

Aufbau von Radikalisierungsresilienz im schulischen Raum

Der pädagogische Umgang mit antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen

Nils Zenker, Gudrun Heinrich

Abstract: Schule kann auf einer strukturellen und individuellen Ebene Radikalisierungsprozessen entgegenwirken, diese aber auch gleichzeitig beschleunigen. Dieses Spannungsverhältnis gilt es im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und individuellen Rahmenbedingungen von Radikalisierung aufzuzeigen. In einem pädagogischen Sinne muss auf der Handlungsebene im schulischen Raum antidemokratischen Positionen und Verhaltensweisen, als Performanz solcher Radikalisierungstendenzen, begegnet werden. Ziel ist es Jugendliche radikalierungsresilient aufzustellen, indem das pädagogische Grundprinzip der Anerkennung sowie der Strategiekompass als analytisches Modell zur Entwicklung von Handlungsoptionen umgesetzt werden.

Schlüsselwörter: Anerkennung, Radikalisierung, Schule, Resilienz

1. Einleitung

Schule ist als Sozialisationsinstanz ein zentraler Ort, an dem Kinder und Jugendliche bewusst oder unbewusst „Werte, Normen, Regeln und Einstellungen, Handlungs- und Verhaltenspraktiken mit ihren sozialen Erwartungsstrukturen und ihren Symbol- und Interpretationssystemen“ (Zirfas 2018: 53) erlernen können. Im Mittelpunkt steht dabei die Herausbildung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts durch die „produktive Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität“ (Hurrelmann/Bauer 2018: 97). Das pädagogische Handeln, als ein Aspekt dieser Umwelt, ist mit seinen Bildungsprozessen und dem Erziehungsaspekt erheblich daran beteiligt.

Im Konzert der Sozialisationsinstanzen von Familie, Peer Groups, sozialen Medien und Schule, nimmt diese aufgrund der durch die Schulpflicht gewährleisteten prinzipiellen Erreichbarkeit aller Kinder und Jugendlichen eine besondere Stellung ein und kann zum zentralen Ort für Radikalisierungsprävention werden (siehe hierzu u. a. Kleeberg-Niepage 2012). Hier gilt es, auf Radikalisierungsprozesse einzugehen oder gar zu verhindern und diesen aktiv zu begegnen bzw. Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Das vielfältige pädagogische Angebot, insbesondere aber die Betrachtung des Individuums in seinem Entwicklungsprozess, bietet ideale Anknüpfungspunkte, um antidemokratischen Tendenzen entgegenzuwirken.

Gleichzeitig zeigt sich Schule allerdings in ihrer Verfasstheit selbst als ein Raum, in welchem eine Beschleunigung von Radikalisierung durch fehlende Reflexion von hierarchischen Strukturen, Beschämung und Deprivation möglich ist. Weiterhin kann die Sichtbarkeit von antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen, vor allem

bei Nichtbeachtung seitens des pädagogischen Personals, zu einer Verstärkung oder Akzeptanz führen.

In diesem Aufsatz gilt es diese Herausforderungen aufzuzeigen und gleichzeitig darzustellen mit welchen bestehenden schulspezifischen Strategien Radikalisierung pädagogisch begegnet werden kann. Der vorgestellte Ansatz verfolgt ein pragmatisches Konzept, in dessen Rahmen eine Strukturierung von Handlungsoptionen für das pädagogische Personal in Schulen vorgestellt wird (Strategiekompass). Dieses kann gleichzeitig als Impuls für Schulentwicklungsprozesse auf der Ebene einzelner Schulen genutzt werden, um Strategien und Zuständigkeiten frühzeitig klären zu können. Wir zielen mit unseren Handlungsempfehlungen nur indirekt auf die Bildungsadministration, die gefordert ist, um die passenden Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Das Verständnis von Pädagogik setzt sich aus den bereits genannten Begriffen Bildung und Erziehung zusammen. Bildungsprozesse sind ein Angebot, sich Wissen anzueignen und Kompetenzen zu erlernen. Erziehung ist zu verstehen als Problembearbeitung eines begründeten Defizits bei Menschen (Oelkers 2001: 256–257). Dies meint die Anbahnung von nicht oder gering ausgebildeten Normen und Werten. Gerahmt durch das Konzept der Anerkennung gilt es, das Spannungsfeld zwischen offenen Bildungsprozessen und einem normativen Erziehungsziel im Sinne der Erziehung zur Demokratie auszubalancieren. Denn demokratisch erzogen zu werden ist wesentliches Ziel des Schulsystems, welches sich unmittelbar aus dem Grundgesetz ableiten lässt (Berkemeyer/Mende 2018: 258). Hierzu zählt neben demokratischen Grundwerten auch die Ablehnung von antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen.

Um Pädagog:innen zu befähigen mit antidemokratischen Vorfällen umzugehen, greifen wir auf den pädagogischen Takt „als heuristisches Prinzip“ (Burghardt/Zirfas 2018: 30) zurück. Hierbei wird das Handeln von pädagogischem Personal in einem Dreischritt beschrieben, welches sich angelehnt an den medizinischen Kontext als Anamnese, Diagnose und Therapie äußert (Grammes 2005: 325–327). Übersetzt in den pädagogischen Kontext und angewendet auf den Umgang mit antidemokratischen Positionen, Einstellungen und Verhaltensweisen bedeutet es, diese als Positionen und Verhaltensweisen geäußerten antidemokratischen Inhalte zuerst als solche wahrzunehmen (Anamnese). Zweitens sollen individuelle, gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen in Bezug auf die wahrgenommenen Positionen und Verhaltensweisen analysiert werden. Es muss nach konkreten Hinweisen über Motivationen, Elemente der Sozialisation sowie weiteren begünstigenden Faktoren gesucht werden, um auf der Einstellungsebene die getätigten Positionen und Verhaltensweisen zu interpretieren (Diagnose). Zuletzt gilt es ableitend aus der Wahrnehmung und Analyse passende Handlungsoptionen im schulischen Kontext zu entwickeln (Therapie). Der pädagogische Takt äußert sich dabei als „Problematisierungsformel für pädagogische Sachverhalte“ und „hat die Praxis des pädagogischen Denkens und Handelns zum Gegenstand“ (Burghardt/Zirfas 2018: 10–11). Die Legitimation dieses Instruments ergibt sich auch aus der Tatsache, dass „in den unterschiedlichen Diskursen um pädagogische Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung bzw. um Diffamierung, Diskriminierung und Verletzung oder auch in den Debatten um pädagogische Professionalität und Kompetenz die Fragestellungen des pädagogischen Takts – oftmals implizit – mitverhandelt“ (Burghardt/Zirfas 2018: 11) wird.

Nach dieser Schrittfolge gliedert sich auch der vorliegende Beitrag, wonach die Begriffe Position, Verhaltensweise und Einstellungen differenziert werden. Sie können meist Ausdruck einer beginnenden oder bereits bestehenden Radikalisierung sein. Anschließend gilt es diesen

Prozess der Radikalisierung genauer zu betrachten, indem die Einflussfaktoren auf individueller, gesellschaftlicher und schulischer Ebene beleuchtet werden. Wir beziehen die Resilienz- wie Förderfaktoren der Radikalisierung auf die Bedingungen im Sozialraum Schule. Dies ist der theoretische Ausgangspunkt um – unter Berücksichtigung des von uns präferierten Ansatzes der pädagogischen Anerkennung – Handlungsoptionen für die pädagogische Arbeit zu entwickeln. Diese fassen wir als Konzept in einem sogenannten Strategiekompass zusammen, der als Strukturierungsvorschlag und Richtlinie pädagogischen Handelns dienen kann.

2. Antidemokratische Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen

Bei der Analyse der Ausformungen antidemokratischer Radikalisierungsprozesse lehnen wir uns an das Konzept der antidemokratischen Positionen und Einstellungen von Udo Dannemann (2023) an. Auf der Grundlage von Analysen und Beschreibungen antidemokratischer Vorkommnisse im Rahmen des Projektes „Starke Lehrer: innen – starke Schüler: innen“ schlägt er vor, „Aussagen und Handlungen dann als antidemokratisch zu bezeichnen, wenn sie dem Ideal der Gleichheit und Freiheit entgegenstehen und Gruppierungen, Religionen, Weltanschauungen, Lebensstile, Lebensphilosophien und/oder Lebenspraxen abwerten“ (Dannemann 2023: 166).

Er unterscheidet zwischen Positionen, denen kein gefestigtes antidemokratisches Weltbild zugrunde liegt, und Einstellungen, welche genau auf solch einem ideologischen Fundament fußen. Dies erscheint insbesondere in Bezug auf Schüler: innen notwendig, da aufgrund des Identitätsfindungsprozesses die Sichtweisen irritier- und veränderbar sind (Dannemann 2023: 168). Die Betrachtung der Schüler: innen als Jugendliche im Entwicklungsprozess ist für die Erarbeitung von Konzepten des Umgangs mit antidemokratischen Herausforderungen auch für uns zentral.

