprojekts Distanz eine Umfrage unter 694 Pädagog:innen aller Schularten durchgeführt. Ziel dieser Studie war es, ein tieferes Verständnis für die Merkmale dieser Konflikte zu erlangen und daraus Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Umfelds abzuleiten (Kart et al. 2024). Zusätzlich wurde in Köln eine detaillierte Analyse durch Befragungen von Lehrkräften aller städtischen Schulen durchgeführt (n=168) (von Lautz et al. 2022; Bösing et al. 2023). Diese quantitativen Erhebungen wurden durch qualitative Interviews mit 55 Lehrkräften und Sozialarbeiter:innen ergänzt, die mit Jugendlichen arbeiten; 30 der 55 Befragten arbeiten dezidiert im schulischen Bereich (Stein et al. 2024b). Die deutschlandweite, nicht repräsentative Studie von Kart et al. (2024) zeigt, dass über ein Drittel (34,1%) der Befragten religiös motivierte Konflikte in der Schule wahrnimmt; 36,6% berichten von Herausforderungen im Zusammenhang mit religiösen Praktiken, insbesondere bei religiösen Festen, Fasten und Unterrichtsversäumnissen. Zudem haben 26% der Befragten Erfahrungen mit islamistischen Einstellungen und Aussagen von Seiten der Schüler:innen gemacht. Muslimische Fachkräfte berichten signifikant häufiger von Konflikten als ihre Kolleg:innen anderer oder keiner Religionszugehörigkeit. Um die Rolle der gesamten Schule bzw. der Gesamtgesellschaft in der Radikalisierungsprävention hervorzuheben, sind Studien notwendig, die Studierende unterschiedlicher Fächer und deren Vorbereitung auf unterschiedliche Extremismusphänomene in den Fokus nehmen. Die Daten der quantitativen Studierendenbefragung im Rahmen des Projekts zeigen, dass 23,4% der Lehramtsstudierenden auf Master (Bachelor: 7%) Inhalte zur religiös begründeten Radikalisierung und Prävention in ihrem Studium behandelt haben, während dieser Anteil bei Studierenden der Sozialen Arbeit (Master: 14,7; Bachelor: 20,1) und Erziehungswissenschaften (Master: 40%, Bachelor: 46,2%) höher liegt. Ähnlich verhält es sich mit der Behandlung der Themen Demokratieförderung (Lehramt Master: 27,7%; Lehramt Bachelor: 25,6%; Soziale Arbeit Master: 33,3%; Soziale Arbeit Bachelor: 40,8%; Erziehungswissenschaft Master: 52%; Erziehungswissenschaft Bachelor: 57,7%), diskriminierungskritische Arbeit (Lehramt Master: 19,1%; Lehramt Bachelor: 23,3%; Soziale Arbeit Master: 44,1%; Soziale Arbeit Bachelor: 27,7%; Erziehungswissenschaft Master: 48%; Erziehungswissenschaft Bachelor: 51,9%) sowie Rechtsextremismus sowie entsprechende Präventionsarbeit (Lehramt Master: 29,8%; Lehramt Bachelor: 16,3%; Soziale Arbeit Master: 10,8%; Soziale Arbeit Bachelor: 11,4%; Erziehungswissenschaft Master: 36%; Erziehungswissenschaft Bachelor: 36,5%). Diese Diskrepanz deutet auf eine notwendige Überarbeitung der Lehrpläne – insbesondere im Lehramtsstudium – hin, um eine adäquate Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen sicherzustellen. Trotz der geringen thematischen Auseinandersetzung fühlen sich viele Studierende dennoch – ob zu Recht oder zu Unrecht könnte erst durch Kompetenzfeststellungstests erwiesen werden – eher gut oder sehr gut auf ihren Berufsalltag zum Thema religiös begründete Radikalisierung und Prävention vorbereitet (Lehramt Master: 19,2%, Lehramt Bachelor: 29,5%; Soziale Arbeit Master: 89,3%, Soziale Arbeit Bachelor: 85,8%; Erziehungswissenschaften Master: 76%, Erziehungswissenschaften Bachelor: 73%) sowie Rechtsextremismus und Prävention (Lehramt Master: 36,2%, Lehramt Bachelor: 40,3%;

Soziale Arbeit Master: 92 %, Soziale Arbeit Bachelor: 79,2%; Erziehungswissenschaften Master: 84 %, Erziehungswissenschaften Bachelor: 76,9%). Die Diskrepanz in den vorgestellten Ergebnissen zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden der Sozialen Arbeit sowie der Erziehungswissenschaften zeigt deutlich die Notwendigkeit, Lehrpläne anzupassen. Insbesondere im Lehramtsstudium besteht ein dringender Bedarf, den Fokus auf interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen sowie die Förderung von Demokratie zu erweitern. Diese Anpassungen sind entscheidend, um Lehrkräfte auf ihre Rolle in einer zunehmend von Diversität geprägten Gesellschaft vorzubereiten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen sowie Demokratiefähigkeit verstärkt in die Ausbildung und berufliche Weiterbildung einzubinden. Ein interdisziplinär angelegtes, praxisnahes Modell sollte dabei sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Fertigkeiten vermitteln. Dies schließt die Förderung des Dialogs zwischen den Kulturen und Religionen sowie die Entwicklung von kritischem Denken und Empathie sowie Toleranz ein. Ziel einer solchen curricularen Empfehlung ist es, Studierende darauf vorzubereiten, die Vielfalt in ihrer Umgebung zu erkennen, zu respektieren und konstruktiv zu nutzen, um eine inklusive und gerechte Gesellschaft zu fördern (Stein et al. 2025). In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Studierenden der Islamischen Theologie gelegt; er erfasst, welche subjektiven Theorien diese in Bezug auf das Themenfeld Radikalisierung und Extremismus haben. Subjektive Theorien wirken handlungsleitend und nehmen somit einen Einfluss auf die durch die angehenden Theolog:innen und Religionslehrkräfte geleistete Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schule, Moschee und außerschulischer Jugendarbeit.

Bisher existieren erste Studien über die Sozialisation und die Einstellungen der zukünftigen muslimischen Religionslehrkräfte und Theolog:innen, die wertvolle Einblicke bieten.

Karakaşoğlu-Aydın (2000) analysiert die religiösen Konzepte und Einstellungen von muslimischen Lehramtsstudierenden und erstellt eine neuartige Typologie, die ihre religiöse Orientierung und pädagogischen Vorstellungen widerspiegelt. Aufbauend auf Glocks (1969) Modell der Dimensionen der Religiosität, identifiziert sie sechs Typen religiöser Orientierung: Atheistinnen, Spiritualistinnen, sunnitische und alevitische Laizistinnen sowie pragmatische und idealistische Ritualistinnen (Karakaşoğlu-Aydın 2000: 178 ff.). Die Untersuchung unterstreicht den intellektuellen Zugang der Studierenden zu ihrer eigenen religiösen Orientierung und deren Distanzierung von den traditionellen religiösen Vorstellungen ihrer Eltern. Diese sechs Typen können auf einem Säkularisierungskontinuum positioniert werden: von Atheistinnen, die keinen Glauben an übernatürliche Phänomene oder Gott haben, bis hin zu pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen, für die rituelle religiöse Praxis und Erfahrung von großer Bedeutung sind (Karakaşoğlu-Aydın 2000).

In ihrer Untersuchung gibt Çelik (2017) einen ersten Einblick in die Lage der islamischen Religionslehrkräfte in Deutschland. Sie analysiert verschiedene Faktoren wie die Motivation zur Berufswahl, die Zufriedenheit mit dem Beruf und den Arbeitsbedingungen, erlebte Herausforderungen sowie die Struktur und Inhalte des Unterrichts und die angestrebten pädagogischen Kompetenzen. Im Gegensatz zur Studie von Khorchide (2008) für Österreich werden dabei jedoch keine religiösen oder politischen Überzeugungen einbezogen.

Zimmer und Stein (2024) bzw. Stein et al. (2017) führten eine Interviewstudie mit den Studierenden der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption durch. Die Erhebung untersucht die komplexen Biografien von Studierenden. Durch die Interviews wurden Migrationsgeschichte, ethnische und kulturelle Selbstverortung, Erfahrungserfahrungen, Lebenspläne, Wertorientierungen, politisches und genderbezogenes Denken sowie religiöse Orientierungen

erfasst. Die Studie identifizierte drei Typen religiöser Orientierung: Neuentdecker:innen, Verteidiger:innen und Reflektierer:innen, die sich in ihren Einstellungen unterscheiden. Neuentdecker:innen erlebten oft eine lockere familiäre Erziehung mit betont traditionellen Werten, während Verteidiger:innen und Reflektierer:innen ihre Religiosität durch eigene Auseinandersetzung und universelle Werte wie Nächstenliebe und Toleranz prägten. Ein zentrales Ergebnis ist die hohe Bedeutung des Studiums für die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Religion, insbesondere in deutscher Sprache. Dies ermöglicht eine kritische und eigenständige Identifikation mit dem Islam, die von familiären Traditionen losgelöst ist. Zudem wurde die Notwendigkeit betont, politische und genderbezogene Fragen in der universitären Ausbildung stärker zu behandeln und die Unterschiede zwischen Religion, Tradition und Kultur klarer herauszuarbeiten (Ceylan et al. 2019; Stein et al. 2017; Zimmer et al. 2017; Zimmer et al. 2019a; 2019b). In den weiteren Interviewstudien mit den Studierenden der Islamischen Theologie ohne Lehramtsoption sowie mit den Studierenden der Katholischen Theologie mit Lehramtsoption wurden die Studierendengruppen miteinander verglichen und die erarbeiteten Typen angepasst (Zimmer/Stein 2024). Insgesamt wurde bei der qualitativen Auswertung auf 34 Interviews mit Studierenden der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption und 19 Studierende ohne Lehramtsoption sowie auf 30 Interviews mit Lehramtsstudierenden der Katholischen Theologie zurückgegriffen.

Dreier und Wagner (2020) führten eine Untersuchung zur Motivation und demografischen Zusammensetzung der Studierendenschaft im Bereich der Islamischen Theologie in Deutschland durch. Mittels eines Fragebogens wurden 185 Erstsemesterstudierende des Fachbereichs Islamische Theologie an den Zentren und Instituten in Münster, Frankfurt und Tübingen befragt. Die Befragung konzentrierte sich auf demografische Merkmale der Studierenden, von denen die Mehrheit einen Migrationshintergrund aufweist und oft aus Elternhäusern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status stammt. Zusätzlich wurden auch ihre Motivationen für die Wahl des Studiums erfasst, wobei verschiedene Dimensionen wie berufsbezogene, intellektuelle, religiöse und gesellschaftspolitische Antriebe unterschieden wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass religiöse Gründe sowie der Wunsch, gesellschaftlichen Einfluss durch erworbenes Wissen zu nehmen, herausstechende Motive für die Wahl des Studiums der Islamischen Theologie sind (Dreier/Wagner 2020: 3). Das Berufsbild des Imams spielt für einen Großteil der Studierenden keine entscheidende Rolle bei ihrer Motivation zum Studium.

Im Rahmen einer Studie zur religiösen Positionierung von Studierenden aller Glaubensrichtungen, durchgeführt im Rahmen des LOEWE-Programms des Landes Hessen, wurden auch die Einstellungen islamischer Studierender analysiert. In den ersten Auswertungen dieser Studie wurden insbesondere die Erfahrungen muslimischer Lehramtsstudierender untersucht, die sich für das Tragen eines Kopftuchs entschieden. Stošić und Rensch (2020) betonen dabei die biografische Selbstverortung dieser Studentinnen sowie ihren Umgang mit vorurteilsbezogenen Fremdzuschreibungen im Kontext ihrer Selbstwahrnehmung. Studien zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund legen nahe, dass diese oft als Vermittler:innen zwischen muslimischen Elternhäusern und Schulen sowie zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb der Schülerschaft wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass ihnen positive Erwartungen entgegengebracht werden (Rotter 2012; Karakaşoğlu et al. 2013).

Şenel und Demmrich (2024) haben in ihrer quantitativen Untersuchung 252 Studierende befragt, was etwa 11 % aller Studierenden im Bereich der Islamischen Theologie entspricht.

Die Studie zielt darauf ab, die Haltung angehender Theologinnen und Theologen sowie islamischer Religionslehrkräfte zu untersuchen, ob sie eine reformorientierte oder eine repressiv-fundamentalistische Haltung einnehmen werden. Die Studie erfasst die Studienmotivation, die Identifikation mit zwölf islamischen Organisationen, die soziale Segregation, die Werteorientierung in Bezug auf Geschlechtergleichheit und demokratische Überzeugungen in verschiedenen Bereichen wie Rede- und Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, freie, gleiche und unabhängige Wahlen, Religionsfreiheit und Minderheitenrechte. Die Konstruktion von Feindbildern, die subjektive Religiosität, Fundamentalismus, Islamismus werden ebenfalls untersucht. Zusätzlich wurde eine neue Skala zur Erfassung von Reformorientierungen entwickelt, die als reliabel und valide betrachtet wird. Diese Skala umfasst Items zur Koran-auslegung, zum europäischen Verständnis des Islam, zur Gleichberechtigung von Muslim:innen und Nicht-Muslim:innen, zur Geschlechtergleichberechtigung, zur religiös begründeten Homophobie und zur Rolle der Gewalt im Namen des Islam. Eine hohe Reformorientierung korreliert signifikant negativ mit anderen Variablen wie einem starken Missionierungswunsch, der Konstruktion von Feindbildern, religiöser Segregation, fundamentalistischen Einstellungen und einer geringeren Wertschätzung demokratischer Werte (Şenel/Demmrich 2024).

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag untersucht die subjektiven Theorien bzw. Erklärungsansätze islamistischer Radikalisierungsprozesse aus Sicht von Studierenden der Islamischen Religionslehre und Theologie an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Deutschland. Als wesentliche Bezugspersonen für Schüler:innen stellen die angehenden Lehrkräfte eine wichtige Personengruppe dar, die in der Praxis mit diesem Phänomen in Verbindung treten kann und somit darauf vorbereitet werden sollte. Um mögliche bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, ist ihre Perspektive auf die Erklärungsansätze islamistischer Radikalisierung von entscheidender Bedeutung.

