Zusammenarbeit zwischen Schulen und Fachberatungsstellen bei religiös bedingten Konflikten und Radikalisierungen im Schulkontext – Eine Interviewstudie mit Fachberatungsstellen

Margit Stein, Yannick von Lautz, Mehmet Kart, Tim Brakenhoff

Abstract: Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten qualitativen Interviewstudie mit Personal von Fachberatungsstellen im Kontext von religiös begründeter Radikalität und Extremismus im Jugendalter ist es, ein umfassenderes Verständnis für den Umgang mit religiös begründeten Konflikten im Schulkontext zu entwickeln. In den letzten Jahren belegten Studien, dass schulische Fachkräfte eine Vielzahl von religiös bedingten Konflikten wahrnehmen, denen sie häufig hilflos gegenüberstehen (von Lautz et al. 2023; Stein et al. 2024a; Kart et al. 2025). Die Forschungslage zur Verzahnung von Schule und außerschulischen Fachberatungsstellen zur Bearbeitung von religiös bedingten Konflikten und als radikalisiert gelesenen Aussagen und Handlungen von Schüler:innen im Schulkontext ist bisher noch sehr überschaubar und beschränkt sich auf einige wenige Studien. Eine bislang wenig beleuchtete Sichtweise ist die von Beratungsakteur:innen aus dem Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention, die schulische Akteur:innengruppen im Umgang mit solchen Konflikten unterstützen. Sie stehen daher im Zentrum der Untersuchung, um durch die Gewinnung ihrer Perspektiven, Ansichten und Erfahrungen zu verstehen, wie ein konstruktiver Umgang zur Lösung beziehungsweise zur Verbesserung der Konfliktsituation in Bezug auf religiös begründete Konflikte im schulischen Raum geleistet werden kann.
Hierzu wurden sechs Berater:innen aus zivilgesellschaftlichen Beratungsstellen vertiefend hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Konflikt- und Radikalisierungsdynamiken, der Unterstützungsleistungen der Beratungsakteur:innen und der Bedarfe und Wünsche der Fachberaterinnen und -berater im Kontext schulischer Bearbeitung religiös bedingter Konflikte und Radikalisierungen interviewt.

Schlüsselwörter: Schule; Radikalisierung; Prävention; religiös bedingte Konflikte; Beratung; Radikalisierungsprävention; Extremismus

1. Einleitung: Gesellschaftliche Aktualität religiös bedingter Konflikte

2024 sorgten Schlagzeilen wie jene von Focus Online ‚Deutsche Schulen haben religiöses Mobbing-Problem – gerade mit Blick auf den Islam' (https://www.focus.de/panorama/studie-zeigt-deutsche-schulen-haben-religioeses-mobbing-problem-gerade-mit-blick-auf-den-islam_id_260403226.html) oder der Zeit unter dem Titel ‚Muslime an Schulen – Ist dein Pausenbrot halal?' (https://www.zeit.de/2024/53/muslime-schule-mobbing-ausgrenzung-religion) für breite öffentliche Aufmerksamkeit. Die Medienbeiträge basieren auf Ergebnissen einer Studie von Kart et al. (2025) sowie Stein et al. (2024a), wonach pädagogisches Personal an Schulen, wie etwa Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter:innen, zu etwa einem Drittel religiös bedingte Konflikte und zu etwa einem Viertel islamistisch[1] motivierte Aussagen oder Hand-

lungen bei Schülerinnen und Schülern ausmachen. Dass es sich dabei keinesfalls um ein neues Phänomen handelt, verdeutlicht ein Beitrag der FAZ aus dem Jahr 2014 mit dem Titel ‚Salafisten im Klassenzimmer. Das islamistisch-extremistische Verhalten an Hamburger Schulen nimmt zu' (https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/das-islamistisch-extremistische-verhalten-an-hamburger-schulen-nimmt-zu-12937792.html) und ein ebenfalls 2014 erschienener Beitrag in der Zeit unter dem Titel ‚Die Salafisten vom Mümmelmannsberg' (https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-02/salafisten-hamburger-schulen). Schlagzeilen zu religiös bedingten Konflikten im Schulkontext prägen also bereits seit einem Jahrzehnt die öffentliche Wahrnehmung.

Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten qualitativen Interviewstudie mit Personal von Fachberatungsstellen im Kontext von religiös begründeter Radikalität im Jugendbereich ist es, ein umfassenderes Verständnis für den Umgang mit religiös begründeten Konflikten im Schulkontext zu entwickeln. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, um ein differenziertes[1] Verständnis der Schule als Konfliktraum und der damit verbundenen Herausforderungen im Umgang mit religiös begründeten Konflikten zu gewinnen. Eine bislang wenig beleuchtete Sichtweise ist die von Beratungsakteur:innen, die schulische Akteursgruppen im Umgang mit solchen Konflikten unterstützen. Sie stehen daher im Zentrum der Untersuchung, um durch die Analyse ihrer Perspektiven, Ansichten und Erfahrungen zu verstehen, wie ein konstruktiver Umgang zur Lösung beziehungsweise zur Verbesserung der Konfliktsituation in Bezug auf religiös begründete Konflikte im schulischen Raum geleistet werden kann.

Galtung definiert *Konflikte als soziale Phänomene*, die sich als „triadisches Konstrukt" (Galtung 1998: 135) darstellen und erstens das manifeste Konfliktverhalten umfassen, zweitens den latenten, konfliktprägenden Widerspruch, welcher aus unvereinbar erscheinenden Interessen resultiert, und drittens die eigenen subjektiven Wertvorstellungen. Für Galtung sind Konflikte weder per se negativ noch positiv, sondern vielmehr ein unumgänglicher Umstand im Zusammenleben von Menschen bedingt durch Unterschiedlichkeiten in Interessen und Wertvorstellungen.

Konflikte werden dabei seit jeher auch im Kontext von Religionen ausgetragen (Pelinka 2016: 25). Zudem verweist Pelinka (2016) auf eine enge Verbindung zwischen den Konfliktlinien der Religionszugehörigkeit und der Ethnizität, insbesondere wenn die religiöse Identität stark über kulturelle Traditionen und die ethnische Zugehörigkeit definiert wird (Pelinka 2016). Welche Rolle Religion dabei in Konflikten genau zukommt, ist einzelfallabhängig. In Anbetracht einer Gesellschaft, die – insbesondere im Alterssegment von Kindheit und Jugend – durch eine fortschreitende Säkularisierung einerseits sowie eine zunehmende religiöse Vielfalt andererseits gekennzeichnet ist (Pickel 2018), scheint es nur natürlich, dass religiöse und kulturelle Heterogenität auch oder gerade im Jugendalter mit einem erweiterten Konfliktpotential einhergehen. Ob dieses Potential aber tatsächlich auch zu Konflikten führt, hängt stark von den Strukturen ab, in denen diese Vielfalt zum Ausdruck kommt und von dem erlebten und erlernten Umgang mit ihr. Ein durch religiös konnotiertes Verhalten, etwa in Form von religiösen Aussagen oder Praktiken, wahrgenommener Widerspruch kann sich zwischen divergierenden Interessen und Wertvorstellungen, begründet aus unterschiedlichen Religionen (interreligiös), aus derselben Religion (intrareligiös) oder auch aus religiösen Überzeugungen

1 Islamismus wird im vorliegenden Beitrag als „Sammelbezeichnung für alle politischen Auffassungen und Handlungen, die im Namen des Islam die Errichtung einer allein religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung anstreben" (Pfahl-Traughber, 2011) verstanden.

einerseits und säkularen Normen und Ansichten andererseits, entwickeln. Häufig sind religiös bedingte Konflikte auch ethnisch und kulturell überformt.