Der Erziehungswissenschaftler Kurt Möller (2017) betont, dass die Identitätsbildung Jugendlicher und in diesem Prozess die Herausbildung von Einstellungen vor allem in der Pubertät „fluide, experimentell und fragil verläuft. Dies gilt auch gerade für die Herausbildung einer politisch-sozialen Identität“ (Möller 2017: 169). Auch ist eine eindeutige Kausalbeziehung zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen nicht anzunehmen (Küpper/Zick 2024: 17). Damit können antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen nicht als eindeutige Performanz antidemokratischer Einstellungen interpretiert werden. Aus diesem Grund ist eine Unterscheidung von Positionen (verbal) und Verhaltensweisen (nonverbal) sowie Einstellungen zwingend notwendig. Die Feststellung einer antidemokratischen Einstellung setzt ein analytisches Vorgehen voraus, was die gesellschaftlichen, individuellen sowie schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Das hier vorgestellte Konzept nimmt impliziten Bezug auf den Ansatz der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) des Soziologen Wilhelm Heitmeyer (2012), wonach unterschiedliche Menschengruppen identifiziert und dann durch die Zuschreibung negativer Eigenschaften abgewertet werden (Heitmeyer 2012). Dies wird als Syndrom bezeichnet, da „die Zuschreibung der Ungleichwertigkeit einer Gruppe [...] dabei mit der Zuschreibung der Ungleichwertigkeit anderer Gruppen einher[geht] und [...] verschiedenste Formen der Ab-

wertung miteinander[verbindet]“ (Zick/Berghahn/Mokros 2019: 56–58). Diese Vorurteilsstrukturen widersprechen der Idee einer liberalen Demokratie und offenen Gesellschaft. Sie sind Elemente eines antidemokratischen Konzeptes, welches sich in Einstellungen, Positionierungen und auch Verhaltensweisen manifestiert.

Die politischen Ausformungen finden sich in den Dimensionen des Rechts- und Linksextremismus wie auch des religiös begründeten Extremismus wieder. Diese Unterscheidung folgt einem politischen Konzept der Einteilung von Extremismen. Das Konzept des Extremismus fokussiert auf politische Einstellungen und ist damit deutlich enger und eignet sich weniger zur Analyse und Bearbeitung antidemokratischer Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen. Radikalisierung als die Abkehr von demokratischen Prinzipien und Normen sowie die Hinwendung zu geschlossenen Gruppen und ideologischen Konzepten ist in hohem Maße anschlussfähig an das Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Müller et al. 2023: 12). Der Aufbau und die Verfestigung von Vorurteilsstrukturen sind daher Faktoren innerhalb des Radikalisierungsprozesses.

3. Prozesse, Ursachen und Motive antidemokratischer Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen

3.1 Radikalisierung als Prozess

Extremismus in seinen unterschiedlichen Phänomenbereichen beschreibt einen Zustand. Die sozialwissenschaftliche Analyse des Phänomens benennt Ausprägungsformen, Organisationsformen sowie ideologische Facetten und sucht nach deren Ursachen. Im Gegensatz zu diesem eher statischen Modell erweist sich der inzwischen breit ausgebaute Ansatz der Radikalisierungsforschung für die Präventionsarbeit als ergiebiger. Antidemokratische Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen sind kein plötzliches Ereignis, sondern in der Regel das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses, der durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird und beeinflussbar ist (Beelmann 2022: 154–155).

Für eine pädagogisch orientierte Präventionsarbeit, die genau daran ansetzt, Lern- und Entwicklungsprozesse zu beeinflussen und (junge) Menschen auf ihrem Weg politischer Sozialisation zu begleiten, sind die Ergebnisse der Radikalisierungsforschung gewinnbringend. Es ist notwendig, den Prozesscharakter des Entstehens und Verfestigens antidemokratischer Einstellungen und ihrer Performanzen in den Blick zu nehmen. Die breite Forschung zu Radikalisierungsprozessen unterscheidet zwischen individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Risikofaktoren. Die Verbindung individueller mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und speziell auch die des Sozialraums Schule ermöglicht das Auffinden von Gelingensbedingungen eines erfolgversprechenden Präventionskonzeptes. Der pädagogische Blick bleibt dabei aber vorrangig auf dem durch pädagogische Interventionen Beeinflussbaren gerichtet.

Trotz des großen Potentials der Betrachtung individueller Radikalisierungsbedingungen führt die Reduktion der Analyse von Radikalisierungsdynamiken auf einen vermeintlich rein individuell und psychologisch zu interpretierender Vorgang in die Irre. Persönliches Erleben findet im Kontext politisch-gesellschaftlicher Entwicklungen statt und konstituiert Sozialisation als „produktive Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann/Bauer 2018). „Grundlegend ist die

Annahme, dass sich individuelle Radikalisierung als Resultat ungünstiger sozialer Entwicklungsprozesse im Lebenslauf charakterisieren lässt und somit politischer, religiöser und andersartiger Extremismus [...] nicht zuvorderst eine Form der politischen Meinung oder Handlung darstelle, sondern im Kern das Ergebnis einer problematischen Sozialentwicklung zu begreifen ist“ (Beelmann 2022: 159). Dennoch bleibt – im Widerspruch zu Beelmann – die politische Auseinandersetzung mit dem Ergebnis des Radikalisierungsprozesses nämlich der Hinwendung zu antidemokratischen Einstellungen, Positionen und Verhaltensweisen sowie der aktiven Bekämpfung demokratischer Strukturen und Akteur:innen eine politische Aufgabe. Für die pädagogische Arbeit soll der Fokus zunächst auf der Analyse von Radikalisierungsprozessen liegen.

Im Rahmen der Radikalisierungsforschung werden sowohl Bedingungen untersucht, die derartige Prozesse fördern, als auch solche, die als Schutz- oder Resilienzfaktoren Einfluss nehmen können. Dies gilt es für die (schulische) Präventionsarbeit fruchtbar zu machen.

3.2 individuelle Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

Individuelle Faktoren der Radikalisierung finden zunehmend Beachtung im Bereich der Extremismus- wie Radikalisierungsforschung (siehe hierzu u. a. Srowig et al. 2018; Milbradt/Schau/Greuel 2019; Beelmann 2023). Auf individueller Ebene können als Antriebsfaktoren für eine Radikalisierung direkte Erfahrungen der Deprivation der eigenen Sozialgruppe genannt werden (u. a. Beelmann 2023: 34; Rippl/Baier 2005: 645; Heitmeyer 2012: 25). Deprivationserfahrungen gehen häufig auch mit einer „mangelnden Integration in gesellschaftliche Bezüge“ (Beelmann 2017: 27) einher. Bei geringer oder fehlender Empathiefähigkeit, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder Ambiguitätstoleranz können diese nicht konstruktiv verarbeitet werden (Beelmann 2017: 33).

Die Entwicklung von „Schwarz-Weiß-Denken“ oder einem ausgeprägten „Freund-Feind Schema“, welches die Sicht auf die Außenwelt prägt, paart sich mit einem Wunsch nach Sicherheit (Srowig et al. 2018: 5). Die Theorie der Autoritären Persönlichkeit wurde traditionell als Erklärungsfaktor für die Entstehung rechtsextremer Einstellungen herangezogen (Salzborn 2014: 96). Auch über den Phänomenbereich des Rechtsextremismus hinaus hat das Merkmal der „Autoritären Persönlichkeit“ eine Schubkraft auf dem Weg der Radikalisierung (u. a. Beelmann 2021: 15; Srowig et al. 2018: 5).

Ausgangspunkt ist der Wunsch jedes Individuums nach Anerkennung. Wird diese verweigert und die Erfahrung kann nicht verarbeitet werden, fördert dies Radikalisierung im Sinne einer Hinwendung an ideologische Narrative und extremistische Netzwerke (Beelmann 2023: 32). „Biografische Krisenerfahrungen“ können – müssen jedoch nicht – zu Treibern eines Radikalisierungsprozesses werden. (Srowig et al. 2018: 19). Auch in der Einstellungsforschung wird vom Fehlen der Anerkennungserfahrung als Treiber „autoritärer Dynamiken“ ausgegangen (Decker 2018: 55). Ein besonders ausgeprägtes Ungerechtigkeitsempfinden kann zum Faktor der Förderung von Radikalisierung werden (Müller et al. 2023: 52), vor allem wenn sich die wahrgenommene Ungerechtigkeit gegen die eigene Person oder eigene soziale Gruppe richtet (Beelmann 2017: 9–11).

Jugendliche wählen ihre Netzwerke, welche für die „Entwicklung einer extremistischen Identität sowie von Unabhängigkeitsbestrebungen in der Adoleszenz [...] zentral“ (Srowig et al. 2018: 21) sind. Die beschriebenen individuellen Faktoren fördern die „Aufgeschlossenheit

gegenüber devianten oder auf Elementen antidemokratischer Ideologie und Gewaltbereitschaft fußenden Gruppen“ (Beelmann 2017: 9) – sei dies im Analogen oder Digitalen (Beelmann 2019; Schmitt 2019). Bei der Suche nach Identität und Anerkennung werden Angebote sowohl im analogen sozialen Nahraum als auch im digitalen Raum genutzt. Die Attraktivität der Angebote speist sich unter anderem aus dem Charakter einer jugendkulturellen „Erlebniswelt“ aus Lebensgefühl, Freizeiterleben und Identitätsangebot (Glaser/Pfeiffer 2017). Dabei ist der Aufbau einer exkludierenden Gruppenidentität ein wesentlicher Schritt eines Radikalisierungsprozesses. So erscheinen die von Beelmann zitierten Schritte der Radikalisierung nachvollziehbar, die aus dem nicht erfüllten Bedürfnis nach Anerkennung, der Suche nach antidemokratisch geprägten ideologischen Narrativen sowie dem Eintauchen in extremistische Netzwerke bestehen (Beelmann 2023: 32).

Die Betonung individueller Bedingungsfaktoren der Radikalisierung darf nicht als Verkürzung des Phänomens auf ein pathologisches „im Sinne klinisch-psychopathologischer Diagnosen“ (Beelmann 2020: 7) missverstanden werden. Um Radikalisierungsprozesse nachvollziehen zu können, muss das Wechselspiel individueller und gesellschaftlicher bzw. schulischer Faktoren berücksichtigt werden.

3.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

Die politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist neben individuellen Faktoren in hohem Maße durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in welchen sie aufwachsen und agieren, geprägt.