Das Forschungsdesiderat besteht darin, gezielt die bislang fehlende Perspektive der Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre auf ursächliche Erklärungen und Einflussfaktoren der islamistischen Radikalisierung zu erfassen. Es fehlen Untersuchungen dazu, wie diese Studierenden Präventionsmöglichkeiten im Allgemeinen und die spezifische Rolle der Schule in diesem Kontext betrachten. Diese Lücken in der bestehenden Forschung sollen durch die vorliegende Arbeit geschlossen werden, indem sowohl die Erklärungen der Studierenden zum Phänomen „islamistische Radikalisierung“ als auch die Einschätzung ihrer eigenen Vorbereitung auf den Umgang mit radikalisierten Schüler:innen systematisch erfasst und analysiert werden.

Basierend auf dem aktuellen Forschungsstand werden folgende Fragestellungen formuliert:

Zentrale Ursachen der islamistischen Radikalisierung:

Welche Ursachen für islamistische Radikalisierung werden aus Sicht der Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre als zentral betrachtet?

Welche Anlässe und Faktoren identifizieren sie im Kontext multifaktorieller Erklärungsmodelle (Mikro-, Meso-, Makroebene) und wie lassen sich diese systematisieren?

Verknüpfung von Faktoren und Präventionsansätzen:

Wie verknüpfen die Studierenden diese Faktoren mit Präventionsansätzen im Allgemeinen und speziell im schulischen Kontext?

Kenntnisse und Eigenwahrnehmung der Vorbereitung auf die Herausforderungen im Umgang mit islamistischer Radikalisierung:

Welche Kenntnisse bezüglich islamistischer Radikalisierung (bei Jugendlichen) haben die Studierenden bereits erworben?

Wie bewerten die Studierenden ihre eigene Vorbereitung auf diese Aufgaben und Herausforderungen im Umgang mit islamistischer Radikalisierung im Rahmen ihres Studiums?

Diese Forschungsfragen zielen darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Wahrnehmungen und Einstellungen der Studierenden zu entwickeln, um letztlich die Ausbildung und Weiterbildung von Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre zu optimieren.

4. Studie: Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen

Die vorliegende Analyse basiert auf einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie in Deutschland. Das Hauptziel der Studie besteht darin, Perspektiven und subjektive Theorien von angehenden und von bereits praktizierenden islamischen Theolog:innen, Religionspädagog:innen und Religionslehrkräften zu den Ursachen und Auswirkungen der islamistischen Radikalisierung in Deutschland systematisch zu erfassen und zu analysieren.

4.1 Stichprobe

Innerhalb des Projektes wurden 19 Interviews mit Studierenden der Islamischen Theologie, Religionspädagogik und Religionslehre aus Münster, Karlsruhe, Frankfurt und Nürnberg-Erlangen im Alter von 21 bis 46 Jahren (Durchschnittsalter 25,5 Jahre) geführt. 15 dieser Befragten studierten Islamische Religionslehre, drei Islamische Theologie. 13 der Studierenden befanden sich im Bachelorstudium und sechs bereits im Master oder hatten sich dazu angemeldet. Fast drei Viertel (14) der Befragten waren weiblich, was die aktuelle Geschlechterverteilung dieser Studiengänge in Deutschland widerspiegelt (Dreier/Wagner 2020).

Die studentischen Befragten verfügen im Zusammenhang mit ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit über das im Studium und weiteren Lebensbereichen erworbene Wissen, Erfahrungen und Hintergrundinformationen zur religiösen Entwicklung junger Menschen und möglicher Faktoren der Radikalisierung. Sie fungieren später als Multiplikator:innen der religiösen Entwicklung der nachwachsenden Generation und nehmen damit eine entschei-

dende Rolle für das muslimische Leben in Deutschland ein. Die Studierenden werden problemzentriert als aktive Akteur:innen in dem Handlungsfeld, welches den Forschungsgegenstand ausmacht, im Sinne der Professions- und Wissensforschung, zu ihren Erklärungsansätzen für die Entwicklung islamistischer Radikalisierung sowie ihrer Wahrnehmung zur Vorbereitung in diesem spezifischen Themenfeld mit hohem Konfliktpotential für ihre berufliche Tätigkeit befragt.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Interviews wurden problemzentriert leitfadengestützt zwischen Juni 2021 und Februar 2023 geführt und dauerten zwischen 31 und 108 Minuten. Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen erfolgte durch allgemeine Mailanfragen an die Institute und Zentren für Islamische Theologie in Deutschland sowie durch die Vorstellung des Projektes in den unterschiedlichen Seminaren an diesen Instituten und Zentren. Es handelt sich somit um eine Kombination von Self-Selection Sampling und Snowball Sampling. Die Zahl der Teilnehmenden wächst durch die Weitergabe der Informationen aus den Instituten und Zentren oder in spezifische Seminare sowie durch informelle Weitergabe der Informationen von bereits Teilnehmenden, erreicht jedoch möglicherweise nur bestimmte Gruppen von Studierenden (Snowball-Sampling). Des Weiteren konnten die Teilnehmenden selbst entscheiden, ob sie teilnehmen möchten, was einem klassischen Self-Selection Sampling entspricht. Das Ziel war es, im Sinne des Problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982; 1985; 2000) Einblicke in die Perspektiven und Einstellungen der Befragten zu gewinnen. Die Interviewten wurden so offen wie möglich und gleichzeitig mit themenspezifischen und problemzentrierten Fragen ermutigt, über das konkrete Problem der Entwicklung islamistischer Radikalisierung, der Thematisierung von Radikalisierung und Extremismus in ihrem Studium und über ihre Rolle und mögliche Herausforderungen als zukünftige islamische Theolog:innen und Lehrkräfte zu sprechen.

Die teilstrukturierte Konzeption bietet den Vorteil, dass den Studierenden durch die erzählauffordernden Fragen ein Rahmen offeriert wurde, der einerseits Orientierung bei der Beantwortung bot, gleichzeitig andererseits jedoch ausreichend Offenheit ermöglichte, um freie Ausführungen zuzulassen, so dass Aspekte, welche vordergründig nicht als explizite Frage formuliert wurden, von den Interviewten ausgeführt werden konnten.

Alle 19 Interviews wurden angelehnt an Dresing und Pehl (2018) transkribiert. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Segmente paraphrasiert und wie es zum Beispiel Heiner (2004) für die kasuistische Interpretation vorschlägt, kondensiert dargestellt, so dass die Interviewzitate von nicht relevanten Wörtern gekürzt und geglättet werden.

Die Analyse der Daten erfolgt inhaltsanalytisch nach Mayring (2015; Mayring/Fenzl 2019) und Kuckartz (2016). Dabei wird Kuckartz' Methodik als Erweiterung der Kategorisierungslogik von Mayring interpretiert und durch die Nutzung der von Kuckartz erarbeiteten Auswertungssoftware MAXQDA (Rädiker/Kuckartz 2019) begründet. Beide Methoden zielen darauf ab, aus einer Vielzahl von Datenkategorien, -typen und -mustern eine begrenzte Anzahl herauszufiltern und theoretisch zu systematisieren (Kühlmeier et al. 2020). Die Strukturierung und theoriegeleitete deduktive Kategorisierung des Materials erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; Mayring/Fenzl 2019). Hierbei kam das Kategoriensystem aus der im Projekt parallel durchgeführten Datenerhebung und -auswertung

von 26 Dozierendeninterviews (Schramm et al. 2023) zum Einsatz und es wurde geprüft, ob sich alle Erklärungen islamistischer Radikalisierung der Studierenden in dieses Kategoriensystem einordnen lassen, wobei die Anwendbarkeit verifiziert wurde und perspektivisch in weiteren Publikationen eine Gegenüberstellung der Erklärungsansätze beider Personengruppen ermöglicht wird. Für dieses Kategoriensystem wurden die 26 Dozierendeninterviews im Hinblick auf die von ihnen ausgemachten Erklärungsansätzen für islamistische Radikalisierung offen in Segmente codiert, diese in Anlehnung an die Mehrebenentheorie nach Bronfenbrenner (1989) deduktiv in drei Kategorien (Mikro-, Meso- und Makroebene) sortiert und anschließend induktiv Subkategorien gebildet. So ergaben sich 21 Subkategorien, davon sieben zu intraindividuellen Erklärungskategorien für die Entwicklung islamistischer Orientierungen auf der Mikroebene, acht auf der interindividuellen Mesoebene und sechs auf der Makroebene. Dieses Vorgehen entspricht der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; Mayring/Fenzl 2019), ergänzt um eine offene Codierung und daraus induktive Entwicklung von Subkategorien nach Kuckartz (2016). In der Tabelle 1 wird das Kategoriensystem zusammengefasst. In diese Subkategorien konnten alle codierten Segmente der Studierendeninterviews kategorisiert werden.

Tab. 1: Kategoriensystem: ursächliche Erklärungen islamistischer Radikalisierungsprozesse

Welche Ursachen für islamistische Radikalisierung sind aus Sicht der Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre zentral? Welche Motive und Faktoren benennen sie vor dem Hintergrund multifaktorieller Erklärungsmodelle (Mikro-, Meso-, Makroebene)?
Mikroebene
Konflikte/Krisen in der Identitätsbildung
rigide Denkmuster
mangelndes Selbstwertgefühl/Ausgrenzungswahrnehmung
fehlendes Wissen über den Islam als Religion
psychische/seelische Erkrankung
Gewaltfantasien
psychische Disposition
Mesoebene
familiäre Erziehung/Sozialisation
Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen
Sozialisationserfahrungen in fundamentalistischen Gruppen
Sozialisationserfahrungen durch Peers
sozioökonomisch, kulturelle Marginalisierung
Rollenerwartungen/-verständnis
Sozialisationserfahrungen durch Schule

Bestätigung durch soziale Aufmerksamkeit radikaler Handlungen
Makroebene
Internet und Medien
Alltagsrassismus, Feindbild Islam
strukturelle Diskriminierung
internationale Konflikte
fehlende Wertorientierung und islamische Tradition in Deutschland
Ansicht des Islam als Politiksystem

5. Ergebnisse der Studie: Erklärungsansätze für die Entwicklung islamistischer Radikalisierungsprozesse aus Sicht der interviewten Studierenden

Im Folgenden werden die *ersten Ergebnisse* der Perspektiven der 19 Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre auf Ursachen islamistischer Radikalisierungsprozesse vorgestellt. Anfangs werden die Ergebnisse vertiefend-qualitativ und gestützt über Interviewzitate mit Bezügen zur Literatur präsentiert. Anschließend wird auf mögliche präventive Ansätze eingegangen, die von den Interviewten vorgeschlagen wurden. Ferner wird beleuchtet, welche Rolle die Studierenden als zukünftige islamische Theolog:innen und Lehrkräfte aus ihrer Sicht in Bezug auf die Prävention islamistischer Radikalisierung einnehmen können und wie sie sich durch ihr Studium auf den Umgang mit diesem Phänomen im späteren Berufsalltag vorbereitet fühlen.

Alle Studierenden verorten die ursächlichen Erklärungen für die Entwicklung islamistischer Radikalisierungsprozesse multifaktoriell, wobei in dieser ersten Auswertung der Interviews deutlich wird, dass die interviewten Studierenden dennoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Die Erklärungen lassen sich in Anlehnung an das Modell von Bronfenbrenner (1989) auf Mikro-, Meso- und Makroebene systematisieren. Ein detaillierter Abgleich der Erklärungen von Studierenden und bisherigen Forschungsarbeiten im Bereich der islamistischen Radikalisierung ist in diesem Rahmen nicht möglich. Dieser Vergleich wird für weitere Publikationen aktuell erarbeitet (hierzu erfolgt auch ein Vergleich der Erklärungen der Expert:innen und Studierenden zu diesem Phänomen). In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der Vorstellung der ersten Ergebnisse und deren strukturierte Darstellung.

5.1 Ursachen islamistischer Radikalisierung auf Mikro-, Meso- und Makroebene aus Sicht der interviewten Studierenden

Mikroebene: Die interviewten Studierenden identifizieren nahezu einheitlich und auch übereinstimmend mit der Literatur intraindividuelle Krisen und Konflikte in der Identitäts-

bildung, begleitet von einem Mangel an Selbstwertgefühl und/oder einer Wahrnehmung der Ausgrenzung auf mikrosozialer Ebene, als primäre Faktoren für die Entstehung radikaler Orientierungen. „Radikalisierung [hängt] oft damit zusammen [...], dass Individuen sich verloren fühlen, dass sie ein geringes Selbstwert haben“ (Stud_I4: 30) und sich in einer „hilflosen Phase“ (Stud_I10: 228) und „Sinnkrisen“ (Stud_I8: 68) wiederfinden. Sie fühlen sich „nirgendwo [...] aufgenommen“ (Stud_I8: 60) und sehen sich mit existentiellen Fragen konfrontiert, wie beispielsweise der Frage: „Wie lebt man eigentlich richtig? [...] was ist das richtige Leben? Was will Gott von mir?“ (Stud_I2: 143). Insbesondere Jugendliche, die sich nicht vollständig mit einer bestimmten kulturellen Identität identifizieren könnten, sähen sich mit der Herausforderung konfrontiert, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Sie würden sich nicht „richtig deutsch“ fühlen, aber auch nicht „zu 100 Prozent marokkanisch“ (Stud_I1: 47) und stellten sich die Frage „Wo gehöre ich hin?“ Dies führe zu einem anhaltenden „Spannungsverhältnis [...] zwischen [...] was man sein möchte [...] und das, was die Gesellschaft von einem erwartet [...]“ (Stud_I14: 78). So entstünden belastende Identitäts- und biografische Krisen, welche möglicherweise zusätzlich mit traumatischen Ereignissen, wie Fluchterfahrung, Krankheit oder Verlust von nahestehenden Personen (vgl. Stud_I8: 56) einhergingen. Der Bewältigung dieser komplexen Herausforderungen und einem Gefühl der Entwurzelung (vgl. Stud_I5: 51) fühlten sich die Betroffenen häufig „nicht gewachsen“ (Stud_I6: 40). Diese Überforderung ließe sie aus Sicht der Interviewten anfällig werden für vermeintlich sinngebende, identitätsstiftende, wertschätzende Propaganda. Diesbezüglich sehen die befragten Studierenden einen entscheidenden Faktor darin, dass insbesondere Jugendlichen häufig das Wissen über die eigene Religion Islam und das Reflexionsvermögen fehle sowie die Möglichkeit und Angebote der Reflexion diese vermeintlich religiöse Propaganda zu verstehen und zu dekonstruieren (vgl. Stud_I1, Stud_I2, Stud_I3, Stud_I5, Stud_I7, Stud_I8, Stud_I11).