Die öffentliche Wahrnehmung religiöser Konfliktlagen im Jugendkontext in Deutschland zeigt, dass ein starker medialer und politischer Fokus auf der Wahrnehmung von Konflikten im Zusammenhang mit muslimischen oder als muslimisch gelesenen Schüler:innen existiert (Nordbruch 2022: 166). Der Demokratiepädagoge Edler (2015) spricht vom herausfordernden Phänomen der „konfrontativen Religionsbekundung" (Edler 2015: 36), das für ihn alle konflikthaften Erscheinungsformen umfasst, in denen „Religion nicht als Friedens- sondern als Unfriedensstifterin daherkommt oder missbraucht wird" (Edler 2015: 36). 2021 schreibt Kiefer (2021: 1) von „konfrontative[n] Religionsausübungen muslimischer Schülerinnen und Schüler", bei denen sich unter Bezugnahme auf religiöse Praktiken oder Überzeugungen konfliktträchtige soziale Dynamiken entwickeln, etwa wenn unter muslimischen Schüler:innen Druck aufgebaut wird, während des Monats Ramadan zu fasten.

„Im Kontext von Religion und Religionsausübung gilt es präzise zu klären, was ‚normale' Religiosität bzw. religiöses Verhalten ist und wo genau eine problematische Abweichung beginnt. Die Beantwortung dieser Fragen ist oft nicht einfach." (Kiefer 2021: 2).

Das Zitat betont zwei wesentliche Aspekte, die den Umgang mit religiös begründeten Konflikten betreffen, nämlich erstens die Relevanz einer klaren Abgrenzung zwischen im Jugendalter auftretenden, auch teilweise religiös begründeten Konflikten und jenen Phänomenen, die als problematische Abweichungen im Sinne einer religiös bedingten Radikalisierung zu verstehen sind und zweitens die Schwierigkeit, die mit der Praxis einer solchen Abgrenzung einhergeht, da die Beurteilung von Verhalten als ‚problematische Abweichung' auch immer davon abhängig ist, was gesellschaftlich und individuell als unproblematisch definiert oder verstanden wird (Langner et al. 2020: 8). Eine Grenze zwischen einer Religionsausübung, die von der individuellen Religionsfreiheit gedeckt ist, und sogenanntem religiös problematischem Verhalten könnte da gezogen werden, wo die Grenzen anderer überschritten werden. Während es etwa jeder:m Schüler:in freisteht, sich religiös zu betätigen, zu kleiden und zu ernähren, wie es ihr oder ihm sinnvoll erscheint, dürfen andere nicht in ihrem Recht eingeschränkt werden, sich ebenfalls in ihren Lebensvollzügen für oder aber auch gegen religiöse Vorschriften zu stellen.

2. Theoretischer Hintergrund zur Rolle von Bildungs- und Beratungseinrichtungen als Akteur:innen im Umgang mit religiös bedingten Konflikten

2.1 Die Rolle der Schule im Umgang mit religiös bedingten Konflikten

Die Art der Wahrnehmung von religiös bedingten Konflikten etwa durch pädagogische Fachkräfte wie Lehrkräfte oder Sozialarbeiter:innen an Orten der (außer)schulischen Jugendbildung bestimmt maßgeblich den Umgang mit ebenjenen. Bildungseinrichtungen kommt im Umgang mit religiös begründeten Konflikten und Radikalisierungstendenzen eine tragende gesellschaftliche Rolle zu. Schulen sind jene Sozialisationsinstanzen, in denen alle Personen eines Jahrgangs unabhängig ihrer sozialen, kulturellen und religiösen Hintergründe

zusammenkommen (Kappus 2017). Die hier erlebte Vielfalt schafft gleichsam Herausforderungen wie auch Chancen. Als Mikrokosmen der Gesellschaft (Kart et al. 2025) sind Schulen wesentliche Orte, in denen Konflikte erkennbar und ausgetragen werden; „gerade in dem relativ engen Rahmen der Schule [erhalten] unterschiedliche Meinungen und Äußerungen ein Gewicht, das ihnen in der Weite des öffentlichen Raumes jedenfalls nicht notwendig zuzukommen pflegt." (Klein 2016: 14). Welche Herausforderungen der alltägliche Konfliktraum Schule dabei besonders im Umgang mit religiös begründeten Konflikten an das professionelle Lehrkräftehandeln stellt, wird an maßgeblichen Fallgestaltungen des Phänomenbereichs deutlich, die das Bundesverfassungsgericht in den vergangenen Jahrzehnten bereits auszuhandeln hatte. Sie umfassen Konflikte über das Tragen bzw. Aufhängen religiöser Symbole, sowohl seitens der Schüler:innen- als auch der Lehrer:innenschaft, über die Abhaltung religiöser Gebete als auch über Freistellungen vom Unterricht aus religiösen Begründungen (Klein 2016). Die von Klein skizzierten Fallanalysen lassen insgesamt erkennen, wie vielschichtig und uneindeutig sich die normative Rahmenstruktur bei Konflikten dieses Phänomenbereichs im schulischen Raum darstellt.