Jugendliche, die in einem Umfeld von Unsicherheit, Ausgrenzung und Deprivationserfahrungen aufwachsen, neigen eher zu Radikalisierungsprozessen. Als sozio-ökonomische Faktoren lassen sich „Armut, politische Missstände kollektive relative Deprivation geringe Integration bei MigrantInnen sowie insgesamt eine mangelnde soziale Einbindung und fehlende non-deviante Partnerschaften“ (Beelmann 2023: 34) als Push-Faktoren identifizieren.

Vor allem ist hier auch die Wahrnehmung und damit die subjektive Sichtweise auf diese durch die betreffenden Kinder und Jugendlichen ein zentraler Faktor. Eine gesellschaftliche Konstellation kann also dazu beitragen, Radikalisierungsprozesse zu beschleunigen.

Der Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2020 fasst die derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen als so genannte Megatrends zusammen. Hierzu zählen die „Ambivalenzen der Globalisierung, Klimawandel und Naturzerstörung, Bewältigung der Pandemie, Flucht und Migration, Ambivalenzen der Digitalisierung, Folgen des demografischen Wandels, Aufrüstung und Kriegsgefahr sowie Krisen und Herausforderungen der Demokratie“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 85). Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht werden diese Herausforderungen wiederholt aufgenommen mit einem vertiefenden Fokus auf die Anfragen an Gerechtigkeit im Spiegel der vier Krisen (Angriffskrieg Russlands in der Ukraine, Corona-Pandemie, Klimawandel und der Fachkräftemangel). Diskutiert werden konkret die Verteilung von Ressourcen, Lebenschancen und Möglichkeiten umfassender Teilhabe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025: 83).

Diese Gleichzeitigkeit der benannten Krisen führt unter anderem zu einer hohen psychischen Belastung bei Kindern und Jugendlichen, sodass bei einem Fünftel Hinweise zu psychischen Auffälligkeiten festzustellen sind. Die gleiche Prozentzahl sorgt sich aufgrund

der eben beschriebenen gesellschaftlichen Lage um die eigene Zukunft und fühlt sich belastet (Deutsches Schulbarometer 2024b: 10).

Diese Zukunftsangst resultiert unter anderem aus einer tiefen Skepsis gegenüber politischen Institutionen und findet sich vor allem unter Schüler:innen mit niedrigem Schulabschluss wieder, wohingegen eine politik- und wirtschaftsbezogene Zukunftsangst unabhängig vom Schulabschluss auf einem gleichen sehr hohen Niveau ausfällt (Weigelt 2024: 44).

Diese sich hier abzeichnende Skepsis gegenüber politischen Institutionen steht auch in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Status des Elternhauses, welche vor allem die Coronapandemie verstärkte. Daraus folgt das Gefühl einer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Benachteiligung, was den Nährboden für die Empfänglichkeit von populistischen, autoritären, nationalistischen und fremdenfeindlichen Aussagen bildet. Die Shell-Jugendstudie kann zum Teil populistische Kritik auf Seiten der Jugendlichen feststellen, wenn es um die Situation in Deutschland und staatliches Handeln geht. Zudem beklagt die Hälfte der Befragten ein Gefühl von Kontrollverlust sowie 40 Prozent eine Benachteiligung der eigenen Person (Shell Jugendstudie 2024: 16–17).

Das Phänomen einer Zunahme antidemokratischer Einstellungen ist außerdem gesamtgesellschaftlich zu beobachten (Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker et al. 2024). Auch unter Jugendlichen sind „Erfahrungen mit Diskriminierung ein verbreitetes Phänomen“, wobei sie „in Abhängigkeit von verschiedenen sozialen Merkmalen ungleich davon betroffen“ sind (Lien 2024: 28).

Neben den genannten Herausforderungen sorgt vor allem die wahrgenommene Polarisierung in der Gesellschaft für Angst und Skepsis, obwohl trotz gesellschaftlicher Konflikte keine reale Polarisierung bei zentralen Themen besteht (Mau/Lux/Westheuser 2023: 380). Allerdings herrscht vor allem an den politischen und radikalisierten Rändern eine polarisierte Meinungsbildung, die von so genannten Polarisierungsunternehmern über soziale und öffentliche Medien in die Mitte der Gesellschaft getragen werden (Mau/Lux/Westheuser 2023: 375–376).

Insbesondere der digitale Raum kann hierbei als Radikalisierungsbeschleuniger (u. a. Roth et al. 2022) wirken, wodurch junge Menschen mit antidemokratischen Inhalten erreicht werden. Auch wenn eine breite Masse an Jugendlichen mit sehr heterogenen Inhalten und Personen in Kontakt kommt, geben rechtspopulistische Akteure scheinbar einfache Antworten auf die vorhandenen Sorgen und Ängste der Jugendlichen (Materna 2021: 29). Aufgrund der beschriebenen Deprivationserfahrungen und Ängste im Zusammenspiel mit den gesellschaftlichen Herausforderungen werden antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen durch entsprechende Inhalte reproduziert und damit bestätigt. Vor allem auf geschlossenen Plattformen, wenn die Konfrontation mit unterschiedlichen Inhalten ausgeblendet werden, können sich durch Algorithmen, Echokammern und Filterblasen manifeste Einstellungen entwickeln (Milbradt/Hohnstein 2017: 26). Die Vielzahl an Informationen, die auf diesen Plattformen bereitgestellt werden, führen zudem zu einer Überforderung, weshalb durch die Komplexität von Sachverhalten, Menschen entsprechend ihren Vorannahmen diese Inhalte reduzieren (Materna 2021: 29). Aus diesem Grund ist die Diskreditierung etablierter Medien sowie die inflationäre Streuung von Fake News eine Strategie rechtspopulistischer Akteure.

Zu den gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, die Verstärkungsfaktoren von Radikalisierungsprozessen sind, gehören ebenso die analogen oder digitalen Angebote extremistischer oder antidemokratischer Akteure. Diese bedienen in besonderem Maße das

Bedürfnis nach Schwarz-Weiß-Antworten, Feindbildkonstruktionen und ablehnenden Vorurteilsstrukturen, mit deren Hilfe die eigene Gruppe aufgewertet wird. Das Angebot an Anerkennung und Aufwertung verbindet sich nicht selten mit einem attraktiven Erlebniswelt-Charakter, der Freizeit, Sport und Musik-Events (Glaser/ Pfeiffer 2017). Eine Strategie der Prävention muss daher auch das im Sozialraum Jugendlicher vorhandene Angebot sowie dessen „Werbekanäle“ einbeziehen. Fehlen demokratische, nicht-deviante Angebote oder sind diese im sozialen Nahraum marginal, werden antidemokratische Angebote als willkommenes Instrument der Steigerung des Selbstbewusstseins der Eigengruppe genutzt. Die Konfrontation mit extremistischen Inhalten gehört im digitalen Raum inzwischen zum Alltag. „Hinsichtlich der Vulnerabilität von Jugendlichen kommt es besonders auf individuelle Eigenschaften an, die ausmachen, wie anfällig und offen die Person für extremistische Inhalte ist“ (Lehmann/Schröder 2021: o.S.). Eine reine Online-Radikalisierung scheint hier eher unwahrscheinlich: „Online-Aktivitäten spielen insbesondere beim Erstkontakt, der Mobilisierung und der Kommunikation eine wichtige Rolle“ (Abay Gaspar/Sold 2018).

Kinder und Jugendliche wachsen in einer Gesellschaft auf, die geprägt ist von der Gleichzeitigkeit verschiedener Herausforderungen und Krisen, von digitalen Räumen, welche diese weiter verstärken sowie dem Gefühl einer polarisierten Gesellschaft. Daraus ergeben sich Zukunftsängste und psychische Belastungen, welche von antidemokratischen Akteuren aufgegriffen werden und Anknüpfungspunkte für eine Radikalisierung bieten. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zeigen sich demnach als ein Katalysator von Radikalisierungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen.

3.4 Schulische Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

In diesem Kapitel gilt es zu diskutieren, welche schulischen Rahmenbedingungen selbst zu einer Radikalisierung beitragen und welche Möglichkeiten sich im Sozialraum Schule bieten, um Radikalisierungsprozessen zu begegnen.

Zuerst gilt es ein aktuelles Bild von Schulen in Deutschland zu erhalten, indem wir einen Blick auf die zentralen Akteure werfen, also Lehrpersonen, Sozialarbeitende und weiteres pädagogisches Personal. Im Mittelpunkt von Schule stehen die Schüler: innen – begleitet von den Erziehungsberechtigten.

Für Lehrkräfte stellt die Aufgabe, Demokratiebildung an den Schulen zu stärken, eine wichtige Herausforderung dar. „Knapp über die Hälfte der Lehrkräfte (54 %) ist der Meinung, dass an ihrer Schule mehr für die Demokratiebildung getan werden sollte.“ (Robert Bosch Stiftung 2025: 9) und nur 2 % lehnen die Aufgabe mehr für Demokratiebildung zu tun ab (4 % in Ostdeutschland) (Robert Bosch Stiftung 2025: 22). Neben der Demokratiebildung beschäftigen Lehrpersonen weitere herausfordernde Themen wie Heterogenität der Lerngruppen, das Verhalten von Schüler: innen, die Arbeitsbelastung sowie der Mangel an Zeit und Personal. Zudem sehen viele Lehrkräfte die Umsetzung von inklusivem Unterricht kritisch und fühlen sich hinsichtlich der Digitalisierung nicht vorbereitet (Deutsches Schulbarometer 2024a).