Unklar bleibt in allen Interviews, inwieweit psychische Dispositionen und/oder Erkrankungen die Entstehung rigider Überzeugungen beeinflussen. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass es „Menschen mit gewissen Dispositionen [gibt], die dafür eher veranlagt sind als andere“ (Stud_I6: 84) und dass diese Personen zusätzlich zu diesen Dispositionen auch andere psychische Herausforderungen haben könnten (vgl. Stud_I17: 52), diese Argumente werden jedoch nicht kontextualisiert und es wird auch nicht spezifiziert, welche Dispositionen hier genau gemeint sein könnten. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Traumatisierungen und bestimmte Schicksalsschläge als Push-Faktoren wirken könnten und gleichzeitig Pull-Faktoren darstellen würden, die den Einfluss fundamentalistischer Gruppen begünstigen (vgl. Stud_I18: 70).

Mesoebene: Es wird ersichtlich, dass die interviewten Studierenden primär Faktoren auf der intraindividuellen Mikroebene als Auslöser für die Entwicklung radikaler Orientierungen identifizieren, jedoch diese mit Faktoren auf der interindividuellen Mesoebene und/oder Makroebene verknüpfen. Die Erziehung und Sozialisation der primären Sozialisationsinstanz Familie wird dabei als entscheidender Faktor genannt, insbesondere wenn Kinder und Jugendliche in der Phase der Identitätsentwicklung zuhause keinen emotionalen Halt, keine Wertschätzung und Aufmerksamkeit erfahren würden, „wenn die primäre Bezugsquelle [...] lückenhaft ist, also die Eltern, die Familie“ (Stud_I14: 178). Wenn es den Eltern selbst an religiösem Wissen fehle (vgl. Stud_I7: 68; Stud_I2: 36) und/oder sie sich wenig für die Beschäftigung ihrer Kinder interessierten. Zugleich könne die Familie laut den Interviewten als Pull-Faktor wirken, insbesondere wenn bereits dort radikale Orientierungen vorherrschen

und die Familienmitglieder in entsprechenden Gruppierungen aktiv seien. In einem solchen Umfeld werden Kinder entsprechend sozialisiert und rigide Denkmuster verfestigt (vgl. Stud_I2: 71; Stud_I17: 48; Stud_I18: 72). Die Kinder werden *„ja einfach nur von klein auf indoktriniert und man ist ja häufig von dem überzeugt, was einem [...] die Eltern beigebracht haben. Also auch die ganzen Traditionen. Da hinterfragen Kinder nicht viel [...]. Also ich möchte die Tat eines Jugendlichen nicht rechtfertigen, aber vielleicht ist der Jugendliche in dem Moment auch selbst Opfer“* (Stud_I17: 48).

Neben der primären Sozialisationsinstanz Familie beeinflussen laut den Interviewten die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule sowie die tertiäre Sozialisationsinstanz der Peer-Group maßgeblich den Identitätsbildungsprozess und damit auch das Entstehen dysfunktionaler Strukturen wie radikale Denkweisen. Die Studierenden positionieren sich deutlich, dass es maßgeblich *„auf das soziale Umfeld an[kommt]! Wenn die Personen mit mehr Leuten zusammenleben, die auch eher extremistisch geprägt sind, dann werden sie auch irgendwie anfangen, genauso zu denken“* (Stud_I15: 54). Insbesondere Kinder und Jugendliche lassen sich *„sehr stark beeinflussen [...] durch Freunde“* (Stud_I12: 34). Die Schule fungiere dabei nicht nur über den offiziellen Lehrplan, sondern häufig auch implizit über das Bereitstellen eines Settings für jugendkulturelle Vergemeinschaftung als bedeutender sozialisatorischer Ort, an dem Jugendliche heterogener religiöser und ethnischer Herkunft zusammentreffen. Hier könne sich einerseits Peer-Group bilden, die möglicherweise gemeinsam radikale Orientierungen entwickeln, andererseits werden Schüler:innen mit Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung konfrontiert (vgl. Stud_I11: 76). Die Studierenden weisen bezüglich dieser Diskriminierungsproblematik auch auf die Rolle der Lehrkräfte hin, wobei sie ihre eigenen Erfahrungen mit Stigmatisierung und Ausgrenzung durch Lehrpersonal schildern: *„Wir hatten in der Schule oft den Fall, dass die Lehrer gar nicht uns nach unserer Meinung gefragt haben, sondern sofort ... und dann so eine Art Trotzreaktion war, dann jetzt erst recht“* (Stud_I7: 42). Es wird von verschiedenen Studierenden darauf hingewiesen, dass unzureichend ausgebildete Lehrkräfte durch triggernde Inhalte oder didaktische Methoden Unruhe unter den Schüler:innen verursachen und damit direkten Einfluss auf die Entwicklung radikaler Orientierungen haben könnten (vgl. Stud_I18:72; Stud_I14: 78), wenn zum Beispiel Schüler:innen *„sich vielleicht selber Videos von den Prediger an[gucken], über [...] den wir gerade angesprochen haben, im Unterricht, der halt nicht gut ist, Aber die wollen dann vielleicht selber gucken und dann finden die den vielleicht selber gut“* (Stud_I14: 164) und so könnten *„aus Versehen Türen [geöffnet werden], die gar nicht offen waren bei anderen Schülern“* (Stud_I14: 164).

Makroebene: Die Studierenden verweisen darauf, dass Ausgrenzung und Diskriminierung sowohl als konkrete Erfahrungen in der Familie, der Peergroup und der Schule aber auch in Form von Alltagsrassismus und der Konfrontation mit einem Feindbild des Islam in Form von *„antimuslimische[...]m] Rassismus“* (Stud_I6: 48; vgl. auch Stud_I12: 50) als wesentliche Faktoren für die Entwicklung islamistischer Radikalisierung wirken könnten. Muslim:innen werden wiederholt mit der Vorstellung konfrontiert, *„dass der Islam nicht zu Deutschland gehört, aber [sie als Muslime] in Deutschland leben, ich glaube das ist so [...] die Grundlage von allen“* (Stud_I7: 60). Politische und gesellschaftliche Debatten verstärkten diese Abgrenzung in Form struktureller Diskriminierung. Als Beispiele wurden hierbei von den Studierenden nicht nur die Debatte über das Tragen von islamischen Kopfbedeckungen bzw. Kopftüchern genannt, sondern auch das Verbot des Hijab in Deutschland (vgl. Stud_I18: 98).

Stud_I14 äußert daraus sogar ein gewisses Verständnis für sich radikalisierende Jugendliche, „es wird [...] in der Gesellschaft halt immer gesagt ‚Boah, voll schlimm, die Salafisten!‘ und wird dann direkt verurteilt. Aber fragt euch doch mal warum? Warum haben die sich radikalisiert? Vielleicht seid ihr auch ein bisschen schuld dran“ (Stud_I14: 94). Es wird betont, dass die Radikalisierung nicht über Nacht geschehe und impliziert eine Mitverantwortung für diese Entwicklungen. Besonders auffällig ist dabei die direkte Ansprache mit dem Pronomen ‚ihr‘, was nahelegt, dass die interviewte Person hier klar zwischen ‚ihr‘ und ‚wir‘ separiert. Die genaue Zielgruppe dieser Ansprache bleibt unklar und lässt sich nicht eindeutig aus dem Interviewkontext ableiten. Vermutet werden könnte, dass im Interview zwischen einer Majoritätsgesellschaft unterschieden wird, der sich die sich radikalisierenden Jugendlichen nicht zugehörig fühlen und der aus Sicht der Befragten eine Verantwortung für die Radikalisierung zugeschrieben wird, und einer muslimischen jugendlichen Minderheitengruppe, die Opfer von Diskriminierungen sei und sich als Reaktion darauf radikalen Positionen zuwende.

Einige Studierende argumentieren, dass der Islam selbst nicht radikal sei, sondern dass Radikale lediglich den Islam als Vorwand nutzen.

„Für mich ist das alles (...) politisch geprägt, weil der Islam selbst ist [...] nicht radikal geprägt. [...] nur weil es so ein paar, [...] irgendwelche Radikalen [...] immer alles auf den Islam beziehen“ (Stud_I1: 79) sowie „der Islam nichts mit Radikalismus zu tun“ (Stud_I1: 154–155).

Laut den interviewten Studierenden lassen diese Faktoren, welche die Entwicklung von radikalen Orientierungen und Radikalisierungsprozessen begünstigen, insbesondere Identitätskrisen, mangelndes Selbstwertgefühl, Ausgrenzungs- und Diskriminierungswahrnehmung und -erfahrungen sowie fehlendes Wissen und Reflexionsvermögen, insbesondere Jugendliche anfällig werden für vermeintlich sinngebende, anerkennende, wertschätzende Angebote radikal orientierter Gemeinschaften, denn „*Radikalisierung hat auch damit zu tun, dass Leute [...] anfangen nach Sinn im Leben zu suchen*“ (Stud_I5: 95). Die interviewten Studierenden betonen, dass insbesondere salafistische Gruppen diese Sinnsuche, Erfahrung mit Ausgrenzung und Diskriminierung, mangelndes Zugehörigkeitsgefühl und Verunsicherung ausnutzen, indem sie ein Gefühl der Zugehörigkeit und klare Richtlinien für das Leben anbieten.

„Man fühlt sich [...] irgendwie nie zugehörig und [...] das ist ja bei den Salafisten auch so, die fühlen sich einfach hier nicht zugehörig, die haben einfach dieses Schwarz-Weiß-Denken, dieses sogenannte Freund-Feind-Schemata. Entweder du bist mein Freund oder du bist mein Feind. Deutschland ist der Feind. Alle, die so denken wie ich, das sind meine Freunde“ und damit „steigt natürlich auch die Gewaltbereitschaft oder die Provokation“ (Stud_I14: 94).

Diese Spirale der Ausgrenzungswahrnehmung und -erfahrung, verstärkt durch die salafistische Gruppe, ist laut den Aussagen der Studierenden für Jugendliche, die dort vermeintliche Wertschätzung, Anerkennung und Zugehörigkeit erwarten, schwer zu durchbrechen, denn die Attraktivität solcher Gruppen wird, so betonen ein Großteil der interviewten Studierenden, durch den „*Bildungsgrad*“ (Stud_I5: 55) und Unwissenheit beeinflusst. Mehrere Studierende betonen, dass „*Unwissen [...] ganz stark dazu [Anm. der Autorinnen: zur Radikalisierung] [führt]*“ (Stud_I2: 69). Es wird deutlich, dass einige Studierenden die Ansicht vertreten: „*Jemand wird nur radikal, wenn es an Wissen fehlt*“ (Stud_I11: 178), „*indem man einfach blauäugig [...] Menschen folgt, die einem dazu motivieren, in den Krieg zu ziehen*“ (Stud_I1: 73). Insbesondere Jugendliche in naivem Vertrauen seien demnach nicht in der Lage, radikale Propaganda zu identifizieren. Ihnen fehle das Wissen und die Reflexionskompetenz, sich wirklich mit den Ideologien und Hintergründen zu beschäftigen (vgl. Stud_I3: 51), so dass sie

sich leicht durch gezielt eingesetzte „*religiöse[...] Scharfmacher[...]*“ (Stud_I5: 49) und ein falsches „*religiöses Verständnis*“ (Stud_I1: 26) bzw. einer falschen Auslegung dessen (vgl. Stud_I8: 6) manipulieren ließen und schrittweise radikale Denkmuster annähmen, bis diese regelrecht als „*Identitäten [...] angenommen worden sind*“ (Stud_I7: 48). Sie suchten zunehmend „*den Kick [...], tatsächlich Maschinengewehr in der Hand zu halten, das Gefühl zu haben, man würde jetzt hier die Welt verändern, Macht besitzen, einen Einfluss auf das Weltgeschehen [...] haben*“ (Stud_I8: 70) mit der Rechtfertigung der „*Zweck heiligt die Mittel*“ (Stud_I8: 70). Die Jugendlichen würden „*Opfer*“ (Stud_I17: 48) dieser Manipulationen durch „*theologische Scheuklappen*“ (Stud_I8: 70) und Versprechungen von Wertschätzung, Anerkennung und Sinngebung. Diese Personen suchen „*nach noch einem größeren Sinn in ihrem Leben [...] und dass diese Radikalisierung ihnen einen festeren Grund gibt im Leben*“ (Stud_I17: 46).

Ein entscheidender Einflussfaktor auf die Anziehungskraft und Anziehungsmöglichkeit radikaler Propaganda sehen einige Studierende in den leicht zugänglichen und kaum kontrollierbaren *social media* Plattformen. Die enorme Reichweite dieser Plattformen ermögliche es, radikal orientierten, fundamentalistischen und salafistischen Gruppen und Predigern, ihre Propaganda zu verbreiten, um insbesondere Jugendlichen einen leicht zugänglichen und wiederkehrenden Zugang zu ihrer Propaganda sicherzustellen. „*Diese ganzen YouTube-Prediger sind für mich [...] wirklich die Ursache für [...] Radikalisierung. [...] das ist halt wirklich [...] diese Quelle, die [...] die Schülerinnen und Schüler so anzieht*“ (Stud_I1: 107).