Neben Grundrechtsfragen der Glaubensfreiheit, sowohl im positiven als auch im negativen Verständnis, haben die Neutralitätsverpflichtung des Staates und seiner handelnden Akteur:innen sowie die Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags und die daraus resultierende Sicherung des Schulfriedens wesentliche Relevanz in der Konfliktbewertung und ihrer Lösungsfindung.

„Die Frage, wie mit der zunehmenden und damit leichter zu Konflikten führenden Pluralisierung des religiösen Lebens umzugehen ist, ist zweifellos herausfordernd […]. Rechtliche Regeln sind dabei unverzichtbar, und es hat sich gezeigt, dass sie in der Lage sind, den Diskussionsrahmen vorzugeben, innerhalb dessen die Problemlösungen zu finden sind" (Klein 2016: 29).

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (2019) verweist im Umgang mit religiös begründeten Konflikten zusätzlich auf die Notwendigkeit zur Beachtung einer stärker kinderrechtlichen Perspektive. In der Folge sollten Verbote die Ausnahme sein und nur als letztes Mittel im Umgang mit religiösen Praktiken begriffen werden. Vorrangig sei immer pädagogisches Handeln sowie ein präventiv-demokratiepädagogischer Ansatz, der entschärfend wirken könne (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019: 4). Deller und Welker (2019) machen deutlich, dass es auch für den konkreten Umgang mit als problematisch wahrgenommenen religiösen Radikalisierungstendenzen bei Schüler:innen an einer rechtlich handlungssicheren Rahmung mangele. Sie erörtern ein gesetzlich unübersichtliches Spannungsfeld aus Verschwiegenheits- und Meldepflichten. Den relevanten Verschwiegenheitsverpflichtungen stehen Offenbarungspflichten pädagogischer Fachkräfte gegenüber, die vor allem bei Kindeswohlgefährdungen greifen (Deller/Welker 2019: 68). Die gegenwärtige Situation führe sowohl bei außer- wie innerschulischen Akteur:innen zu handlungspraktischen Unklarheiten über Zuständigkeiten und ginge damit zu Lasten der Kinder. Daher seien gezielte Schulungen für schulisches Personal notwendig, die einerseits für unterschiedliche Formen von Radikalisierung sensibilisieren, Grauzonen zwischen ‚normalen' jugendlichen Suchbewegungen und tatsächlichen Gefährdungslagen klarer konturieren und andererseits relevante Kenntnisse über die Rechte der Kinder und ihrer Eltern bei einem Verdacht vermitteln (Deller/Welker 2019: 80 f.).