Geht es um das soziale Miteinander in der Schule, schätzen die Lehrkräfte das Wohlbefinden ihrer Schüler: innen als sehr hoch ein, obwohl knapp die Hälfte psychische oder physische Gewalt bei den Kindern und Jugendlichen wahrnimmt. Sie selbst haben zu einem nicht unerheblichen Teil ein geringes schulisches Wohlbefinden und beklagen vor allem

fehlende Möglichkeiten Probleme anzusprechen sowie den zum Teil erheblichen Unterrichtsausfall. Knapp ein Drittel klagen über mangelnde Rückmeldungen von Seiten der Lehrpersonen und berichten von häufigen Unterrichtsstörungen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Unterrichtsqualität, insbesondere die Feedbackkultur, positiv mit einem erhöhten schulischen Wohlbefinden korreliert (Deutsches Schulbarometer 2024b). Allgemein „ist die Schule ein Ort der Identitätsbildung, der Teilhabe und der Persönlichkeitsentwicklung. Schülerinnen und Schüler scheinen sich dann besonders wohlfühlen, wenn sie sowohl Selbstwirksamkeit, Kompetenz als auch einen positiven Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern erleben“ (Simm/Hofherr 2024: 24). Diese Erkenntnisse sind insbesondere im Hinblick auf die später diskutierten Handlungsstrategien relevant und heben die Bedeutung des integrativen Ansatzes hervor.

Aus den empirischen Ergebnissen wird deutlich, dass Schulen mit zahlreichen Herausforderungen umgehen müssen, die einerseits auf gesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen sind, wie Digitalisierung und heterogenen Lerngruppen infolge von Migration und Inklusion. So zeigt sich der schulische Sozialraum als Abbild einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Können wir also zunehmende antidemokratische Einstellungen in der gesamten Gesellschaft wahrnehmen, so ist davon auszugehen, dass sich diese auch bei den schulischen Akteuren wiederfinden, unabhängig ob Lehrkraft oder Schüler: in oder auch Erziehungsberechtigte.

Andere Herausforderungen ergeben aus einer institutionellen und funktionalen Betrachtung von Schule, deren Funktionen mit Enkulturation, Qualifikation, Integration und Allokation beschrieben werden (Fend 2009: 51). Dabei ist Schule eingebettet in hierarchische Strukturen sowie strukturelle Zwänge, was sich beispielsweise an der Schulpflicht oder dem asymmetrischen Beziehungsverhältnis von Schüler: innen und Lehrkräften hinsichtlich des Wissensstandes, aber auch die in der Allokationsfunktion zugrunde liegende Bewertungslogik offenbart (Birnbacher et al. 2023: 246–247). Vor allem wegen des Schulübergangs von der Primar- in die Sekundarstufe werden die Bildungsungleichheiten infolge der Selektionsfunktion sichtbar. Der Bildungsweg ist dabei abhängig vom Bildungsniveau und den sozioökonomischen Bedingungen, die das Elternhaus bieten (Wößmann et al. 2023: 35). Aufgrund von Segregationsprozessen in den urbanen Räumen korrelieren diese sozioökonomischen Voraussetzungen häufig mit der sozialräumlichen Verortung der Schulen, sodass auch die Perspektive des Raumes eine nicht unerhebliche Rolle für Chancen im Bildungssystem spielt. Fasst man demnach Schule aus einer raumanalytischen Perspektive so wird sie „als Sozialraum mit vielschichtigen Exklusionsrisiken deutlich, in dem sich gesellschaftliche Machtstrukturen spiegeln“ (Hummrich 2015: 11).

All diese Rahmenbedingungen bieten Potentiale, um Radikalisierungstendenzen zu begrenzen oder eben auch zu beschleunigen. Deprivation und Ablehnung gehören nach zahlreichen Studien zu den entscheidenden Förderfaktoren der Radikalisierung (siehe u. a. Goede/Schröder/Lehmann 2019: 101). Deprivation und Ablehnung sind dabei gleichzeitig negative Elemente schulischer Segregation. Eine entsprechende Reflexion dieser schulischen Rahmenbedingung ist notwendig, um solche Förderfaktoren zu identifizieren und einzugrenzen. Hierbei spielt die Anerkennung eine entscheidende Rolle und ist vor allem im Bereich der Schulkultur auf struktureller Ebene von herausragender Bedeutung.

Zusammenfassend besitzt die Institution Schule mit ihren Rahmenbedingungen das Risiko Radikalisierung zu befördern, vor allem dann, wenn diese nicht reflektiert und keine geeigneten Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Andererseits bietet der schulische Raum die

Möglichkeit aufgrund der Schulpflicht nahezu alle Kinder und Jugendlichen mit präventiven Angeboten zu erreichen sowie durch eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur Radikalisierungstendenzen zu begegnen.

3.5 Resilienzfaktoren zum Schutz vor Radikalisierung im Kontext von Schule und Jugendarbeit

Radikalisierung ist kein automatischer Prozess, und ebenso führen die oben genannten Gelingensbedingungen nicht zwangsläufig in eben diesen Prozess. Daher ist es wichtig zu fragen, welche Resilienzfaktoren ausfindig gemacht werden können, welche in der Lage sind, eine Schutzfunktion zu übernehmen.

„Protektive Faktoren“ (Beelmann 2018) oder „Resilienzfaktoren“ (Müller et al. 2023), die Radikalisierungsprozesse verhindern oder zumindest verlangsamen können, setzen häufig auf der Ebene der Sozialisationsinstanz Familie an. Betrachten wir die Faktoren, die sich im Kontext von Schule beeinflussen lassen, so finden wir ein „hohes Bildungsniveau“ sowie „gute Schulleistungen“ (Beelmann 2023: 34), was zu einer stärkeren Betrachtung einer Ermöglichungskultur im Bildungssektor führen sollte. Im Bereich der Kompetenzen finden sich vor allem „Empathie“ (Beelmann 2023: 34), der Aufbau von Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Beelmann 2018: 24) sowie damit zentrale Ziele politischer Bildung wieder (Behrmann/Grammes/Reinhard 2004). Auf einer sozialen Ebene ist vor allem die Wertschätzung im Erziehungsverhalten ein wichtiger Faktor, der nicht nur bei den Erziehungsberechtigten, sondern aufgrund der Erziehungsfunktion auch in Schule relevant ist. Schlussendlich zeigt sich Resilienz bei stabilen Persönlichkeiten, die Selbstwirksamkeit und Sicherheit erfahren haben (Müller/Kautz 2023: 71).

„Kinder und Jugendliche brauchen Bestätigungen und das Gefühl der Zugehörigkeit, um ein positives Selbstbild zu entwickeln. Daher müssen ihnen Möglichkeiten geboten werden, Bestätigung zu finden, sich zugehörig zu fühlen und eine positive soziale Identität (quer zu sozialen Gruppenzugehörigkeiten) entwickeln zu können. Solche Angebote (z. B. über Sport und Kulturangebote) sind insbesondere im Jugendalter bedeutsam, in dem der Aufbau einer eigenen sozialen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist“ (Beelmann 2021: 24).

Die hier als Resilienzfaktoren formulierten Kompetenzen und Erfahrungsbereiche lassen sich umgekehrt formuliert als radikalisierungsfördernde Faktoren ausweisen. Eingebunden sind diese in schulische wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen (siehe oben Kapitel 3.3 und 3.4). Antidemokratische Angebote, ob analog oder digital, sind Teil der Lebensrealität von Jugendlichen und begegnen ihnen ganzheitlich. Sie können ein weiterer Faktor sein, der Radikalisierungsprozesse beschleunigt bzw. für diese empfänglich macht (siehe Abb. 1).

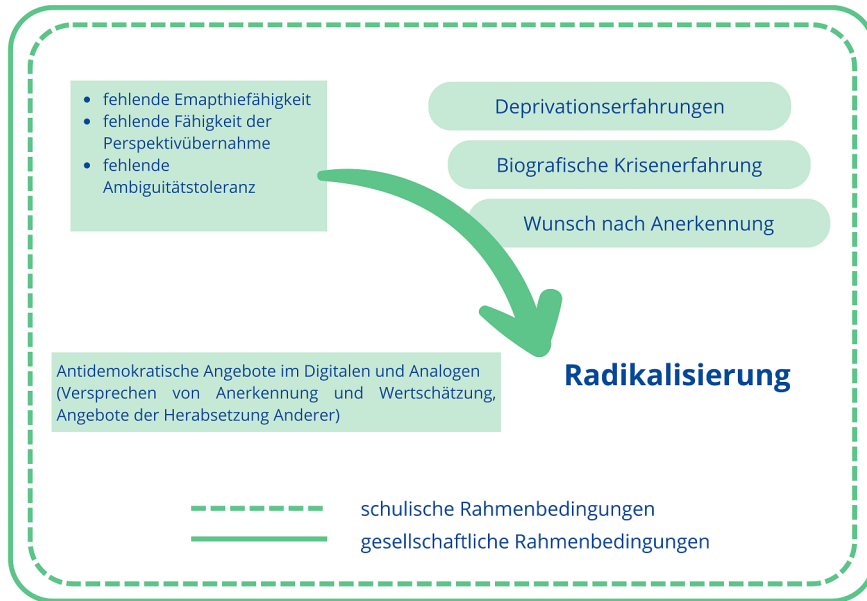


Abb. 1: Einflussfaktoren auf den Prozess von Radikalisierung (Eigene Darstellung)

4. Entwicklung von Handlungsoptionen

Nachdem die wahrgenommenen antidemokratischen Positionen und Verhaltensweisen sowie ihre Rahmenbedingungen mit Blick auf individuelle, gesellschaftliche und schulische Gegebenheiten analysiert wurden, erfolgt auf dieser Grundlage die Entwicklung von einer oder mehrerer Handlungsoption(en). Hierfür ziehen wir den Strategiekompass heran, welcher auf unterschiedlichen Ebenen eben jene Handlungsoptionen aufzeigt, um Radikalisierung pädagogisch begegnen zu können. Das Konzept der Anerkennung ist dabei als Grundprinzip zu verstehen und rahmt die unterschiedlichen Handlungsoptionen.