In der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Studierenden einzelne Erklärungen und Einflussfaktoren für die Entwicklung radikaler Orientierungen identifizieren können, welche als Prozesse islamistischer Radikalisierung multifaktoriell, multidimensional und multikausal zusammenhängen und systematisiert werden können. Nahezu alle Studierenden argumentieren, dass Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen oft aus Krisen in der Identitätsbildung resultieren.

„Radikalisierung [hängt] oft damit zusammen [...], dass Individuen sich verloren fühlen, dass sie ein geringes Selbstwert haben, dass sie sich unzufrieden fühlen mit dem eigenen Leben, sich in einer aussichtslosen Situation finden und dann durch extremistische Organisationen quasi einen Anker haben, weil die beispielsweise auf komplexe Themen einfache Antworten bieten“ (Stud_I4: 30), denn „wenn man am Verzweifeln ist, wenn [...] schulische Probleme, familiäre Probleme, die natürlich sehr strukturell bedingt sind, [...] dass es zu Diskriminierung kommt, und dass solche [...] Personen einfach tendenziell schlechtere Chancen haben als andere“ (Stud_I9: 102).

Jedoch ergänzen hierbei die interviewten Studierenden auch andere Ursachen und setzen somit unterschiedliche Schwerpunkte. Die ersten Ergebnisse der Interviewstudie mit den Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre zeigen, dass insbesondere Krisen bei der Identitätsbildung von Interviewten als eine wichtige Ursache gesehen wird. Bei der weiteren Analyse der Interviews und in weiteren Veröffentlichungen soll bearbeitet werden, inwieweit die interviewten Studierenden unterschiedliche weitere Ursachen ausmachen und ob hierbei eine Typenbildung möglich wäre.

5.2 Mögliche Präventionsansätze aus Sicht der interviewten Studierenden

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Studierenden ihre Erklärungen für die Entwicklung radikaler Orientierungen im Zusammenhang mit ihrer Aufgabe als zukünftige Lehrkräfte eines noch stärker im Bewusstsein der Gesellschaft zu verankernden Schulfachs

der Islamischen Religionslehre benennen. Sie formulieren klare Konzepte bezüglich ihrer Rollen als Lehrkräfte für den Religionsunterricht sowie der erforderlichen Maßnahmen zur Unterstützung von Jugendlichen, um der Entwicklung radikaler Orientierungen entgegenzuwirken und/oder Radikalisierungsprozesse zu unterbrechen. Diese Konzepte umfassen die Stärkung der Identität, die Förderung demokratischer Werte, die Vermittlung von Wissen im Kontext von Interreligiosität und Interkulturalität sowie die Förderung von Reflexionskompetenz. Diese Aspekte sollten in einem geschützten und lebensweltorientierten, jedoch professionellen Rahmen ermöglicht werden.

Die interviewten Studierenden betonen, dass der islamische Religionsunterricht an allen Schulen notwendig sei, denn *„eine Präventionsmaßnahme ist ja der islamische Religionsunterricht selbst“* (Stud_I1: 49).

„Allein der islamische Religionsunterricht, wäre [...] eine Option, die halt zu Distanz gegenüber Radikalisierung führen kann, indem man sich authentisch mit einer authentischen Lehrkraft über den Islam unterhält und über den Islam etwas lernt. [...] ich bin eigentlich sehr sicher, dass wenn man das dann vernünftig vermittelt und gut ausgebildet ist, [...] dass gar nicht erst solche radikalen Züge kommen würden“ (Stud_I1: 103).

Der islamische Religionsunterricht wird von den Interviewten nicht isoliert als einziges Mittel zur Radikalisierungsprävention betrachtet. Die Studierenden unterstreichen, dass dieser vielmehr als integraler Bestandteil eines schulischen Konzepts zur Förderung der interreligiösen Verständigung verstanden werden soll.

„Eigentlich [wäre] Schule [...] der Anlaufpunkt, aber dazu müssten halt mehr Freiraum [...] geschaffen werden. Mehr, mehr Stunden, mehr Lehrer [...], aber auch die Lehrer müssten natürlich dementsprechend geschult werden. Aber das ist eigentlich der Raum, wo ich denke, wo wirklich Angebote gemacht werden können, sei es irgendwie durch Projektwochen, Interkulturelle Kompetenz. Ja, alles Mögliche in diese Richtung“ (Stud_I6: 88).

Das übergeordnete Ziel bestünde darin, Wissen über die eigene Religion zu vermitteln, interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen zu fördern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Reflexion dieses Wissens und ihrer religiösen Identität zu bieten. Die Bedeutung der Prävention durch Identitätsstärkung wird von den Studierenden als äußerst entscheidend erachtet, indem Jugendlichen

„ganz viel Raum [gegeben wird], sich selbst zu entfalten. Selbstentfaltung [...] für die Identitätsentwicklung. [...] Je stabiler die religiöse Identität ist, desto weniger ist das Kind oder der Jugendliche anfällig für Radikalisierung. Also wir müssen die Schüler und Schülerinnen stärken. In ihrer Identität, in ihrem Verständnis, in ihrer Reflexion [...] und fördern individuell.“ (Stud_I14: 142).

Die Studierenden betrachten es als erforderlich, für diese Reflexionskompetenz den interreligiösen Dialog zu stärken, damit die Jugendlichen selbst erkennen können:

„Hey, ist klar, wir sind Muslime, wir gehören dem Islam an. Aber es gibt doch noch andere Religionen, die mit dem Islam verwandt sind. Es gibt noch das Christentum, das Judentum. Warum lernen wir den nicht mal kennen? Und dann gucken wir mal, was es so für Gemeinsamkeiten gibt“ (Stud_I14: 112).

Auf diese Weise wird den Schüler:innen ermöglicht, „Vorurteile [zu] bekämpfen“ (Stud_I3: 115) und zu erkennen, „wir können alle unterschiedlich sein und trotzdem gemeinsam etwas Schönes miteinander unternehmen. Wir können friedlich leben“ (Stud_I4: 110). Hier zeigt sich das Prinzip der Gemeinsamkeit und der Unterschiede nach Hoffmann (2013). Die Studierenden betonen, dass einerseits es vermieden werden soll, die Unterschiede der muslimischen Identität und Religionsausübung zu problematisieren, da dies zu Stigmatisierung und Diskriminierung führt, und andererseits nicht ausschließlich die Betonung der Gemeinsam-

keiten fokussiert werden und damit die spezifischen Unterschiede der muslimischen Identität und Religionsausübung ignoriert werden dürfen. Laut den Studierenden werden Muslim:innen im Allgemeinen und muslimische Jugendliche mit Migrationshintergrund im Besonderen oft „zu wenig wahrgenommen [...] in der Gesellschaft“ (Stud_I14: 94). Dies führt dazu, dass sie ihre religiöse Identität möglicherweise nicht frei ausleben können, da kein Raum dafür bestünde (vgl. Stud_I14: 78). Diesen Raum und Angebote zur Wissensaneignung und Reflexion zu schaffen, verstehen die Studierenden als ihre zentrale Aufgabe.

Die interviewten Studierenden betonen, dass sie die Verantwortung übernehmen wollen, Jugendlichen zu vermitteln in islamischen Kontexten zu differenzieren, indem sie „*beispielsweise auf den sunnitischen Islam, [...] auf die Glaubensabspaltung der Aleviten, beispielsweise auf Schiiten*“ (Stud_I16: 104) hinweisen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeiten. Das Ziel liegt darin, dass die Jugendlichen selbst beginnen, sich intensiv mit den religiösen Inhalten auseinanderzusetzen und zu hinterfragen: „*In welchem Kontext [...] könnte das stattgefunden haben? Was genau bedeutet das? Was meint Allah damit?*“ (Stud_I14: 112). Sie sollen selbst erkennen:

„Okay, so wie die Gruppierung das darstellt, ist es eigentlich gar nicht [...], ich möchte kein Teil davon sein, das ist ja eigentlich gar nicht wirklich wahrheitsgemäß“ (Stud_I4: 116).

Die Studierenden der Islamischen Religionslehre betonen nachdrücklich die Notwendigkeit dieses Unterrichtsfachs in allen Schulformen und -stufen, da es erforderlich ist,

„die vorher schon aufzufangen, also bevor die überhaupt die Entscheidung treffen, ich muss mich selber auf die Suche begeben. Weil, vielleicht ist es dann schon zu spät oder viel schwieriger. Und da kommen [...] nicht nur, aber vor allem die zukünftigen islamischen Lehrkräfte ins Spiel, die dann ab der Grundschule [...] schon islamischen Religionsunterricht geben [...] und Raum zur Selbstentfaltung schaffen“ (Stud_I14: 68).

Es wird deutlich kritisiert, dass es „*noch nicht die Norm [ist], dass man Islamunterricht an Schulen hat*“ (Stud_I17: 96), wobei Stud_I15 zudem explizit auch die Notwendigkeit von Aufklärungskursen für ältere Menschen einschließt. Es bleibt jedoch unklar, ob dies explizit auf Muslim:innen oder auf die Gesamtgesellschaft bezogen wird.

Die Interviewauswertung zeigt, dass das Ziel, die Schüler:innen zur Mündigkeit zu ziehen und demokratische Werte aufzubauen, ebenfalls betont wird. Die Interviewten unterstreichen, dass Mündigkeit und Demokratiefähigkeit nicht ausschließlich in der Schule erlernt werden können, sondern dass dieses Erlernen ein Prozess sei, der Selbstreflexion und kritisches Denken erfordert, um Jugendliche zu „*selbstreflektierenden Subjekten*“ (Stud_I14: 112) zu entwickeln. Die Studierenden sehen die Notwendigkeit von Kooperationen und Vernetzungen zwischen verschiedenen Institutionen, um Jugendliche besser zu unterstützen, denn „*je besser Moschee, Schule [und] die Gesellschaft vernetzt ist, [...] da kann man sehr, sehr viel rausholen*“ (Stud_I18: 150).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die interviewten Studierenden ihr Studium als bedeutend wahrnehmen und in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Theolog:innen und Lehrer:innen eine wichtige und unverzichtbare Rolle sehen. Insbesondere die Studierenden Islamischer Religionslehre betrachten es als ihre Aufgabe, Jugendliche in ihrer (religiösen) Identitätsentwicklung zu begleiten und zu stärken, Perspektiven aufzuzeigen, Wissen zu vermitteln und Reflexionskompetenz zu fördern. Daher wird betont, dass präventive Maßnahmen frühzeitig ansetzen müssten (vgl. Stud_I14: 180). Die Schüler:innen

„sollen lernen zu reflektieren, ihren Verstand zu benutzen, so dass sie, wenn sie keinen Religionsunterricht mehr haben, dass sie so gestärkt und ausgestattet wurden, dass sie nicht mehr anfällig [...] für solches radikales Gedankengut sind“ (Stud_I14:112).

Die Studierenden heben hervor, dass Jugendliche, die sich authentisch mit dem Islam auseinandersetzen, mit einer deutlich geringeren Wahrscheinlichkeit in radikale Denkmuster fallen, insbesondere wenn sie in ihrem Umfeld und ihrer Lebensrealität positive und authentische Erfahrungen mit ihrem Glauben machen (vgl. Stud_I1: 103).

5.3 Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Radikalisierung im Studium der Islamischen Theologie und Religionslehre

Die Studierenden verstehen ihr Studium und ihre zukünftige Tätigkeit als notwendigen Bestandteil zur Förderung eines friedlichen Zusammenlebens in demokratischen, zunehmend pluraler werdenden Gesellschaften. Sie empfinden jedoch, dass ihr Studium sie nicht ausreichend darauf vorbereitet, radikale Orientierungen zu erkennen.

„Da ich [...] keinen Berührungspunkt hatte in dem Bereich, finde ich es schwierig, also ich wüsste nicht, wie ich damit umgehen sollte“ (Stud_I10: 32).

Nur wenige Studierende haben im Verlauf ihres Studiums relevante Inhalte in dieser Hinsicht bearbeitet. Dies wird auch durch Ergebnisse einer quantitativen Befragung von über 800 Studierenden sozialwissenschaftlicher Studiengänge reflektiert, von denen sich nur 32 %-53,5 % je nach Studiengang gut oder sehr gut auf Themen wie Radikalisierung, interreligiösen und interkulturellen Dialog sowie Demokratieförderung vorbereitet fühlen. 17,1 %-29,5 % fühlen sich gar nicht vorbereitet (Stein et al. 2025). Ebenso zeigt eine Dokumentenanalyse der Modulhandbücher islamischer Studiengänge, dass diese Thematik im Studium weniger explizit, denn implizit in Modulen z.B. zum Themenkomplex Islam und Gesellschaft, berücksichtigt wird (Stein/Zimmer 2023a).

Die Ergebnisse der Interviewauswertung zeigen, dass einige Studierenden keinen Bedarf darin sehen, Radikalisierung als Thema im Studium aufnehmen zu müssen, denn *„es nicht mehr so großen Ausmaß hat, wie es vielleicht mal hatte, dass das thematisch häufig jetzt unter uns nicht mehr so wirklich ein Thema ist“* (Stud_I17: 30). Dies steht im Gegensatz zu den Umfängen an islamistischem Gedankengut, das etwa Dreißigacker et al. (2023) im Niedersachsensurvey bei Schüler:innen muslimischen Glaubens vorfanden. Die Studierenden begründen die mangelnde Bedeutung des Themas für das Studium dadurch, dass Islamismus nicht zum Islam gehört und daher im Studium nur am Rande zur Erkennung von Symptomen berücksichtigt werden sollte.

„Ich glaube, ich fände es gut, [...] wenn man so ein Seminar vielleicht [...] so ganz kurz, dass man dann auf diese Inhalte eingeht oder was passiert, wenn eine Person wirklich in diese Schiene reinrutscht und was man dann dagegen machen kann. Also wirklich so ein Workshop quasi. [...] es ist ja eigentlich ein Phänomen, was außerhalb des Islams ist“ (Stud_I10: 40).