2.2 Die Rolle von Fachberatungsstellen im Umgang mit religiös bedingten Konflikten

2012 wurde durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Beratungsstelle ‚Radikalisierung' gegründet. „Sämtliche im Kontext der Evaluation befragten Akteure sind sich einig, dass effektive Deradikalisierungsarbeit nur in einem flexiblen, von den Fachkenntnissen und den personellen sowie finanziellen Ressourcen her gut aufgestellten, sachorientierten Netzwerk erfolgen kann." (Uhlmann 2017: 23). In der Zusammenarbeit mit mittlerweile 14 zivilgesellschaftlichen Partnern innerhalb des BAMF-Netzwerks (Schurbohm/Becker 2024: 18), die als Partner vor Ort (PVO) mit der aktiven Beratungsarbeit in den Ländern betraut werden, bildet das professionelle und sich stetig weiterentwickelnde Netzwerk ein niedrigschwelliges wie breit aufgestelltes Beratungsangebot für ganz Deutschland und fungiert zugleich als Schnittstelle zwischen zivilgesellschaftlichen und behördlichen Akteur:innen mit einem bundesweiten Überblick über aktuelle Entwicklungen und Trends (Uhlmann 2017: 24). Ein zweites wichtiges Netzwerk der zivilgesellschaftlichen Beratungsarbeit ist die 2016 gegründete ‚Bundesarbeitsgemeinschaft religiös begründeter Extremismus' (BAG RelEx) (Schurbohm/Becker 2024: 18). Hierbei steht stets die Stärkung von Adressat:innen der präventiven Maßnahmen im Vordergrund. Dazu gehört, „dass nicht (ausschließlich) Individuen als Gefahr angesehen werden, sondern auch und vor allem die gesellschaftspolitischen Begleitumstände, die radikalisierungsfördernd wirken" (Hamm/Oehlmann 2020: 4).

Die vom Forschungsverbund ‚Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung' (MAPEX) erhobenen Daten bestätigen die Bedeutung von Schulen für die Radikalisierungsprävention. In einem im Oktober 2020 aggregierten Datensatz aus knapp 550 bundesweiten Präventionsprojekten und -maßnahmen im Phänomenbereich der religiös begründeten Radikalisierung sind 74 Prozent im schulischen Raum verortet; 94 Prozent von ihnen wurden dem Typ der universellen bzw. primären Prävention zugeordnet (Behr et al. 2021: 83). Aus der Befragung der Akteur:innen geht hervor, dass der schulische Raum zweifellos das wichtigste Handlungsfeld ihrer Arbeit darstellt (Wagner 2021: 197 f.). Als wichtigste Ziele der Zusammenarbeit mit Schulen werden die fachliche Unterstützung, der Informationsaustausch und die Vernetzung benannt (Wagner 2021: 192). Fachberatung zur Professionalisierung schulischer Kompetenzen im Umgang mit Radikalisierungsphänomenen stellt eine wichtige, unterstützende Funktion im Umgang mit Herausforderungen innerhalb der Radikalisierungsprävention dar.

Nordbruch (2021) hebt explizit die Bedeutung der Berufsgruppe der Lehrkräfte für die zivilgesellschaftliche Beratungsarbeit hervor: „Da Lehrkräfte teils als Erste die mögliche Radikalisierung von Jugendlichen bemerken und Beratungs- und Unterstützungsangebote einholen, sind sie wichtige Partner für Beratungsstellen" (Nordbruch 2021: 113). Die Beratungsarbeit der Fachberatungsstellen gegenüber Lehrkräften müsse dabei in zwei Richtungen wirken. Einerseits verbinde sich mit ihr der Anspruch zur Herstellung einer erhöhten Handlungssicherheit im Umgang mit den komplexen Herausforderungen, andererseits sei es wichtig, dass die Beratungsarbeit dazu beitrage, die „Wahrnehmungen von Lehrkräften zu hinterfragen und Vorannahmen etwa über muslimische Schüler und Schülerinnen zu reflektieren." (Nordbruch 2021: 112). Jäger et al. (2022) und Stein et al. (2025) machen diesbezüglich auf die vorhandene Diskrepanz in der Professionalisierung des Lehrer:innenberufs aufmerksam: „Von ihnen wird erwartet, Warnzeichen zu erkennen, ernst zu nehmen und