4.1 Das Konzept der Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns

Normative Grundlage und Ausgangspunkt pädagogischen Handelns stellt für uns das „Konzept der Anerkennung“ dar. Es findet seine philosophischen Wurzeln bei Axel Honneth (1998). Axel Honneth unterscheidet in seinem sozialphilosophischen Konzept drei Formen der Anerkennung, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen wirksam werden: Liebe, Recht und Solidarität (Honneth 1998: 279). Vor allem die Ebene der Solidarität bietet Bezugspunkte, welche für eine Interpretation aus sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive nutzbar sind. Sein Konzept wurde sowohl für die sozialpsychologische Analyse der Herausbildung autoritärer Einstellungsphänomene herangezogen (Decker 2018: 55) als

auch für die pädagogische Arbeit zugrunde gelegt (Hafeneger/Henkenborg/Scherr 2013). Hier wird die „Pädagogik der Anerkennung“ in der Tradition der kritischen Bildungstheorie als subjektorientierte Pädagogik mit dem Ziel der Autonomie und Mündigkeit verstanden (Balzer 2021: 345). Für die Radikalisierungsprävention findet es Berücksichtigung in den Überlegungen von May und Heinrich (May/Heinrich 2020).

Eine pädagogische Kultur der Anerkennung geht von der „Anerkennung ihrer Adressat:innen“ als Subjekte ihrer Lebensplanung (Hafeneger/Henkenborg/Scherr 2013: 8) aus. Alle Menschen sind als mündige Subjekte auch und vor allem in pädagogischen Kontexten ernst zu nehmen. Anerkennung bedeutet, diese in ihrer Selbststeuerung zu bestärken und sie vom Objekt der Lernangebote zum Subjekt des Lernens zu machen.

Eine demokratische Schulkultur zeigt sich hier besonders anschlussfähig und ist gleichzeitig Kernelement der integrativen Ebene des später vorgestellten Strategiekompass. Aus der sozialpädagogisch orientierten Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit (Grimm et al. 2024) können einige Elemente auch für die Förderung von Radikalisierungsresilienz in den schulischen Kontext übertragen werden.

Im Umgang mit Schüler:innen bedeutet Anerkennung die Wertschätzung der Persönlichkeit jedes Einzelnen. Diese endet im Sinne der Anerkennung auch nicht bei Schüler:innen, welche sich antidemokratisch oder diffamierend äußern. Sie sind weiterhin als mündige Subjekte anzuerkennen. Anerkennung der Person ist im pädagogischen Kontext nicht zu verwirken, da Strategien des Ausschlusses von Personen oder der Zurückweisung die Erfahrung von Herabsetzung und Diskriminierung verstärken, was wiederum Radikalisierungsprozesse befördert. Ist die Zurückweisung der Person Ausgangspunkt eines Reflexionsprozesses, birgt dies in hohem Maße die Gefahr der Diskursverweigerung. Dies gilt es jedoch mit dem Ziel der Radikalisierungsprävention zu verhindern (siehe hierzu auch Bögelein/Meier/Neubacher 2017: 218).

Eine „Kultur der Anerkennung“ bedeutet gleichzeitig nicht eine Anerkennung diskriminierender oder antidemokratischer Positionen und Verhaltensweisen, die ihrerseits Anerkennung verweigern. Das Prinzip der Anerkennung ist gleichermaßen die Forderung der Anerkennung aller für alle. Anerkennung bezieht sich auf jedes Individuum und verpflichtet daher zum Schutz aller. Daher gilt die Doppelstrategie der Anerkennung der Person bei eventuell notwendiger inhaltlicher Zurückweisung und Markierung der Aussage oder Handlung. Die Wertschätzung aller zeigt sich gerade in der inhaltlichen Auseinandersetzung und Konfrontation. Die Kultur der Anerkennung ist kein Konzept der Beliebigkeit und scheinbaren Neutralität, vielmehr reflektiert es die Asymmetrien der institutionellen Rahmungen und scheut nicht den Konflikt (Jäggle/Krobath 2013: 15).

Abhängig von der Bühne – ob im Klassenraum unter Beteiligung von allen oder im Zweiergespräch – sind unterschiedliche Strategien zu wählen. Idealerweise gelingt es, die inhaltliche Kritik an einer antidemokratischen Position oder Verhaltensweise im Sinne einer eigenen Positionierung mit dem Erhalt der Beziehungsebene zu verbinden. Kritik kann für die Zuschauenden als Positionierung aber auch für die Adressat:innen als Wertschätzung verstanden werden. „Durch ein Ernst-Nehmen und einer konstruktiven Form von Kritik wird die Auseinandersetzung den adoleszenten Reibungsbedürfnissen der Adressat:innen gerecht und erzeugt damit Neugier an einer neuen Perspektive auf ein Thema. Mit Hilfe einer kritischen Haltung wird bewusst die Beziehungsebene genutzt, um zu vermitteln, dass einige Eigenschaften an der Person geschätzt werden, und dass aber gleichzeitig bestimmte politische Einstellungen problematisch gewertet und /oder abgelehnt werden“ (Grimm et al. 2024: 29).

Lehrkräfte bzw. Schulsozialarbeitende wirken dabei als Vorbilder und auch als „Gegenpol“. „Für einige junge Menschen ist es sogar das erste Mal, dass sie mit Nachdruck eine andere politische Haltung kennen lernen“ (Grimm et al. 2024: 98).

Auf organisatorischer Ebene folgt daraus die Etablierung des Lernraums als „sorgende Organisationskultur der Anerkennung“ (Jäggli/Krobath 2013: 15). Wertschätzung, Partizipation und die Verhinderung von Herabsetzung sollten Unterrichts- und Schulkultur prägen.

Eine strategische Förderung von Radikalisierungsresilienz in pädagogischen Kontexten umfasst die Strategiebereiche Prävention, Integration, Reaktion und Repression. Diese unter das Prinzip der Kultur der Anerkennung zu stellen, bedeutet nicht, auf Reaktion und Repression zu verzichten. Anerkennung aller bedeutet auch Schutz aller. Die Schüler: innen als Subjekte ihrer Lebensgestaltung ernst zu nehmen kann im Zweifelsfall auch zu repressiven Maßnahmen als Ultima Ratio führen. Entscheidend bleibt, die zentralen Push-Faktoren der Radikalisierung, nämlich das Ausbleiben von Anerkennung (Baier/Krieg/Kliem 2022: 276) sowie Herabsetzung und Beschämung zu vermeiden.

4.2 Strategien der Begegnung antidemokratischer Positionen und Einstellungen im schulischen Kontext

4.2.1 Kritik am klassischen Präventionsverständnis

Aus einer rein etymologischen Perspektive leitet sich Prävention aus dem lateinischen Verb *praevenire* ab und meint ‘zuvorkommen’ bzw. ‘verhindern’. Im Grunde geht es darum, ein für negativ befundenes Ereignis oder eine negativ bewertete Verhaltensweise mit Gegenmaßnahmen zuvorzukommen. Sie hat allgemein die Aufgabe, „mögliche Problemlagen frühzeitig zu identifizieren, bestehende und mögliche Risiken kritisch einzuschätzen und auf der Grundlage dieser Einschätzungen spezifische Vorsorgemaßnahmen zu ergreifen“ (Ceylan/Kiefer 2013: 100). Es handelt sich um ein „komplexes und fragiles Vorhaben, [...] welches immer mit dem nicht unerheblichen Risiko des Scheiterns einhergeht“ (Ceylan/Kiefer 2013: 101).

Die gängigen Konzepte unterscheiden zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention (Caplan 1964) sowie der universellen, selektiven, indizierten Prävention (Gordon 1983). Oft werden beide Ansätze gleichgesetzt oder als in sich verschränkend verstanden (Ceylan/Kiefer 2013; Armbrorst et al. 2018; Kulaçatan 2023), was allerdings nicht der eigentlichen inhaltlichen Auslegung entspricht.

Ersteres Konzept definiert den Zeitpunkt der Prävention, also die Intervention bei ersten Ausprägungen eines unerwünschten Zustands (sekundär), einen voll entwickelten unerwünschten Zustand (tertiär) oder einen Zustand, der noch nicht eingetreten ist, aber verhindert werden soll (primär). Das Konzept nach Gordon setzt hingegen an den Risiko- und Problemlagen der Zielgruppen an und nicht an dem zu bearbeitenden Zustand. Die universelle Prävention ging dabei von einem generellen Grundrisiko aus, ohne dass bestimmte Auffälligkeiten existieren, während die selektive Prävention Maßnahmen meinte, die sich gezielt an sozialräumlichen sowie individuellen Risikofaktoren orientieren. Bei der indizierten Prävention waren bereits erste Problemausprägungen sichtbar, allerdings befand sich dieser Bereich immer noch in der Vorbeugung bzw. Verhinderung eines Zustandes. Die Intervention

bei einem vollständig ausgeprägten manifesten Zustand schloss dies explizit aus (Milbradt/Schau/Greuel 2019: 150–151).

Die Einteilung der Präventionskonzepte ist unserer Ansicht nach analytisch unscharf und für die (pädagogische) Praxis wenig tauglich. So handelt es sich bei der tertiären bzw. indizierten Prävention um reaktive Maßnahmen, so dass hier der Präventionsbegriff in die Irre führt (Armbrorst et al. 2018: 6). Weiterhin herrschte eine unzureichende Unterscheidung zwischen den jeweiligen Ebenen des Präventionskonzepts (Ceylan/Kiefer 2013: 110), welche nicht zuletzt zu einer Entgrenzung des Präventionsbegriffs führte (Milbradt/Schau/Greuel 2019: 154). Letzterer Punkt zeigte sich in der Diskussion im Bereich der Primärprävention, inwiefern Maßnahmen als präventiv klassifiziert werden können, die eine entsprechende vorbeugende Wirkungsweise aufzeigen sollen, aber doch anlassbezogen stattfinden. Auch die Begriffe der Sekundär- sowie Tertiärprävention widersprechen dem eigentlichen präventiven Charakter aus Vorbeugung bzw. Verhinderung. Für schulische Akteure ist es wenig nachvollziehbar, in welchem Bereich ihre Handlungsoptionen ansetzen müssen. Sowohl hinsichtlich der fehlenden Trennschärfe als auch die Abschätzung von Risiko und Zeitpunkt sind keine eindeutigen analytischen Kriterien, was eine geeignete Anwendung der Konzepte verhindert.