„Im Rahmen des Studiums war es für mich persönlich nicht relevant, das ist aber auch deshalb, weil ich es nur als ein Symptom sehe und nicht als ein grundsätzliches Problem. Deshalb habe ich mich eigentlich nie in Diskussionen darüber besonders engagiert“ (Stud_I7: 26).

„Ganz klar und deutlich werde ich dir sagen [...], dass irgendeine Religion radikal ist oder die Menschen, die sich im Namen des Islam handeln sind falsche Leute und daher kann ich nicht sagen, [...] Radikalisierung hat mit Islam zu tun“ (Stud_I13: 28).

Einige wenige Studierenden lehnen die Thematisierung gänzlich ab, da es als nicht relevant für Deutschland angesehen wird.

„Radikalisierung [ist] in Deutschland kaum vorhanden, [...]. Also ist eigentlich gar nicht so [...] interessant würde ich mal sagen. Also in Städten, [...] vor allem hier in NRW, es ist gar nicht so der Fall, dass wir [das] so schlimm erlebten. Wo wir sagen [...] 'Ja, wir haben so viele radikalisierten Menschen in unserer Umgebung, daher müssen wir was dagegen tun'“ (Stud_I13: 20).

Verschiedene Fragen, wie zum Beispiel zur Unterscheidung religiöser und politischer Radikalisierung, Gründen der Deradikalisierung oder auch zur Ausprägung von Radikalisierung, werden hierbei auch nicht beantwortet: „*Ich überspringe diese Frage*“ (Stud_I13: 24). Andere Studierende betonen jedoch, dass Radikalisierung sehr präsent sei und daher in den Studiengängen der Islamischen Theologie und Religionslehre bewusst nicht behandelt werde, damit der Thematik nicht zu viel Raum und Aufmerksamkeit zugesprochen würde (vgl. Stud_I18: 24). Insbesondere die Studierenden Islamischer Religionslehre wünschen sich eine bessere inhaltliche und didaktische Vorbereitung auf diese Thematik während ihres Studiums. Viele sehen auch die Notwendigkeit, explizite Module, Workshops und Kooperationen im Studium anzustreben, um diesen Bereich angemessen zu behandeln.

6. Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich aktueller Erkenntnisse aus der Radikalisierungsforschung

In den von den Studierenden als ursächlich für islamistische Radikalisierung benannten Faktoren und Einflüsse spiegeln sich auf den ersten Blick Erkenntnissen aus der aktuellen Radikalisierungsforschung wider. Ihre Überlegungen und Ausführungen verbleiben vielfach noch auf einer subjektiven, deskriptiven Ebene der Phänomenbeschreibung mit wenig tiefgreifenden Argumentationen zum Beispiel des Einflusses ideologischer Komponenten. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass die Studierenden sich durchaus der Bedeutung der Thematik islamistische Radikalisierung, dessen Ursachen und Wirkungen bewusst sind. Sie identifizieren Ursachen auf Mikro-, Meso- und Makroebene, was den Modellierungen über die multifaktoriellen Ursachen islamistischer Radikalisierungsprozesse entspricht, wie sie in der internationalen Forschungsliteratur beschrieben werden (Logvinov 2014; El-Mafaalani et al. 2016; Ceylan/Kiefer 2018; Aslan et al. 2018; El-Wereny 2020). Die Anerkennung von intraindividuellen Krisen, familiären Einflüssen und gesellschaftlichen Bedingungen als Ursachen spiegelt die Notwendigkeit wider, Radikalisierungsprozesse als nicht-lineare, multikausale und multimodale Prozesse zu betrachten (Zimmer et al. 2023), bei denen verschiedene Ausgangsbedingungen zu ähnlichen Entwicklungen führen können (Äquifinalität) und gleiche Risikokonstellationen unterschiedliche Folgen haben können (Multifinalität) (Logvinov 2017).

Im Rahmen dieser Veröffentlichung kann eine umfassendere Gegenüberstellung der von den Studierenden formulierten Erklärungen mit den bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen zur islamistischen Radikalisierung nicht vorgenommen werden. Diese Analyse wird gegenwärtig für eine separate Publikation vorbereitet, wobei zusätzlich die Perspektive von Expert:innen und Studierenden zu diesem Phänomen gegenüber gestellt wird. Der Fokus

dieses Beitrages liegt auf der Präsentation und strukturierten Aufbereitung der ersten Ergebnisse.

Mikroebene: Bei einer detaillierten qualitativen Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Studierenden und die Erkenntnisse der aktuellen Studien insbesondere auf der Mikroebene übereinstimmen, indem intraindividuelle Krisen, Identitätskonflikte, mangelndes Selbstwertgefühl und traumatische Ereignisse als wesentliche Faktoren für die Anfälligkeit gegenüber radikaler Propaganda erachtet werden. Die Studierenden berichten, dass persönliche Identitätskrisen und ein Mangel an Selbstwertgefühl, oft verstärkt durch Ausgrenzungserfahrungen, zu einer Anfälligkeit für radikale Ideen führen können. Diese Erkenntnisse korrespondieren mit den Theorien, die psychologische und entwicklungsbedingte Identitätskonflikte als wesentliche Ursachen für Radikalisierung auf der Mikroebene identifizieren (Logvinov 2014; El-Mafaalani et al. 2016; Ceylan/Kiefer 2018). Besonders hervorgehoben wird die Rolle von intraindividuellen Krisen und Deprivationserfahrungen, die zu einem Überforderungserleben und Kontrollverlust führen können, was die Flucht in radikale Ideologien begünstigt (Srowig et al. 2018). Die Studierenden unterstreichen diese Sichtweise, indem sie häufig auf die Bedeutung von Identitätskrisen und mangelndem Selbstwertgefühl hinweisen.

Mesoebene: Einige Interviewte betonen die Rolle familiärer Einflüsse, schulischer Erfahrungen und des Freundeskreises als entscheidende Faktoren für die Radikalisierung. Fehlender emotionaler Halt in der Familie, mangelndes religiöses Wissen der Eltern und der Einfluss radikaler Freund:innen werden als wichtige Elemente genannt, die die Anfälligkeit für radikale Ideen erhöhen. Diese Sichtweise stimmt mit den theoretischen Modellen überein, die die Bedeutung der Sozialisationserfahrungen im Kontext von Familie, Peergroup und Gemeinschaft hervorheben (Sageman 2008; Bartlett et al. 2010). Die Bedeutung der Schule wird ebenfalls von den befragten Studierenden betont. Diese Ergebnisse unterstützen die Erkenntnisse aus der Forschung, die die Rolle des sozialen Nahraums und der Peergroup in den Radikalisierungsprozessen unterstreicht (Logvinov 2017; Srowig et al. 2018). Das fehlende Wissen über die unterschiedlichen religiösen Lesarten und die Interpretationsbreite des Islam als eine mögliche Ursache der Radikalisierung benennen ebenfalls viele Studierenden. Auch in der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit der Thematik wird betont, dass der Anschluss an islamistische Gruppen durch eine Unwissenheit über islamische Theologie begünstigt wird (Dantschke 2014; Kiefer/Dziri 2017; Aslan et al. 2018; Zimmer et al. 2023).

Makroebene: Auf der Makroebene identifizieren einige Studierenden gesellschaftliche Diskriminierung, Alltagsrassismus und negative gesellschaftliche Debatten über den Islam als Faktoren, die zur Radikalisierung beitragen. Diese Phänomene werden von den befragten eher als individuelle Diskriminierungen und Rassismen auf der Mesoebene und weniger als strukturelle Benachteiligungen auf der Makroebene gedeutet. Diese Ergebnisse decken sich mit den Theorien, die soziale Ungleichheiten, Rassismus und antimuslimische Einstellungen als makrosoziologische Faktoren betrachten, die Radikalisierung begünstigen könnten (Khosrokhavar 2016; Hüttermann 2019). Die Forschung betont auch die Rolle internationaler Konflikte und globaler Erscheinungen wie etwa dem Nahostkonflikt, die als Kampf gegen den Islam interpretiert werden und die Radikalisierung verstärken können (Meier et al. 2020). Die Studierenden gehen auf diese Perspektive kaum ein, sie betonen zwar die Bedeutung von Diskriminierung, weisen jedoch nicht auf globale politische Kontexte als ursächliche oder verstärkende Faktoren hin.

Studienergebnisse heben auf der Makroebene hervor, dass Social Media eine bedeutende Rolle bei der Verbreitung radikaler Propaganda spielt. Jugendliche, die auf der Suche nach Sinn und Zugehörigkeit sind, werden von diesen Inhalten angezogen. Diese Erkenntnisse stimmen mit den Annahmen überein, die Social Media als wichtigen Faktor für die Verbreitung extremistischer Ideen und die Anziehung von Jugendlichen betrachten (Veldhuis/Staun 2009; Wojcieszak 2010; Rieger et al. 2020). Die Rolle des Internets ist bisher in der Radikalisierungsforschung teilweise umstritten. Einerseits wurde in der Vergangenheit häufig drauf hingewiesen, dass kaum empirische Daten zu den Zusammenhängen zwischen dem Konsum islamistischer Medien und der islamistischen Radikalisierung bestehe (Knipping-Sorokin/Stumpf 2018; Zimmer et al. 2023), allerdings weisen jüngste Forschungen auch darauf hin, dass zunehmend auch eine ausschließliche Online-Radikalisierung beobachtet werden kann, wie etwa die Analysen der Fallstudien von Primärbetroffenen des Projekts Distanz zeigen (Stein et al. 2024a).

Insgesamt zeigen die ersten Auswertungen der Interviewstudie mit den Studierenden, dass diese zwar zunächst ein multifaktorielles Ursachenverständnis aufweisen. Eine vertiefende Analyse des Materials macht jedoch deutlich, dass sie dennoch eine spezifische Schwerpunktsetzung in ihren Erklärungen vorziehen. Die Erklärung engt den Raum der möglichen Ursachen ein und betont nur wenige davon, wie z.B. das Unwissen über die Religion oder Identitätskrisen im Jugendalter. Bei den weiteren Auswertungen des Materials ist es sinnvoll, genau auf die Schwerpunktsetzung zu achten und zu überprüfen, inwieweit die Studierenden aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung zu bestimmten Typen zusammengefasst werden können. Eine mögliche Typenbildung soll in weiteren Veröffentlichungen aufgenommen und diskutiert werden. Die Erst-, Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften sollte deswegen verstärkt die multifaktorielle Verursachung von Radikalisierung betonen.

Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis der Prävention und Deradikalisierungsarbeit

Die Studierenden betonen, dass die Stärkung der reflektierten religiösen Identität und die Förderung demokratischer Werte wesentliche Präventionsmaßnahmen seien. Diese Ansätze zielen darauf ab, Jugendlichen einen stabilen Glauben und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln, was sie weniger anfällig für radikale Ideen macht. Diese Erkenntnisse haben direkte Implikationen für die Praxis der Prävention und Deradikalisierungsarbeit, da sie die Notwendigkeit betonen, Jugendliche in ihrer Identitätsbildung zu unterstützen und ihnen kritisches Denkvermögen zu vermitteln. Die Vermittlung fundierten Wissens über den Islam und den interreligiösen Dialog wird als essenziell angesehen, um Vorurteile abzubauen und die Integration zu fördern. Diese Ansätze unterstützen die Annahmen, die mangelndes religiöses Wissen als Risikofaktor für Radikalisierung identifizieren (Dantschke 2014; Kiefer/Dziri 2017). Die Praxis der Prävention und Deradikalisierungsarbeit sollte daher darauf abzielen, umfassende religiöse Bildung und interkulturellen Dialog zu fördern. Diese von den Studierenden formulierten Annahmen konvergieren mit der späteren Rolle als Lehrkräfte. Hier scheint die Rolle der Mikroebene, insbesondere die Rolle der stark betonten geringen Wissensressourcen über die Vielfältigkeit der Interpretationen und die unterschiedlichen Rechtsschulen, als Ursachen für die Radikalisierung im Religionsunterricht leichter bearbeitbar, als etwa der Austausch auf der Makroebene oder die Reflexion von Verletzlichkeiten aufgrund von Exklusionen oder Vorverurteilungen durch Stereotype.

Entsprechend der Annahme, dass primär ein stabiles religiöses Selbstkonzept und eine fundierte Wissensbasis primärpräventiv gegen Radikalisierung schütze, wird der islamische Religionsunterricht von einigen als präventive Maßnahme gegen Radikalisierung betrachtet. Die Studierenden sehen hierin eine Möglichkeit, Jugendlichen authentische und positive Erfahrungen mit ihrem Glauben zu ermöglichen und ihnen klare Antworten auf komplexe Fragen und eine fundierte Wissensvermittlung zu bieten. Die Studierenden fordern einen professionellen Rahmen für den Religionsunterricht, in dem Jugendliche sicher und offen über ihre Identität und Glaubensfragen sprechen können. Die Notwendigkeit von Kooperationen zwischen Schulen, Moscheen und anderen gesellschaftlichen Institutionen wird durch Studierenden stark betont, um Jugendliche ganzheitlich zu unterstützen. Einige wenige Studierenden betonen jedoch, dass es viel mehr demokratiefördernde Maßnahmen für alle Schüler:innen notwendig seien, um Radikalisierung in allen Bereichen vorzubeugen. Die Forderung wird auch in den aktuellen Studien betont (Stein/Zimmer 2023b; 2024; Zimmer/Stein 2024). Die Studierenden unterstreichen einerseits die Bedeutung einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht, da gut ausgebildete Lehrkräfte und Theolog:innen authentisch und glaubwürdig Wissen vermitteln und als positive Vorbilder dienen könnten.