adäquat darauf zu reagieren. Gleichwohl sind die Radikalisierungsprävention und islamistisch begründeter Extremismus nicht Gegenstand ihrer Ausbildung." (Jäger et al. 2022: 24). Befragungen von Dozierenden (Stein/Zimmer 2023b) und Studierenden (Stein et al. 2024b) an den Instituten und Zentren für Islamische Theologie zur Vorbereitung im Rahmen des Studiums auf den Umgang mit religiös bedingten Konflikten oder radikalen Einstellungen und Aussagen von Schüler:innen belegen ebenso, dass die angehenden islamischen Religionslehrkräfte hierauf nicht dezidiert vorbereitet werden. Gleichwohl wünschen sich die befragten Studierenden mehr Handlungssicherheit (Stein et al. 2024b). Auch Dokumentenanalysen der Module der Studiengänge für Islamische Theologie mit Lehramtsoption zeigen, dass das Thema der religiös bedingten Konflikte und der religiös motivierten Radikalisierung an vielen Standorten nicht explizit, sondern allenfalls implizit thematisiert wird (Stein/Zimmer 2022; 2023a). Die subjektive Wahrnehmung der beruflichen Erwartungshaltung – insbesondere gegenüber Lehrkräften im islamischen Religionsunterricht (Stein/Zimmer 2024) – sich neben dem pädagogischen Alltag in diese Themen einzuarbeiten, kann mit enormem Druck einhergehen.

Laut Jäger et al. (2022) muss Fachberatung im schulischen Kontext darauf reagieren und über die Vermittlung reinen Fachwissens bezüglich religiöser Grundlagen und Formen des religiös begründeten Extremismus hinausgehen. Ihre Aufgabe muss es sein, pädagogischen Fachkräften niedrigschwellig zu mehr Handlungskompetenz zu verhelfen, indem sie handlungspraktisch konkrete Methoden, Ansätze und Erkenntnisse dazu vermittelt, wie extremistische Akteur:innen versuchen, Jugendliche medial und inhaltlich zu erreichen, an welche jugendtypischen Themen und gesellschaftlichen Diskurse sie dabei anknüpfen und wie konstruktiv auf religiöse Konflikte und Anzeichen von Radikalisierungsverläufen reagiert werden sollte (Jäger et al. 2022: 24 f.). Kiefer (2019) sieht hierbei nicht allein die einzelne Lehrkraft, sondern vielmehr die ganze Schule als Institution im Fokus der Beratungs- und Entwicklungsarbeit: „Es genügt nicht, ein Projekt zur Radikalisierungsprävention in der Schule zu installieren und vereinzelt in verschiedenen Klassen und Bildungsgängen Projekttage umzusetzen." (Kiefer 2019: 18). Vielmehr bedürfe es eines ganzheitlichen Präventionskonzepts „mit dem Ziel der Radikalisierungsprävention und Demokratieerziehung von jungen Menschen" (Kiefer 2019: 18), das von einer demokratischen Schule getragen werde. Fachberatung habe dabei auch die Aufgabe, Schulen als Akteurinnen darin zu unterstützen.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Fachberatungsstellen wird erschwert durch eine große Undurchsichtigkeit an Zuständigkeiten, Abläufen und Anlaufstellen, die sich nicht nur negativ auf Ratsuchende auswirken kann, sondern auch auf zivilgesellschaftliche Angebote, die um eine bessere Sichtbarkeit werben müssen. Um diesen Auswirkungen entgegenzusteuern, ist der Auf- und Ausbau der Netzwerkarbeit von entscheidender Bedeutung. Die Vernetzung der unterschiedlichen Akteur:innen im Feld der Präventionsarbeit, die auf mehreren Ebenen agieren, fördert ihre Sichtbarkeit und ermöglicht es, Ratsuchende gemäß ihrer Anliegen mit präziseren Angeboten innerhalb des Präventionsnetzwerks zu unterstützen.

3. Forschungsstand zur Religiosität und zu religiös bedingten Konflikten im Jugendalter

3.1 Studien zu den religiösen Einstellungen Jugendlicher unterschiedlicher religiöser Hintergründe

Sowohl der Religionsmonitor 2023, eine repräsentative Befragung von über 4000 Personen ab 16 Jahren (Müke et al. 2023: 8), als auch die 19. Shell-Jugendstudie 2024, eine repräsentative quantitative Befragung von etwa 2500 Jugendlichen sowie eine qualitativ-vertiefende Befragung von 20 jungen Menschen zwischen 12 und 25 Jahren (Shell Deutschland GmbH 2024: 32) zeigen eine Trendentwicklung in der Polarisierung religiöser Einstellungen, bedingt durch eine wachsende Kluft zwischen hoch- und nicht-religiösen Personen (Müke et al. 2023: 26). Zudem lassen sich aus den Studien mögliche Konfliktlinien ableiten.