4.2.2 Strategiekompass

Aus der oben ausgeführten Kritik am etablierten Präventionsbegriff unterscheiden wir zwischen präventiven, integrativen, reaktiven und repressiven Maßnahmen. Das Modell wurde ursprünglich entwickelt, um einzelne strategische Optionen im Umgang mit rechtsradikalen Strukturen und Ereignissen im regionalen und lokalen Kontext zusammenzufassen (Buchstein/Heinrich 2010). Die Orientierungen wurden in Form eines Strategiekompasses visualisiert. Eine adaptierte Version stellt einen direkten Bezug zum pädagogischen Kontext her (Heinrich 2025) und soll im Folgenden erläutert werden sowie gleichzeitig Antworten auf die obenstehende Kritik am klassischen Präventionsverständnis liefern. Von einem Kompass der Radikalisierungsprävention zu sprechen, verkürzt die Maßnahmen auf den präventiven Bereich. Die Maßnahmen zielen auf eine „radikalisierungsbezogene Resilienz“ (Müller et al. 2023: 27) und ordnen sich den jeweiligen Bereichen des Kompasses aufgrund ihrer inhaltlichen Zielausrichtung zu. Aus diesem Grund sprechen wir von einem Strategiekompass zum Aufbau von Radikalisierungsresilienz (siehe Abb. 2.).

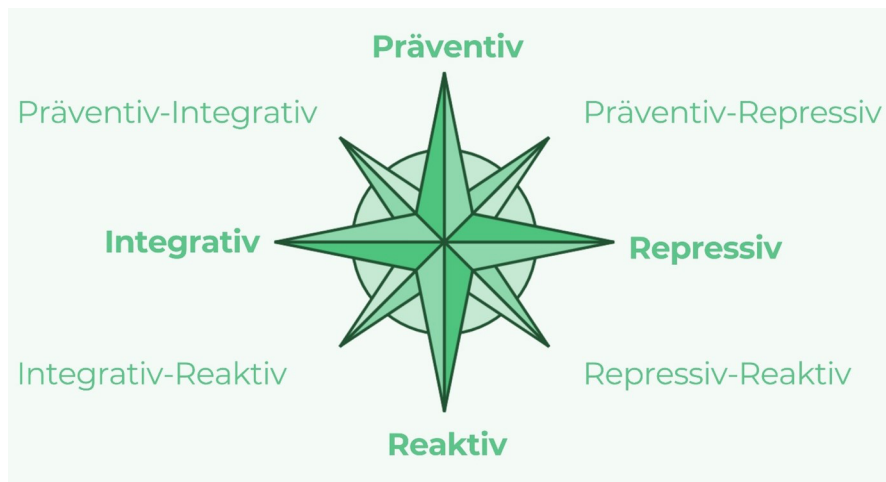


Abb. 2: Strategiekompass für den Aufbau einer Radikalisierungsresilienz

Auf den Richtungsebene des Kompasses bilden wir die strategischen Ziele ab, die Maßnahmen der Begegnung von Radikalisierungstendenzen verfolgen sollten. Die Auswahl der Richtung ist von der realen Situation (Ziel, Mittel, Ressourcen, Rahmenbedingungen) sowie dem konkreten Handlungsbedarf (Vorfall, Anlass, Gefährdung etc.) abhängig (Raschke/Tils 2007). Die den Zielen des Kompasses zuzuordnenden Maßnahmen gehören zu den bekannten Handlungsoptionen aus den Bereichen der Demokratieerziehung, politischen und historischen sowie sozialen Bildung oder orientieren sich an klassischen Erziehungsmaßnahmen. Der Strategiekompass bietet die Möglichkeit der systematischen Zuordnung von Zielen und Maßnahmen im Kontext des Umgangs mit antidemokratischen Vorfällen sowie der strategischen Vorbereitung.

Langfristige Handlungsoptionen finden sich vor allem im integrativen sowie präventiven Bereich. Während ersteres die herausgearbeiteten förderlichen Rahmenbedingungen von Anerkennung und Partizipation durch entsprechende Teilhabechancen realisieren soll, meint der präventive Ansatz, Maßnahmen die Aufklärung und Sensibilisierung von antidemokratischen Positionen und Einstellungen beinhalten, aber auch die Stärkung von Ambiguitätstoleranz oder moderierte Kontakte zu Mitgliedern sozialer Fremdgruppen können präventiv wirken. Ziel der Präventionsarbeit ist es, den Einstieg in Radikalisierungsprozesse zu verhindern. Dies soll durch Information, Erleben und Kontakte ermöglicht werden. Dabei ist zu beachten, dass die explizite Bezeichnung von politischer Bildungsarbeit oder auch der Jugendsozialarbeit als „Prävention“ ein „stigmatisierendes Potenzial“ entwickeln kann. Jugendlichen sehen sich als gefährdete Risikogruppe markiert und in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt (Müller et. al 2023: S. 6). Daher ist zu betonen, dass politische Bildung (Heinrich 2023), historisch-politische Bildung, interkulturelle wie antirassistische Bildung sowie Aufklärungsprojekte einen Selbstwert an sich haben und zur Entwicklung selbstbestimmter und mündiger Individuen beitragen. Ihre radikalierungspräventive Wirkung steht dabei nicht im Fokus. Beelmann betont darüber hinaus die besondere Bedeutung von qualitativ hochwertigen Begegnungsprojekten, die Perspektivenübernahme aufbauen und Wert-

schätzung gegenüber Fremdgruppen erlernen lassen können. Sie bieten die Möglichkeit der Demokratie stärkenden Informationsvermittlung, wobei das Labeln der beschriebenen Inhalte als Prävention auch kontraproduktiv sein kann, da sich die Jugendlichen als Problemfall missverstanden fühlen (Müller et al. 2023: 6).

Angebote der psychosozialen Unterstützung in herausfordernden Phasen für Schüler:innen gehören ebenso zu einer anerkennenden demokratischen Schulkultur, die in diesem Sinne auch präventiv wirken kann (Müller et al. 2023: 7).

Bei der integrativen Ebene gilt es vor allem Deprivationserfahrungen und Ausgrenzungsrisiken zu minimieren durch Teilnehmungsformate, die Befähigung zur Beteiligung sowie demokratiepädagogische Ansätze, die insgesamt für Partizipations- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sorgen. Politische Bildung und Demokratiebildung können dazu beitragen ein politisches Interesse zu entwickeln, was wiederum positiv mit Partizipations- und Selbstwirksamkeitserfahrungen korreliert (Ziemes/Deimel 2024).

Eine demokratische Schulkultur realisiert neben der realen Mitbestimmung von Schüler:innen in der Institution Schule auch ein demokratisches Unterrichtsklima, in welchem vor allem das Hierarchieverhältnis auf Seiten der Lehrkräfte reflektiert werden muss (siehe hierzu u. a. Elverich 2011). Ergänzt werden diese demokratiepädagogischen Ansätze durch die politische Bildung als Prinzip aller Unterrichtsfächer sowie der politischen Bildung als Unterrichtsfach selbst (Bicheler/Heinrich/Klameth 2023: 60). Solche Rahmenbedingungen haben die Möglichkeit integrativ zu wirken, da sie Schüler:innen nicht ausgrenzen, sondern in den Raum Schule miteinbeziehen und im besten Fall integrieren. Zudem ermöglicht die Kooperation mit außerschulischen Akteuren, also über den Sozialraum Schule hinaus, präventive Maßnahmen themenspezifisch durchzuführen. Weitere Handlungsoptionen im Bereich der Prävention beziehen sich wieder auf die Lehrpersonen selbst, die durch einen diskriminierungskritischen Unterricht, antidemokratische Inhalte zielgerichtet bearbeiten und in Unterrichtsmedien reflektieren können. Ein konkretes Instrument zur Erhöhung der Partizipation von Schüler:innen ist die Einführung des Klassenrates, in dem sich die Schüler:innen idealerweise unter sich zu ihren Belangen austauschen und Entscheidungen fällen. Der Klassenrat ist dabei Lernraum und realer Entscheidungsort in einem (Otto 2019).

Kurzfristige Handlungsstrategien finden sich im repressiven und reaktiven Bereich. Unter Repression werden Verbote und andere direkt eingreifende Maßnahmen verstanden, die Handlungen verhindern bzw. im Nachgang ahnden sollen. Konkret ist hiermit ein Großteil der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, polizeiliche Anzeigen oder restriktiv wirkende Hausordnungen adressiert. Die Zielstellung des reaktiven Ansatzes besteht in der Ergreifung von Gegenmaßnahmen bei antidemokratischen Positionen und Verhaltensweisen oder gar manifesten gewordenen Einstellungen, ohne allerdings die repressive Ebene zu betreten, sodass eine unumkehrbare Sanktionierung ausbleibt. Hierzu zählen Gegen-Argumentationen, schulsysteminterne Meldeverfahren oder bei manifesten Einstellungen De-Radikalisierungs- und Ausstiegsarbeit. Aber auch Schutzkonzepte für Betroffene sowie die Befähigung auf antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen zu reagieren sind bei diesem Ansatz mit einzubeziehen. Insbesondere die reaktive Ebene sollte zentraler Bestandteil bei der Entwicklung von Handlungsoptionen sein, während repressive Maßnahmen im pädagogischen Sinne als das letzte Mittel der Wahl gelten. Solche können durch ihren Sanktionierungs- und Ausgrenzungscharakter, Radikalisierungsprozesse weiter beschleunigen. Sie sind allerdings als Ultima Ratio zum Erhalt des Schulfriedens notwendig.