Andere Studierenden sprechen jedoch die Studienlage etwa zum islamistischen Radikalisierungspotential von Jugendlichen verkennend (etwa Goede et al. 2019; Dreißigacker et al. 2023; Kart et al. 2024; Stein et al. 2024b) davon, dass islamistische Radikalisierung kein Problem in Deutschland darstelle und somit auch nicht in die Ausbildung der Lehrkräfte und der Theolog:innen aufgenommen werden müsse. Die Analysen der Modulhandbücher in den Studiengängen der Islamischen Theologie und Religionslehre (Stein/Zimmer 2022; 2023a) zeigen, dass „die meisten universitären Studienstandorte keine spezifischen Modulbeschreibungen oder spezifischen Veranstaltungen wie Tutorien oder Seminare zur Thematisierung der islamistischen Radikalisierung“ (Stein/Zimmer 2022: 66) anbieten. Jedoch werden die Auseinandersetzung mit sowie die Reflexion der eigenen Religion in vielen Modulen angesprochen. Zudem wird aus den Analysen deutlich, dass die Kompetenzen in den Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge sich im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen stärker auf die Urteils- und Gestaltungskompetenz fokussieren (Stein/Zimmer 2022; 2023a). Für weitere Auswertung der Interviews (insbesondere der Typenbildung) ist es sinnvoll zu schauen, inwieweit sich die Annahmen zu den möglichen Ursachen der Radikalisierung der Bachelorstudierenden und Masterstudierenden unterscheiden bzw. wo sich Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten zu den Dozierenden auftun.

7. Mögliche Implikationen der Studienergebnisse

Der vorliegende Beitrag zu den subjektiven Theorien von Studierenden der Islamischen Theologie über Radikalisierungsprozesse – sowie weitere Ergebnisse dieser und anderer Studien (Schramm et al. 2025a; 2025b; Zimmer/Stein 2024) – wirft wesentliche Fragen zur Relevanz und Anwendbarkeit der Ergebnisse für die Praxis der Präventions- und Distanzierungsarbeit auf. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Islamischen Theologie zwar über ein Wissen bezüglich Radikalisierungsprozessen verfügen, jedoch stellt sich die Frage, wie

dieses Wissen in der praktischen Präventionsarbeit effektiv genutzt bzw. eventuell noch ausgebaut und um pädagogische Kompetenzen der Demokratiebildung und Präventionspraxis ergänzt werden kann.

Implikationen für das Studium

Für das *Studium* – Islamischer Religionsunterricht auf Lehramt und auch Lehramt insgesamt – bedeutet dies, dass die Ausbildung der Studierenden umfassender und vielfältiger gestaltet werden sollte, um sie auf die Herausforderungen der Gesellschaft vorzubereiten. Neben der Auseinandersetzung mit Radikalisierung und Prävention sollten auch andere Formen der Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Antifeminismus, Homophobie, Ableismus und Klassismus, Gegenstand des Studiums sein. Dies könnte durch die Integration von Modulen und praxisorientierten Seminaren erreicht werden, die spezifische Methoden und Ansätze der Präventionsarbeit, des Toleranz- und Demokratietrainings, sowie der Auseinandersetzung mit anderen Formen der Menschenfeindlichkeit vermitteln. Die grundsätzliche Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts ist es, wie bereits eingangs betont, in der Begegnung mit islamischer Glaubensüberzeugung und -praxis zu einer tragfähigen Lebensorientierung beizutragen. Dies bedeutet, dass das Studium die Studierenden dabei unterstützen soll, ihre eigenen Werte und Überzeugungen zu entwickeln und zu vertiefen, und sie gleichzeitig auf die Herausforderungen der Gesellschaft vorzubereiten. Um diese Ziele zu erreichen, sollten die Studierenden konkrete Kompetenzen für die praktische Anwendung erwerben. Hierzu gehören Kenntnisse in der Gesprächsführung, Krisenintervention und die Fähigkeit, mit verschiedenen Zielgruppen – insbesondere Jugendlichen – effektiv zu kommunizieren. Die kontinuierliche Evaluation und das Feedback aus der Praxis sind entscheidend, um den Studierenden eine realistische Vorstellung von den Herausforderungen der Präventionsarbeit und der Auseinandersetzung mit anderen Formen der Menschenfeindlichkeit zu vermitteln. Ein interdisziplinärer Ansatz, der politische, philosophische und ethische Perspektiven integriert, könnte die Ausbildung der Studierenden bereichern. Die Entwicklung von Lehrmodulen, die Raum für kritische Fragestellungen bieten, ist wesentlich. Solche Module fördern nicht nur die persönliche Reflexion, sondern auch die Vorbereitung der Studierenden auf die komplexen Anforderungen des interreligiösen Dialogs und der gesellschaftlichen Praxis. Das Studium sollte daher durch Praktika und praktische Erfahrungen in verschiedenen Kontexten ergänzt werden, um den Studierenden ein realistisches Bild der Herausforderungen und Chancen in der Praxis zu vermitteln. Besondere Aufmerksamkeit sollte der Stärkung kommunikativer Kompetenzen und der Förderung von Ambiguitätstoleranz geschenkt werden. Lehrkräfte (aller Fächer) müssen in der Lage sein, komplexe (theologische) Konzepte verständlich zu erklären und dabei respektvoll und inklusiv zu kommunizieren. Insgesamt soll betont werden, dass Radikalisierungsprävention Aufgabe der gesamten Schule ist. So zählt Kiefer (2022) zu den Voraussetzungen einer Radikalisierungsprävention in Schule und angrenzenden Sozialräumen u.a. präzise formulierte Präventionsziele, Verhinderung von Markierung, strukturelle Verankerung, fachliches Handeln und profunde pädagogische Expertise.

Implikationen für die (zukünftige) Praxis der angehenden Lehrkräfte und Theolog:innen

Die künftige Praxis der angehenden Lehrkräfte und Theolog:innen erfordert spezifische Kompetenzen, die über allgemeines Wissen über Radikalisierung hinausgehen. Diese beinhalten unter anderem Kenntnisse in den Bereichen Konfliktlösung, Interkulturalität und psychosoziale Unterstützung. Die Ausbildung sollte daher darauf abzielen, diese spezifischen Fähigkeiten zu entwickeln, um den Studierenden zu ermöglichen, in ihrer zukünftigen Rolle effektiv präventiv tätig zu werden. Die Praxis sollte auf die Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppen abgestimmt werden, um die Präventionsarbeit gezielt und effektiv durchzuführen. Für angehende Lehrkräfte und Theolog:innen ist es wichtig, regelmäßige Fortbildungsangebote zu nutzen, die speziell auf die Bedürfnisse der Präventionsarbeit zugeschnitten sind. Diese Fortbildungen sollten aktuelle Erkenntnisse und Methoden der Radikalisierungsprävention beinhalten und praxisnahe Ansätze vermitteln. Es ist auch sinnvoll, wenn Fortbildungen von Fachleuten aus der Präventionspraxis durchgeführt werden, um einen direkten Transfer von Wissen und Erfahrungen zu gewährleisten. Die Ausbildung sollte auch die Möglichkeit bieten, sich in spezialisierten Netzwerken und Foren auszutauschen, um kontinuierlich auf dem neuesten Stand der Präventionsarbeit zu bleiben. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Klärung der Zuständigkeiten von Lehrkräften und Theolog:innen im Bereich der Präventionsarbeit. Es ist entscheidend, dass die Rollen und Verantwortlichkeiten klar definiert sind, um eine Überforderung der Fachkräfte zu vermeiden. Die Ausbildung sollte die spezifischen Grenzen der Zuständigkeit aufzeigen und die Studierenden darauf vorbereiten, in Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten zu arbeiten, um eine effektive Präventionsarbeit zu gewährleisten. Hierzu gehört auch die Schulung im Umgang mit professionellen und institutionellen Grenzen und der richtigen Vernetzung mit anderen Präventionsakteur:innen. Für angehende Lehrkräfte und Theolog:innen ist es entscheidend, dass sie nicht nur über fundiertes Wissen in ihrem Fach verfügen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, interreligiöse und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass eine umfassendere Betrachtung der Lehrpläne und der praktischen Ausbildung notwendig ist. Zudem sollte die Ansprache der Schüler:innen in ihrer Lebenswelt erfolgen.

Implikationen für die bestehende Präventionspraxis

Die bestehende Präventionspraxis sollte stärker auf die konkreten Anforderungen und Bedürfnisse der Schule ausgerichtet werden. Die Studie zeigt, dass das vorhandene Wissen der Studierenden weitgehend dem bestehenden Forschungsstand entspricht. Es ist daher entscheidend, dass die Präventionsarbeit gezieltere Schulungen und Weiterbildungen bietet, die sich spezifisch an den Bedürfnissen der Fachkräfte orientieren. Diese Schulungen sollten praxisnahe Ansätze und aktuelle Entwicklungen in der Präventionsarbeit berücksichtigen, um den Fachkräften Werkzeuge an die Hand zu geben, die auf reale Herausforderungen und Szenarien ausgerichtet sind. Die Präventionspraxis sollte ihre Zielgruppen und Anwendungsfelder erweitern. Dies bedeutet, dass die Praxis nicht nur auf Jugendliche fokussiert sein sollte, sondern auch auf Fachkräfte und Institutionen, die in der Radikalisierungsprävention tätig sind. Fortbildungs- und Schulungsangebote sollten daher auch an andere Akteur:innen wie Lehrkräfte, Sozialarbeitende und ehrenamtlich Tätige gerichtet sein. Die Anpassung der Angebote an die unterschiedlichen Bedürfnisse und professionellen Kontexte kann dazu beitragen, die Präventionsarbeit zu verbessern und effektiver zu gestalten. Abschließend er-

fordert die Verbesserung der Präventionsarbeit eine enge Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis. Die Forschungsergebnisse sollten genutzt werden, um praxisnahe Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Fachkräfte und die Herausforderungen in der Präventionsarbeit zugeschnitten sind. Durch eine gezielte Integration von praxisorientierten Elementen in die Ausbildung und durch kontinuierliche Fortbildung kann sichergestellt werden, dass die Studierenden optimal auf ihre zukünftige Rolle vorbereitet werden.

8. Fazit

Der theoretische Hintergrund, gestützt auf Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie (Bronfenbrenner 1989; 2012), belegt, dass Radikalisierungsprozesse als Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt verstanden werden müssen. Diese Perspektive ist besonders relevant, da sie die verschiedenen Ebenen und Kontexte integriert, die das Radikalisierungsrisiko beeinflussen können. Eine Systematisierung dieser Risikofaktoren für die Entwicklung radikaler Orientierungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene in einem multifaktoriellen, multidimensionalen und multikausalen Modell, wie sie unter anderem von Zimmer et al. (2023) und Schramm et al. (2023) vorgeschlagen wurde, zeigt die Vielschichtigkeit der Thematik und die damit verbundenen Herausforderungen.

Die Brisanz der aktuellen Situation im Umgang mit islamistischer Radikalisierung wird durch die Perspektiven der Jugendlichen auf den Islam deutlich. Studien zeigen, dass viele muslimische Jugendliche in Deutschland sich ausgegrenzt und diskriminiert fühlen, was zu Frustration und einer erhöhten Anfälligkeit für radikale Ideologien führen kann. Somit weist die allerdings nicht repräsentative Studie etwa von Dreißigacker et al. (2023) Werte von etwa einem Viertel islamismusaffiner Jugendlicher aus. Diese Wahrnehmungen und Einstellungen machen deutlich, dass eine umfassende Integrations- und Präventionsarbeit notwendig ist, um diesen Jugendlichen Perspektiven innerhalb der demokratischen Gesellschaft aufzuzeigen und sie gegen radikale Einflüsse zu stärken.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie liefern wertvolle Einblicke in die Perspektiven von Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre auf Ursachen und Einflussfaktoren islamistischer Radikalisierung sowie deren Wahrnehmung ihrer Rolle und Aufgaben als zukünftige Theolog:innen und Religionslehrkräfte in diesem Zusammenhang.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von den interviewten Studierenden auf Mikro-, Meso- und Makroebene Faktoren als Ursachen, die für die Entwicklung islamistischer Radikalisierung genannt werden, sowie als Faktoren, welche die Attraktivität islamistischer oder extremistischer Gruppen oder Haltungen erhöhen.

Intraindividuelle Krisen und Konflikte in der Identitätsbildung (Mikroebene): Ein Mangel an Selbstwertgefühl und das Gefühl der Ausgrenzung auf mikrosozialer Ebene könne bei Jugendlichen, insbesondere denen, die Schwierigkeiten haben, sich mit einer kulturellen Identität zu identifizieren und/oder Traumatisierungen und Schicksalsschläge erfahren haben, zu einer Phase der Sinnkrise und der Suche nach Zugehörigkeit und im schlimmsten Falle zu Radikalisierung führen.

Bildungsgrad und Unwissenheit (Mikroebene): Unwissenheit über den Islam und fehlendes Reflexionsvermögen erleichtern den Befragten zu Folge die Manipulation durch radikale Prediger, die radikale Ideologien propagieren. Die Vielfalt des Islam sowie daraus resultierend innerislamische Konflikte und Uneinigkeiten und die politische Instrumentalisierung der Religion könne zu Verwirrung und Uneinigkeit führen, was die Auseinandersetzung mit radikalen Ideologien erschwere.

Familiäre und soziale Einflüsse (Mesoebene): Eine dysfunktionale Familienstruktur mit mangelnder emotionaler Zuwendung, Wertschätzung und Anerkennung sowie die Indoktrination durch ein radikales Umfeld könne Jugendliche für extremistische Ideologien empfänglich machen. Auch Einflüsse durch Peergroups und die Schulumgebung spiele eine Rolle bei der Identitätsbildung und könne sowohl Push- als auch Pull-Faktoren für die Radikalisierung darstellen, insbesondere wenn Lehrkräfte stigmatisierend auftreten.

Diskriminierung und Ausgrenzung (Mesoebene): Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung, sei es in der Familie, der Schule oder der Gesellschaft im Allgemeinen, verstärke das Gefühl der Entfremdung und könne Frustration und Wut hervorrufen und Jugendliche anfällig für radikale Ideen machen, die ihnen eine vermeintliche Gemeinschaft und Anerkennung bieten.

Sozialisation und Manipulation durch fundamentalistische Gruppierungen (Mesoebene): Versprechungen von Sinngabe, Anerkennung, Wertschätzung und Zugehörigkeit bieten laut den Befragten Sicherheit und Struktur und die Jugendlichen erfahren dort Bestätigung ihrer Ausgrenzungs- und Diskriminierungswahrnehmung durch die Gesellschaft und Politik gegenüber ihnen und muslimischen Gruppierungen und erleben die Notwendigkeit der Abgrenzung von dieser sie vermeintlich ausgrenzenden und diskriminierenden Gesellschaft.

Digitale Medien und Social Media (Mesoebene): Die Verbreitung radikaler Propaganda über digitale Medien, insbesondere über Social-Media-Plattformen, ermögliche es zudem fundamentalistischen Gruppen, gezielt Jugendliche zu erreichen und zu beeinflussen, indem sie ihnen einfache Antworten auf komplexe Fragen bieten.

Die ersten Ergebnisse der Interviewstudie zeigen, dass die Studierenden unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei der Benennung der Ursachen vornehmen. Diese Schwerpunktsetzung soll in weiteren Analysen und Veröffentlichungen stärker analysiert werden.

Die Erklärungsansätze der Studierenden ermöglichen Einblicke in die Perspektiven der zukünftigen Lehrkräfte und Theolog:innen und ihrer studentischen Ausbildung im Allgemeinen und ihrer Wahrnehmung zur Vorbereitung auf das Phänomen Islamismus und islamistische Radikalisierung im Speziellen. Dies ist essenziell, um passgenaue Angebote im Studium zu installieren, um angehende Religionslehrkräfte auf ihre Aufgabe der reflexiven Vermittlung der Religion sowie Interreligiosität und Demokratielernen vorzubereiten.

Dabei soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass es sich um ein Laienparadigma handelt. Die studentischen Befragten verfügen im Zusammenhang mit ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit über das im Studium und weiteren Lebensbereichen erworbene Wissen, Erfahrungen und Hintergrundinformationen zur religiösen Entwicklung junger Menschen und möglicher Faktoren der Radikalisierung. Es wird jedoch deutlich, dass sie überwiegend wenig tiefgreifend argumentieren und die Argumentationen sich auf reine persönliche Erfahrung stützen. Des Weiteren ist auffällig, dass die meisten Studierenden fehlendes Wissen über den Islam als eine der Hauptursachen für die Anfälligkeit für islamistische Propaganda und die Entwicklung radikaler Orientierungen angeben. Insgesamt sind die Argumentationen der Studierenden zwar anfänglich multifaktoriell, jedoch in den Argumentationen nicht so viel-

schichtig, reflexiv und tiefgehend, wie die der Dozierenden (Schramm et al. 2023). Zudem zeigt die qualitative Analyse, dass die Studierenden sich im Verlauf der Interviews stärker auf eine bzw. wenige möglichen Ursachen konzentrieren.

Im Sinne der Forschungsfragen kann auf Basis dieser Untersuchung, der Untersuchungen von Şenel und Demmrich (2024) sowie einer quantitativen Studie im Rahmen des Projektes geschlussfolgert werden, dass bei den Studierenden große Lücken in der Ausbildung, insbesondere hinsichtlich der Erkennung und Behandlung radikaler Orientierungen bestehen. Es besteht ein Bedarf an expliziten Modulen, Workshops und Kooperationen, um diese Thematik angemessen zu behandeln. Das Studium sollte einen Raum zur kritischen und eigenständigen Auseinandersetzung, Reflexion und Identifikation mit der Religion bieten (Ceylan et al. 2019; Stein et al. 2017; Zimmer et al. 2017; Zimmer et al. 2019a; 2019b; Zimmer/Stein 2024). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden sich verstärkt inhaltliche und didaktische Angebote diesbezüglich wünschen, um ihr eigenes Wissen über den Islam und Islamismus sowie interreligiöse Verständigung und Demokratielernen zu erweitern. Des Weiteren sollten verstärkt sowohl im Studium als auch im Umgang mit den Jugendlichen Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen, Moscheen und außerschulischen Jugendarbeit insgesamt angestrebt werden. Daraus ergeben sich folgende Implikationen für das Studium, die (zukünftige) Praxis sowie die Präventionslandschaft.

Für die *akademische Ausbildung* von Studierenden ist es entscheidend, neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Radikalisierung auch praxisnahe Ausbildungselemente zu integrieren. Studiengänge sollten gezielt Module und Seminare anbieten, die spezifische Methoden und Ansätze der Präventionsarbeit vermitteln. Kooperationen mit relevanten Institutionen könnten praktische Erfahrungen einbringen, während praxisnahe Simulationen, Rollenspiele und Praktika den Studierenden helfen, ihre Fähigkeiten in realistischen Szenarien zu testen. Die Reflexion der eigenen Religion und Sozialisation sollte verstärkt werden, um die persönliche und professionelle Entwicklung der Studierenden zu fördern. Ein interdisziplinärer Ansatz, der politische, philosophische und ethische Perspektiven einbezieht, kann die Ausbildung bereichern und die Studierenden auf die Anforderungen des interreligiösen Dialogs vorbereiten.

Die *zukünftige Praxis* der angehenden Lehrkräfte und Theolog:innen erfordert über das grundlegende Wissen zu Radikalisierungsprozessen hinausgehende Kompetenzen wie Konfliktlösung, Interkulturalität und psychosoziale Unterstützung. Die Ausbildung sollte diese spezifischen Fähigkeiten fördern und regelmäßige, spezialisierte Fortbildungsangebote bereitstellen, die aktuelle Methoden und Ansätze der Radikalisierungsprävention vermitteln. Die Rollen und Zuständigkeiten im Bereich der Präventionsarbeit sollten klar definiert werden, um Überforderung zu vermeiden und eine effektive Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten zu gewährleisten. Fortbildungen sollten praxisnahe Ansätze beinhalten und von Expert:innen aus der Präventionspraxis durchgeführt werden. Ergänzende Praktika und Erfahrungen in interreligiösen Kontexten sind ebenfalls wichtig, um ein realistisches Bild der Praxis zu vermitteln und kommunikative Kompetenzen sowie Ambiguitätstoleranz zu stärken.

Die *bestehende Präventionspraxis* muss stärker auf die spezifischen Anforderungen der Fachkräfte und ihrer Zielgruppen ausgerichtet werden. Da das Wissen der Studierenden größtenteils dem aktuellen Forschungsstand entspricht, sollten gezielte Schulungen und Weiterbildungen angeboten werden, die praxisnahe Ansätze und aktuelle Entwicklungen berücksichtigen. Die Präventionspraxis sollte ihre Zielgruppen erweitern und Angebote auch für Fachkräfte und Institutionen entwickeln, die in der Radikalisierungsprävention tätig sind.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis ist entscheidend, um praxisnahe Handlungsempfehlungen zu entwickeln und die Ausbildung sowie die Fortbildung der Fachkräfte kontinuierlich zu verbessern.

Hierbei sollte kritisch unterstrichen werden, dass der islamische Religionsunterricht in Deutschland häufig primär mit der Prävention islamistischer Radikalisierung in Verbindung gebracht wird. Die eigentlichen Aufgaben des IRU sind jedoch die Vermittlung von Wissen über den Islam und die Förderung eines reflektierten Verständnisses des Glaubens. Diese einseitige Fokussierung auf Prävention impliziert eine negative Grundannahme über den Islam, die der Unterricht korrigieren soll. Lehrkräfte im islamischen Religionsunterricht sehen sich dadurch nicht nur mit der Aufgabe der Wissensvermittlung konfrontiert, sondern auch mit der Erwartung, zusätzliche pädagogische Kompetenzen im Umgang mit radikalisierten Jugendlichen zu entwickeln. Diese Kritik verdeutlicht, dass die Prävention von Radikalisierung eine gesamtschulische und gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, die nicht allein auf den islamischen Religionsunterricht beschränkt werden darf. Vielmehr ist es die Verantwortung der gesamten Schule und aller Lehrkräfte, präventiv gegen Rechtsradikalisierung und Islamismus zu wirken und integrative Bildungsansätze zu fördern. Die Reduktion des islamischen Religionsunterrichts auf eine präventive Maßnahme widerspricht dem Prinzip der Gleichstellung aller Schulfächer und kann als Ausdruck strukturellen Rassismus verstanden werden, da hierdurch der Islam unter besonderen, negativen Vorzeichen betrachtet wird.

Es ist notwendig, den islamischen Religionsunterricht als gleichwertiges Bildungsfach anzuerkennen, dessen primäre Aufgabe – wie bei anderen religiösen Bildungsangeboten – die Vermittlung von Wissen ist. Die Prävention von Radikalisierung sollte hingegen als eine gemeinsame Aufgabe aller Bildungsakteur:innen und der Gesellschaft betrachtet werden, die im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsansatzes umgesetzt werden sollte. Die Aufgabe von Theolog:innen und Religionslehrkräften besteht vor allem in der Vermittlung religiöser Kenntnisse und der Förderung eines reflektierten Verständnisses des Glaubens. Die Verantwortung, politisch motivierten Radikalisierungsprozessen entgegenzuwirken, liegt beim Staat, der die Verpflichtung hat, strukturellen Rassismus – der häufig als eine der Hauptursachen für Radikalisierung identifiziert wird – systematisch zu bekämpfen. Es sollte ein umfassender und multidisziplinärer Ansatz verfolgt werden, der die eigentlichen Ursachen von Radikalisierung adressiert und dabei insbesondere auf die Beseitigung struktureller Ungleichheiten abzielt. Dies kann gelingen, wenn personelle Ressourcen entsprechend den neuen Aufgabenstellungen (Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeit) wachsen und Radikalisierungsprävention als Vernetzungsaufgabe (Kiefer 2022) verstanden wird. Es ist erforderlich, gemeinsame konzeptionelle Überlegungen anzustellen und schlussendlich eine koordinierte Präventionsstrategie zu entwickeln, die fest im täglichen Handeln der schulbezogenen Akteur:innen verankert ist. Ein multidisziplinärer Ansatz, der politische, philosophische, ethische und intersektionale Perspektiven integriert, könnte die akademische Ausbildung der Studierenden erheblich verbessern. Die Entwicklung von Lehrmodulen, die Raum für tiefgehende kritische Analysen bieten, ist von zentraler Bedeutung. Solche Lehrmodule fördern nicht nur die individuelle Reflexion, sondern auch die Vorbereitung der Studierenden auf die komplexen Anforderungen des interreligiösen Dialogs und der gesellschaftlichen Praxis. Die Integration intersektionaler Perspektiven ermöglicht es den Studierenden, die Überschneidungen sozialer Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Sexualität und soziale Klasse zu erkennen und deren Auswirkungen auf individuelle Erfahrungen und gesellschaftliche Strukturen zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- Abay Gaspar, Hande, Cristopher Daase, Nicole Deitelhoff, Julian Junk und Manjana Sold (2019): Vom Extremismus zur Radikalisierung: Zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung illiberaler Einstellungen. In *Gesellschaft extrem. Was wir über Radikalisierung wissen*, Hrsg. Christopher Daase, Nicole Deitelhoff, und Julian Junk, S. 15–44. Frankfurt am Main: Campus.
- Aslan, Ednan, Evrim Erşan Akkılıç und Maximilian Hämmerle (2018): *Islamistische Radikalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baier, Dirk (2018): Gutachten für den 23. Deutschen Präventionstag: „Gewalt und Radikalität – Forschungsstand und Präventionsperspektiven“. In: Marks, Erich und Fünfsinn, Helmut (Hrsg.): *Gewalt und Radikalität: Ausgewählte Beiträge des 23. Deutschen Präventionstages 11. und 12. Juni 2018 in Dresden*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH. www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2683&datei=23-DPT_Gutachten-2683.pdf
- Bartlett, Jamie, Jonathan Birdwell und Michael King (2010): *The Edge of Violence: A Radical Approach to Extremism*.
- Böckler, Niels und Andreas Zick (2015): Wie gestalten sich Radikalisierungsprozesse im Vorfeld jihadistisch-terroristischer Gewalt? Perspektiven aus der Forschung. In: Molthagen, Dietmar (Hrsg.): *Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit*. Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 99–123.
- Borum, Randy (2011): *Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories*. In: JSS 4 (4), S. 7–36.
- Bösing, Eike, Yannick von Lautz und Margit Stein (2023): Herausforderungen und Bedarfe im Umgang mit religiöser Vielfalt und religiös begründeten Konflikten im Schulalltag. In: Schupper, Saskia, Nico Leonhardt und Robert Kruschel (Hrsg.): *Inklusive Schule im Sozialraum. Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–216.
- Brettfeld, Katrin und Peter Wetzels (2007): *Muslime in Deutschland: Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bronfenbrenner, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Bronfenbrenner, Urie (2012): *Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen*. In: Bauer, Ulrich, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–76.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2022a): Glossar – E. https://www.verfassungsschutz.de/DE/service/glossar/Functions/glossar.html?cms_lv2=678586.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2022b): Glossar – I. https://www.verfassungsschutz.de/DE/service/glossar/Functions/glossar.html?cms_lv2=678598.
- Çelik, Özcan (2017): *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland*. Münster: Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster.
- Ceylan, Rauf und Michael Kiefer (2018): *Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus*. Wiesbaden: Springer.
- Ceylan, Rauf, Margit Stein und Veronika Zimmer (2019): Genderbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. In: Hikma. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 10 (1), S. 5–25.
- Dantschke, Claudia (2014): Da habe ich etwas gesehen, was mir einen Sinn gibt – Was macht Salafismus attraktiv und wie kann man diesem entgegenwirken? In: Said, Behnad und Hazim Fouad (Hrsg.): *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg: Herder, S. 474–502.