Studien, die schulische Präventionsmaßnahmen und ihre Evidenz untersuchen, liegen nicht vor. Die teilweise sehr umfangreichen Bundesprogramme im Themenfeld Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung fokussieren aufgrund des Kooperationsverbotes zwischen Bund und Ländern selten und oft nur indirekt den schulischen Bereich. Daher sind die in diesem Zusammenhang entstandenen teilweise sehr umfangreichen Evaluationen bzw. Selbstevaluationen für den Bereich Schule nicht aussagekräftig. Eine der wenigen Ausnahmen ist das Programm „Respect Coaches“. Hier wünscht sich das schulische Personal ein langfristig und in die Schulstruktur eingebundenes Angebot. Insbesondere die Stärkung interkultureller Kompetenzen und die Verbesserung des Klassenklimas wurden positiv hervorgehoben. Allerdings konnte ein Rückgang extremistischer Einstellungen nur von wenigen wahrgenommen werden. Die Auswertung des Projekts argumentiert an dieser Stelle mit der Fokussierung auf den präventiven Ansatz des Formats, welches vor der Performanz extremistischer Einstellungen ansetzt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021: 7). Insgesamt ist die Wirkungsforschung von Maßnahmen im Bereich Bildung und Erziehung in hohem Maße umstritten (Stöss 2003). Studien, die Maßnahmen der Prävention hinsichtlich ihrer Wirkung auswerten, beziehen den schulischen Raum nicht ein (Schmidt/Kober/Adewuyi 2019).

Schulen sind gefordert, Radikalisierungsprozessen zu begegnen. Sie können sich nicht auf ein vermeintliches Neutralitätsgebot zurückziehen. Die Schulgesetze der Länder formulieren in der Regel eindeutig einen Demokratiebildenden Auftrag von Schule (u. a. SchulG M-V §2). Das Neutralitätsgebot für Beamt: innen bezieht sich lediglich auf eine parteipolitische Neutralität und die Aufforderung zur „Mäßigung“ im Amt. In ihrem Agieren haben sie sich für die „Erhaltung“ der „freiheitlich demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes“ einzusetzen (§33 Beamtenstatusgesetz). Auch der Beutelsbacher Konsens, welcher immer wieder als Neutralitätsgebot missinterpretiert wird, spricht nur von der Vermeidung von Überwältigung und der Notwendigkeit der Kontroversität, um Schüler: innen unterschiedliche Positionen zu präsentieren und sie zu befähigen, ihre eigene Position zu finden (Wehling 1977).

Schulen können daher die Aufgabe der Radikalisierungsprävention nicht negieren. Sie sind präventiv, wie auch integrativ, reagierend und repressiv gefordert.

5. Fazit

Ausgehend von den Erkenntnissen der Radikalisierungsforschung sowie den Erfahrungen der Ausstiegs- und Deradikalisierungsarbeit sehen wir Schulen gefordert eine auf die speziellen Rahmenbedingungen und Ressourcen angepasste Strategie für den pädagogischen Umgang mit antidemokratischen Einstellungen, Positionen und Verhaltensweisen zu entwickeln. Dies sollte für jede einzelne Schule adäquat an die Situation und Herausforderungen vor Ort erfolgen. Hierbei können zumeist bestehende Konzepte, Maßnahmen oder Formate, basierend auf den Herausforderungen in der Schule, systematisch mithilfe des Kompasses zur Anwendung kommen. Die Unterteilung in präventive, integrative, repressive sowie reaktive Maßnahmen berücksichtigt dabei die spezifischen Bedingungen von Schulen im Umgang mit antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen, wobei vor allem der

Aufbau einer Resilienz dagegen im Mittelpunkt steht. Im pädagogischen, aber auch im ganzheitlichen Sinne, sind Anerkennung, Selbstwirksamkeit sowie Teilhabe elementare Faktoren, die es zur Begegnung von Radikalisierungsprozesse auszubilden gilt.

Der schulische Raum bettet sich mit seinen Strukturen in gesellschaftliche Rahmenbedingungen ein, die wiederum auf Schule selbst, vor allem aber auf Kinder und Jugendliche wirken. Wir wissen, dass Schule nur einen sehr geringen Einfluss auf den Aufbau radikalierungsbezogener Resilienz haben kann – das familiäre und soziale Umfeld spielt die entscheidende Rolle – aber Schule bietet die Möglichkeit, Gegennarrative aufzubauen und Sand in das Getriebe von Radikalisierungsprozessen zu streuen. Dies gilt es strategisch und ressourcenschonend für einen langen Atem zu nutzen.

6. Literatur

- Abay Gaspar, Hande & Sold, Manjana. Online- oder Offline-Radikalisierung – oder doch ein Mix? Zugriff am 18.05.2025 unter <https://blog.prif.org/2018/06/01/online-oder-offline-radikalisierung-oder-doch-ein-mix/>.
- Armbrorst, Andreas; Biene, Janusz; Coester, Marc; Greuel, Frank; Milbradt, Björn & Nehlsen, Inga (Hrsg.) (2018). Evaluation in der Radikalisierungsprävention. Ansätze und Kontroversen. Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (Report-Reihe Gesellschaft Extrem, 2018/11). Frankfurt am Main: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK).
- Baier, Dirk; Krieg, Yvonne & Kliem, Sören (2022). Rechtsextreme Gewalt im Jugendalter. In Björn Milbradt et al. (Hrsg.), Handbuch Radikalisierung im Jugendalter. Phänomene, Herausforderungen, Prävention. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 265–278.
- Balzer, Nicole (2021). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In Siep, Ludwig; Ikäheimo, Heikki & Quante, Michael (Hrsg.), Handbuch Anerkennung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer, S. 345–352.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-19558-8_57
- Beelmann, Andreas (2017). Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus. Gutachten im Rahmen des Wissenschafts-Praxis-Dialogs zwischen dem Landespräventionsrat Niedersachsen und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zugriff am 11. November 2024 unter https://lpr.niedersachsen.de/fileadmin/user_upload/redaktion_lpr/Dateien_zur_KoStLP_Lit/Gutachten-LPR_Niedersachsen-Version3__1_.pdf.
- Beelmann, Andreas (2018). Vorurteilsprävention und Förderung von Toleranz. Konzeption und Wirksamkeit des Präventionsprogramms PARTS. In Beelmann, Andreas (Hrsg.), Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 9–27. <https://doi.org/10.46499/1043>
- Beelmann, Andreas (2019). Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung. In C. Heinzlmann & E. Marks (Hrsg.), Prävention und Demokratieförderung, Merching: Forum Verlag, S. 181–210.
- Beelmann, Andreas (2020). Radikalisierung im digitalen Zeitalter. Handlungsempfehlungen an Politik, Praxis und Gesellschaft. Zugriff am 18. Mai 2025 unter https://kfn.de/wp-content/uploads/2020/07/RadigZ_Handlungsempfehlungen_Kurz.pdf.
- Beelmann, Andreas (2021). Zur Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter. Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Präventionsarbeit. In Beelmann, Andreas & Sterba, Laura Sophie (Hrsg.): Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter. Vorurteilen begegnen, Toleranz stärken. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 9–27. <https://doi.org/10.46499/1831>

- Beelmann, Andreas (2022). Radikalisierung als Problem der Sozialentwicklung. Bedingungen und Präventionsmöglichkeiten. In Beelmann, Andreas & Michelsen, Danny (Hrsg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen. Wiesbaden: Springer, S. 153–178. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_8
- Beelmann, Andreas (2023). Ursachen des Rechtsextremismus. Modelle, Faktoren und Präventionsmöglichkeiten. In Stefan Müller-Teusler & Detlef Gaus (Hrsg.): Rechtsextremismus: erkennen – enthüllen – entgegen. 1. Auflage. Weinheim, Basel, S. 28–47.
- Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman & Reinhardt, Sybille (2004). Fachgruppe Sozialwissenschaften – Expertise für ein Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe. In Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 322–406.
- Berkemeyer, Nils & Mende, Lisa (2018). Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs. Münster, New York: Waxmann.
<https://doi.org/10.36198/9783838550534>
- Bichler, Joachim; Heinrich, Gudrun & Klameth, Wolfgang (2023). Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock – Das „Rostocker Modell“. In Franzmann, Elisabeth; Berkemeyer, Nils & May, Michael (Hrsg.): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 57–79.
- Birnbacher, Leonhard et al. (2023). Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bögelein, Nicole; Meier, Jana & Neubacher, Frank (2017). Modelle von Radikalisierungsverläufen – Einflussfaktoren auf Mikro-, Meso- und Makroebene. In Neue Kriminalpolitik: Forum für Kriminalwissenschaften, Recht und Praxis, 04/2017, S. 370–378. <https://doi.org/10.5771/0934-9200-2017-4-370>
- Buchstein, Hubertus & Heinrich, Gudrun (2010). Einleitung. In Hubertus Buchstein & Gudrun Heinrich (Hrsg.): Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Demokratie und Rechtsextremismus im ländlichen Raum. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13–54.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). 17. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). Wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms „Respekt Coaches/Anti-Mobbing-Profis“. Endbericht.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025). 16. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe.
- Burghardt, Daniel & Zirfas, Jörg (2019). Der pädagogische Takt: eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Caplan, Gerald (1964). Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books.
- Ceylan, Rauf & Kiefer, Michael (2013). Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-00091-2>
- Dannemann, Udo (2023). Vorstellungen von Lehrer*innen im Fokus – Antidemokratische Positionen und Einstellungen als zentrale Herausforderung im Schulalltag? In Bechtel, Theresa; Firsova, Elizaveta; Schrader, Arne; Vajen, Bastian & Wolf, Christoph (Hrsg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 165–185.
- Decker, Oliver (2018). Flucht ins Autoritäre. In Oliver Decker et al. (Hrsg.): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft: die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15–63.
- Decker, Oliver et al. (2024). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In Oliver Decker, Johannes Kiess, Ayline Heller und Elmar Brähler (Hrsg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen: Leipziger Au-