- Demmrich, Sarah and Hanel, Paul (2024): The Relative Role of Religiosity in Radicalization: How Orthodox and Fundamentalist Religiosity Are Linked to Violence Acceptance. In: *Frontiers in Social Psychology*, 2. doi.org/10.3389/frsps.2024.1406688
- Dreier, Lena und Constantin Wagner (2020): Wer studiert islamische Theologie? AIWG-Expertise: Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. Frankfurt a.M.: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG).
- Dreißigacker, Leonie, Carl Philipp Schröder, Yvonne Krieg, Lea Becher, Anna Hahnemann, und Mona Grönweg (2023): Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022. KFN-Forschungsbericht Nr. 169. Hannover: KFN.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (Hrsg.) (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- El-Mafaalani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch und Julian Walciak (2016): HSKF-Report. Nr. 6/2016. Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit.
- El-Wereny, Mahmud (2020): Radikalisierung im Cyberspace. Die virtuelle Welt des Salafismus im deutschsprachigen Raum – ein Weg zur islamistischen Radikalisierung? Bielefeld: Transcript.
- Fleischmann, Fenella, Karen Phalet und Olivier Klein (2011): Religious identification and politicization in the face of discrimination: support for political Islam and political action among the Turkish and Moroccan second generation in Europe. In: *British Journal of Social Psychology* 50, S. 628–648.
- Glock, Charles Y. (1969): Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Kirche und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150–168.
- Goede, Laura-Romina, Carl Philipp Schröder und Lena Lehmann (2019): Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter“. KFN-Forschungsbericht Nr. 151. Hannover: KFN.
- Gudjons, Herbert und Silke Traub (2016): *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*, 12. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heiner, Maja (2004): *Professionalität in der sozialen Arbeit: Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriot, Peter (2009): *Religious Fundamentalism: Global, Local, and Personal*. London: Routledge.
- Hoffman, Edwin (2013): Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127–153.
- Hüttermann, Jörg (2019): Neighbourhood Effects on Jihadist Radicalisation in Germany? Some Case Based Remarks. *International Journal of Conflict and Violence* 12, S. 1–16.
- Kanol, Eylem (2021): Explaining unfavorable attitudes toward religious out-groups among three major religions. In: *Journal für the Scientific Study of Religion* 60, S. 590–610. doi: 10.1111/jssr.12725
- Kanol, Eylem (2024): Von Herkunft zu Überzeugung: Deutschlands Muslime im Spannungsfeld von Nationalismus und Politischem Islam. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*. doi.org/10.1007/s41682-024-00174-7
- Karakaşoğlu, Yasemin, Anna Wojciechowiec und Mirja Gruhn (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 69–84.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

- Kart, Mehmet, Eike Bösing, Yannick von Lautz, und Margit Stein (2024): Religiös begründete Konflikte in der Schule – Chancen und Herausforderungen der Prävention und Demokratieförderung. In: Staats, Martin, Dirk Wassermann, Mehmet Kart, Holger Knothe, Jens Rieger, Bärbel Schomers und Katrin Sen (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik. Weinheim: Beltz Juventa, i. E.
- Khorchide, Mouhanad (2008): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khosrokhavar, Farhad (2016): Radikalisierung. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kiefer, Michael und Bacem Dziri (2017): „Baqqiya im Lego-Islam“ – Anmerkungen zu den Whatsapp Protokollen der „Ansaar Al Khilafat Al Islamiyya“ aus einer islamwissenschaftlichen Perspektive. In: Kiefer, Michael, Jörg Hüttermann, Bazem Dziri, Rauf Ceylan, Viktoria Roth, Fabian Srowig und Andreas Zick (Hrsg.): „Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden: Springer, S. 23–58.
- Kiefer, Michael (2022): Radikalisierungsprävention in der Schule. Voraussetzungen und Handlungsfelder im Bereich Islamismus. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/212435/radikalisierungspraevention-in-der-schule/>.
- Knipping-Sorokin, Roman und Strumpf, Teresa (2018): Radikal Online – Das Internet und die Radikalisierung von Jugendlichen: eine Metaanalyse zum Forschungsfeld. In: kommunikation @ gesellschaft 19, S. 1–29. www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-60463-9.
- Koopmans, Ruud (2015): Religious fundamentalism and hostility against out-groups: a comparison of muslims and christians in western europe. In: Journal of Ethnic and Migration Studies 41(1), S. 33–57. doi.org/10.1080/1369183X.2014.935307
- Kruglanski, Arie W. (2018). Violent radicalism and the psychology of prepossession. In: Social Psychological Bulletin. 13, S. 1–18. doi: 10.32872/spb.v13i4.27449
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühlmeyer, Katja, Petra Muckel und Franz Breuer (2020): Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der „Instruktionalität“ qualitativer Auswertungsverfahren. Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research, 21 (1). doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437
- Logvinov, Michail (2014): Radikalisierungsprozesse in islamistischen Milieus: Erkenntnisse und weiße Flecken der Radikalisierungsforschung. In: Hummel, Klaus und Michail Logvinov (Hrsg.): Gefährliche Nähe. Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Wiesbaden: Springer, S. 113–153.
- Logvinov, Michail (2017): Salafismus, Radikalisierung und terroristische Gewalt. Erklärungsansätze – Befunde – Kritik. Berlin: Springer.
- Lüscher, Kurt (2006): Urie Bronfenbrenner 1917–2005. Facetten eines persönlichen Porträts. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26. doi: 10.25656/01:5650.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 691–706.
- Meier, Jana, Bögelein, Nicole und Frank Neubacher (2020): Radikalisierungsprozesse aus professioneller Sicht – empirische Prüfung eines Modells auf Mikro-, Meso- und Makroebene. In: NK Neue Kriminalpolitik 32, H. 4, S. 502–513.
- Neumann, Peter (2013): „Radikalisierung, Deradikalisierung und Extremismus.“ Aus Politik und Zeitgeschichte (63), S. 3–10. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/164918/radikalisierung-deradikalisierung-und-extremismus/>.

- Öztürk, Cemal und Gert Pickel (2022): Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 6 (1), S. 189–231.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pickel, Susanne, Cemal Öztürk, Kazim Celik, Gert Pickel, Verena Schneider und Oliver Decker (2021): Elemente und Rahmenbedingungen der (Co-)Radikalisierung: Befunde erster Analysen und Erkundungen des Forschungsfeldes. Working Paper 1a, RIRA Working Paper Series.
- Pisoiu, Daniela (2012): *Islamist Radicalisation in Europe: An Occupational Change Process*. London: Routledge.
- Rädiker, Stefan und Udo Kuckartz (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- RADIS (2022): RADIS „Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland und Europa“: Förderlinie. <https://www.radis-forschung.de/ueber-uns/foerderlinie>.
- Rieger, Diana, Schmitt, Josephine B., Ernst, Julian, Vorderer, Peter, Bente, Gary und Hans-Joachim Roth (2020): Radikalisierungsprävention mit Fokus auf Online-Propaganda als international und interdisziplinäre Herausforderung – Genese und Zielsetzung des EU-Forschungsprojektes CON-TRA. In: Schmitt, Josephine B., Ernst, Julian, Rieger, Diana und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3–27.
- Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 2, S. 204–222. Doi: 10.25656/01:10502
- Roy, Olivier (2004): *Globalized Islam: The Search for a New Ummah*. New York: Columbia University Press.
- Sageman, Marc (2008): *Leaderless Jihad. Terrorist Networks in the Twenty-First Century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schramm, Alexandra, Margit Stein und Veronika Zimmer (2023): Ursachen der islamistischen Radikalisierung aus Sicht der Wissenschaftler:innen und Dozierenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie – eine Interviewstudie. *ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, Bd. 2 Nr. 1, S. 50–91.
- Schramm, Alexandra; Stein, Margit und Veronika Zimmer (2025a). Models of reflexive religious practice to prevent Islamist attitudes in religious education settings – An interview study with experts in Islamic theology and religious education. In: Yağdı, Şenol (Hrsg.): *Contributions of Islamic Theological research to the development of religious education theory. Concepts and models for teaching contemporary religious education*. Berlin: Springer, i. E.
- Schramm, Alexandra, Margit Stein und Veronika Zimmer (2025b): Religious education modelling for the development of interreligious and intercultural competences during studies and at work. In: Yağdı, Şenol (Hrsg.): *Contributions of Islamic Theological research to the development of religious education theory. Concepts and models for teaching contemporary religious education*. Berlin: Springer, i. E.
- Şenel, Abdulkерim und Sarah Demmrich (2024): Prospective Islamic Theologians and Islamic religious teachers in Germany: between fundamentalism and reform orientation. In: *British Journal of Religious Education* 46, S. 1–19.
- Srowig, Fabian, Roth, Viktoria, Pisoiu, Daniela, Seewald, Katharina und Andreas Zick (2018): Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze (PRIF Reports, 6). Frankfurt a.M.: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer und Rauf Ceylan (2017): Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland.

- Hikma. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, 8, S. 48–63. <https://hikma-online.com/wp-content/uploads/2017/11/Stein-Ceylan.pdf>.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer (2022): Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie. ZepRa – Zeitschrift für Praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung, 1 (1). <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14>.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer (2023a): Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption. ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung 2 (1), S. 131–159. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/28>.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer (2023b): Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule – eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland. TheoWeb Zeitschrift für Religionspädagogik 22 (1), S. 100–126. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/22-jahrgang-2023-heft-1/vorbereitung-angehender-islamischer-religionslehrkraefte-auf-den-umgang-mit-und-die-praevention-islamistischer-radikalisierung-in-unterricht-und-schule-eine-interviewstudie-mit-dozierenden-der-studiengaenge-der-islamischen-theologie-in-deutschland.pdf.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer (2024): „Wie kann der islamische Religionsunterricht islamistische Radikalisierung verhindern? Eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland.“. In: Nili-Freudenschuß, Tamara und Ednan Aslan (Hrsg.): 40 Jahre islamischer Religionsunterricht in Österreich. Wiener Beiträge zur Islamforschung. Berlin: Springer-Verlag, S. 213–242.
- Stein, Margit, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz (2024a): Die Rolle digitaler Medien in der Hinwendung zu islamistischer Radikalisierung. Eine qualitative Interviewstudie. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 123–137.
- Stein, Margit, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Amelie Ovelgönne und Veronika Zimmer (2024b): Religiöse Herausforderungen und Konflikte in der Schule – eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen. In: ZepRa – Zeitschrift für praxisbezogene Radikalisierungsforschung, 3, S. 83–120.
- Stošić, Patricia und Benjamin Rensch (2020): „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“. In: van Ackeren, Isabell, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter et al. Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 147–60.
- Veldhuis, Tinka und Jørgen Staun (2009): Islamist radicalization. A root cause model. Den Haag: Netherlands Institute of International Relations Clingendael.
- Vergani, Mateo, Muhammad Iqbal, Ekin Ilbahar und Greg Barton (2018): The 3 Ps of radicalisation: push, pull and personal. A systematic scoping review of the scientific evidence about radicalisation into violent extremism. https://www.researchgate.net/publication/326585283_The_3_Ps_of_radicalisation_push_pull_and_personal_A_systematic_scoping_review_of_the_scientific_evidence_about_radicalisation_into_violent_extremism
- von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Margit Stein und Mehmet Kart (2022): Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/>.
- Wetzels, Peter, Brettfield, Katrin, Endtricht, Rebecca, Fischer, Jannik und Diego Farren (2022): Zur Verbreitung extremismusaffiner Einstellungen in Deutschland: Befunde der repräsentativen Befragung „Menschen in Deutschland 2021“. MOTRA-Forschungsverbund. <https://www.motra.info/wp-content/uploads/2023/12/extremismusaffine-Einstellungen-in-Deutschland.pdf>

- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz Juventa, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1).
- Wojcieszak, Magdalena (2010): ‘Don’t talk to me’: Effects of ideologically homogeneous online groups and politically dissimilar offline ties on extremism. In: New Media & Society 12, H. 4, S. 637–655.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Yendell, Alexander und Gert Pickel (2019): Islamophobia and anti-Muslim feeling in Saxony – theoretical approaches and empirical findings based on population surveys. In: Journal of Contemporary European Studies 28, S. 85–99. doi: 10.1080/14782804.2019.1680352
- Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan und Margit Stein (2017): Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. Theo Web – Zeitschrift für Religionspädagogik 16 (2), S. 347–367.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein und Rauf Ceylan (2019a): Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Bildung und Erziehung 72(1), S. 50–78.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein und Rauf Ceylan (2019b): Erziehungserfahrungen in den Herkunftsfamilien und deren Einflüsse auf die Religiosität angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. In: ZSE: Zeitschrift für die Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39. H. 1, S. 56–73.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein, Mehmet Kart und Kemal Bozay (2023): Islamistische Radikalisierung – Ein Überblick über Erklärungsansätze auf Mikro-, Meso- und Makroebene. In: Arslan, Emre, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Çopur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Jens Ostwaldt und Veronika Zimmer Radikalisierung und Prävention im Fokus der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz, S. 58–70.
- Zimmer, Veronika und Margit Stein (2024): Zwischen Tradition und Moderne. Eine Studie zu Studierenden der (Islamischen) Theologie und Religionspädagogik in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Autorinnen

Prof. Dr. Margit Stein, Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften, E-Mail: margit.stein@uni-vechta.de, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Werthaltungen, Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität sowie Kinder- und Jugendrechte.

Alexandra Schramm, Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften, E-Mail: alexandra.schramm@uni-vechta.de, hat Soziale Arbeit (MA) studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt „Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“ (UWIT) und im Projekt „Aufbau von Gestaltungskompetenzen im Kontext der Prävention religiös bedingter Konflikte und Radikalisierungen im (außer-)schulischen Jugendbereich“ (AuGe). Sie promoviert zur religiösen und wertebezogenen Entwicklung von Jugendlichen in Abhängigkeit des elterlichen Erziehungsverhaltens und sozialisatorischer Bedingungen.

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer, IU Internationale Hochschule (Standort Münster), Fachbereich Sozialwissenschaften, E-Mail: veronika.zimmer@iu.org, ist Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule. Sie ist Mitglied des Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheits- und Jugendforschung, Migration und Bildung, empirische Sozialforschung, islamischer Religionsunterricht sowie Werte und Einstellungen von Lehrkräften