- toritarismus Studie 2024. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 29–99.
<https://doi.org/10.30820/9783837962864-29>
- Elverich, Gabi (2011). Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93277-4>
- Fend, Helmut (2009). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Glaser, Stefan & Pfeiffer, Thomas (Hrsg.) (2017). Erlebniswelt Rechtsextremismus. Modern – subversiv – hasserfüllt : Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/809>
- Goede, Laura-Romina; Schröder, Carl Philipp & Lehmann, Lena (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.
- Gordon, Robert S. (1983). An operational classification of disease prevention. Public Heal Reports, Jg. 83, Heft 98 (3), S. 107–109.
- Grammes, Tilman (2005). Pädagogischer Takt. Ein hochschuldidaktisches Gedankenexperiment zum Umgang mit antidemokratischen Deutungsmustern. In Massing, Peter & Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.): Politik – Politische Bildung – Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 316–337.
- Grimm, Rebekka; Meixner, Judith; Müller, Lisa; Pannemann, Malte & Wiechmann, Peer (2024). Den Einstieg in den Rechtsextremismus verhindern. Aufsuchende Distanzierungsarbeit gegen Radikalisierung bei jungen Menschen. Ein Leitfaden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (2013). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
<https://doi.org/10.46499/190>
- Heinrich, Gudrun (2023). Politische Bildung und ihr Beitrag zur Rechtsextremismusprävention. Zugriff am 16. Mai 2025 unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/infopool-rechtsextremismus/542209/politische-bildung-und-ihr-beitrag-zur-rechtsextremismuspraevention/>.
- Heinrich, Gudrun (2025). Strategien schulischer Prävention neu denken. In Wochenschau, 25 s/2025, S. 6–9.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012). Rechtsextremismus und die gesellschaftliche Selbstentlastung. In Aus Politik und Zeitgeschichte, 18–19/2012, S. 22–27.
- Honneth, Axel (1998). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hummrich, Merle (2015). Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeier (Hrsg.), Auf die Adresse kommt es an. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2018). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Jäggle, Martin & Krobath, Thomas (2013). Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung. In Ders. et al. (Hrsg.), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–33.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2012). Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter – oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen? Journal für Psychologie 20 (2). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/224>.
- Kultaçan, Meltem (2023). Systemische Herausforderungen für Angebots- und Bedarfsstrukturen der schulischen Präventionsarbeit – Schwerpunkt NRW (CoRE NRW Forschungspapier 5). Zugriff am 15. Februar 2025 unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/88969/ssoar-2023-kulacatan-Systemische_Herausforderungen_fur_Angebots-_und.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2023-kulacatan-Systemische_Herausforderungen_fur_Angebots-_und.pdf.

- Küpper, Beate & Zick, Andreas (2024). Messung rechtsextremer Einstellungsmuster. In Virchow, Fabian; Hoffstadt, Anke; Heß, Cordelia & Häusler, Alexander (Hrsg.), *Handbuch Rechtsextremismus*. Wiesbaden: Springer, S. 1–21.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-38373-2_17-1
- Lehmann, Lena & Schröder, Carl Philipp (2021). Dynamiken bei der Online-Radikalisierung von Jugendlichen, *BPJMAKTUELL* 2/2021, Zugriff am 17.06.2025 unter: <https://www.bzkg.de/resource/blob/181742/ce3648cc9f191fc75c2f302318e9440c/20212-dynamiken-bei-der-online-radikalisierung-von-jugendlichen-data.pdf>
- Lien, Shih-Cheng (2024). Diskriminierungserfahrungen junger Menschen. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. Bielefeld: wbv Publikation, S. 24–28.
- Materna, Georg (2021). Soziale Medien und die (politische) Meinungsbildung Jugendlicher. Schlaglichter auf ein dynamisches Arbeitsfeld. In Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. (Hrsg.), *Vernetzt? Verstrickt? Verloren? Meinungsbildung Jugendlicher und digitale Medien*. Wuppertal: Arbeit und Leben, S. 24–31.
<https://doi.org/10.46499/1670.1952>
- Mau, Steffen; Lux, Thomas & Westheuser, Linus (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- May, Michael & Heinrich, Gudrun (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-037223-8>
- Milbradt, Björn & Hohnstein, Sally (2017). Jugendliche gegen Populismus im Netz wappnen. In *DJI Impulse. Mit digitalen Medien groß werden. Wie Smartphone, Tablet und Laptop das Aufwachsen verändern*. Nr. 117, H. 3, S. 25–28.
- Milbradt, Björn; Schau, Katja & Greuel, Frank (2019). (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention. Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In Heinzemann, Claudia; Marks, Erich (Hrsg.), *Prävention & Demokratieförderung. Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze*. Mönchengladbach, S. 141–180.
- Möller, Kurt (2017). 'Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit' (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin? In Julia Gebrande, Claus Melter und Sandro Bliemetsrieder (Hrsg.), *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven*. Weinheim, Basel, Beltz. S. 164–190.
- Müller, Jochen & Kautz, Christian (2023). Einordnung der Ergebnisse aus Sicht der Präventionspraxis. In Berliner Institut für empirische Integration und Migrationsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Determinanten radikalierungsbezogener Resilienz im Jugendalter. Entwicklung eines Interventionstoolkits zur Förderung der Resilienz gegenüber rechtsextremen und radikal-islamistischen Ideologien. Ergebnisbericht und Handreichung für Praktiker: innen der Extremismusprävention*. Berliner Institut für empirische Integration und Migrationsforschung. Berlin, S. 63–76.
- Müller, Tim et al. (2023). *Determinanten radikalierungsbezogener Resilienz im Jugendalter. Entwicklung eines Interventionstoolkits zur Förderung der Resilienz gegenüber rechtsextremen und radikal-islamistischen Ideologien. Ergebnisbericht und Handreichung für Praktiker: innen der Extremismusprävention*. Zugriff am 18.05.2025 unter <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/radres/downloads/hu-ergebnisbericht-determinanten.pdf>.
- Oelkers, Jürgen (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Otto, Carina (2019). Klassenrat aus Schülersicht. In *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur* 2/2019, S. 11–13.
<https://doi.org/10.25656/01:17368>
- Raschke, Joachim & Tils, Ralf (2013). *Politische Strategie. Eine Grundlegung*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19871-2>

- Rippl, Susanne & Baier, Dirk (2005). Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. Eine vergleichende Analyse. In KZfSS, 4/2005, S. 644–666.
<https://doi.org/10.1007/s11577-005-0219-0>
- Robert Bosch Stiftung (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2024a). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2024b). Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler: innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. Robert Bosch Stiftung.
- Rothut, Sophia et al. (2022). Radikalisierung im Internet – Ein systematischer Überblick über Forschungsstand, Wirkungsebenen sowie Implikationen für Wissenschaft und Praxis. CoRE-NRW.
- Salzborn, Samuel (2014). Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt, Olga; Kober, Marcus & Adewuyi, Davis (2019). Effekte von Maßnahmen und Ansätzen zur Prävention von Rechtsextremismus: systematische Übersichtsarbeit zu den Methoden und Ergebnissen von Studien zur Evaluation von Präventionsansätzen. Bonn: Nationales Zentrum Kriminalprävention.
- Schmitt, Sophie (2019). Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von 'Extremismusprävention' und 'Demokratieförderung'. In POLIS, 02/2019, S. 11–13.
<https://doi.org/10.46499/1472.1515>
- Shell Deutschland Holding. (Hrsg.) (2024). Zusammenfassung der Shell Jugendstudie 2024. Zugriff am 16. Mai 2025 unter https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/_jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fcc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf.
- Simm, Inga & Hofherr, Stefan (2024). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation, S. 22–24.
- Srowig, Fabian et al. (2018). Radikalisierung von Individuen: Ein Überblick über mögliche Erklärungsansätze. Hg. v. Fabian Srowig, Vktoria Roth, Pisiou., Daniela, Katharina Seewald und Andreas Zick. Peace Research Institute Frankfurt; Leibniz Institut, Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (PRIF-Report, 6/2018).
- Stöss, Richard (2003). Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von persuasiven Programmen. In von Lynen Berg, Heinz & Roth, Roland (Hrsg.), Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet. Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 95–100.
- Wehling, Hans Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.
- Weigelt, Ina (2024). Vertrauen in politische Institutionen und politikbezogene Zukunftsangst. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), AID: A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation, S. 42–45.
- Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera & Pfähler, Franziska (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“- Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? Ifo Schnelldienst, 76(4), S. 29–47.
- Zick, Andreas; Berghahn, Wilhelm & Mokros, Nico (2019). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus von Beate Küpper, Andreas Zick. In Zick, Andreas; Küpper, Beate & Berghahn, Wilhelm (Hrsg.), Verlorene Mitte –

- feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz-Verlag, S. 53–116.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Niko (Hrsg.) (2023). Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz-Verlag.
- Ziemes, Johanna F. & Deimel, Daniel (2024). Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit. Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst. In Abs, Hermann Josef et al (Hrsg.), ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 77–94.
- Zirfas, Jörg (2018). Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838548746>

Autor: innen

Dr. Gudrun Heinrich, Leiterin der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik an der Universität Rostock, Arbeitsschwerpunkte: politische Bildung, Neutralität und Beutelsbacher Konsens, Rechtsextremismus, Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, E-Mail: gudrun.heinrich@uni-rostock.de

Nils Zenker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Arbeitsstelle politische Bildung und Demokratiepädagogik an der Universität Rostock, Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, Radikalisierungsprävention und Umgang mit antidemokratischen Positionen, Verhaltensweise und Einstellungen, Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, E-Mail: nils.zenker@uni-rostock.de