Der *Religionsmonitor 2023* bekräftigt die religiöse Vielfalt in Deutschland. Während sich etwa ein Drittel der Bevölkerung als atheistisch bezeichnet, stellt das Christentum mit 50 Prozent die größte und der Islam mit knapp 9 Prozent die zweitgrößte Religionsgemeinschaft dar (Müke et al. 2023: 16). Ein interreligiöser Vergleich zeigt, „dass der Anteil der Gläubigen mit starker religiöser Identität unter den befragten Muslim:innen doppelt so hoch ist wie unter den befragten Christ:innen“ (Müke et al. 2023: 37). Müke et al. (2023) sprechen jedoch auch von einem sogenannten „kulturellen Überschuss“ (Müke et al. 2023: 41), der meint, dass die Religion bei vielen Muslim:innen durch Alltagspraktiken wie Begrüßungsformeln oder Kleidungsformen eine stärkere Alltagspräsenz erfahre und unabhängig von der individuellen Glaubensstärke tiefer in die kulturelle Identität hineinwirke (Müke et al. 2023: 42). Dieses Phänomen wird auch „Belonging without commitment“ (Gebhardt 2016: 299) genannt, welches beschreibt, dass sich muslimische Jugendliche „[…] von tradierten Mustern der Frömmigkeit distanzieren, ohne ihre Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime aufgeben zu wollen“ (Kamçılı-Yıldız 2021: 226), was zu einer stärkeren „Muslimisierung“ (Ulfat 2021: 24) führe, da sich muslimische Jugendliche teilweise „stärker mit dem Islam identifizieren, als ihre fehlende Religionspraxis verorten würde“ (Kamçılı-Yıldız 2021: 24).

Die Shell-Jugendstudie weist ebenfalls auf eine signifikant höhere Zustimmung zur Relevanz des Gottesglaubens bei muslimischen Jugendlichen hin (Shell Deutschland GmbH 2024: 125). Mit der Berücksichtigung aktueller weltpolitischer Themen macht die *Shell-Jugendstudie 2024* auch auf eine Polarisierung in den Einstellungen von Jugendlichen unterschiedlicher Hintergründe aufmerksam. Beispielsweise zeigen Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus islamisch geprägten Ländern zugewandert sind, bei der Frage, ob Deutschland eine besondere Schutzverpflichtung gegenüber dem Staat Israel habe, mit 42 Prozent deutlich höhere Ablehnungswerte als Jugendliche aus den anderen Gruppen (Shell Deutschland GmbH 2024: 56). Jugendliche mit Migrationshintergrund aus islamisch geprägten Ländern hatten zudem die höchsten Vorbehalte gegenüber Homosexuellen und Jüd:innen (Shell Deutschland GmbH 2024: 77). Die Interviews mit Jugendlichen deuten an, wie stark solche weltpolitischen Konflikte in den schulischen Raum hineinwirken: Die Schülerin Julia schildert im Interview einige herausfordernde Vorfälle an ihrer Schule, die vielfach Interventionen der Lehrkräfte erfordert hätten (Shell Deutschland GmbH 2024: 257 f.). Hinsichtlich des Gewaltpotenzials unter Jugendlichen stimmten 35 Prozent der Jugendlichen nichtdeutscher Staatsbürgerschaft der Aussage zu, dass es in jeder Gesellschaft Konflikte gäbe, die nur mit Gewalt zu lösen seien (Shell Deutschland GmbH 2024: 76).

Weitergehende Erkenntnisse zu radikalen und extremistischen Einstellungen unter muslimischen Jugendlichen liefert der *Niedersachsensurvey 2022.* Mittels Fragebogen wurden knapp 8500 niedersächsische Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe befragt, um unter anderem einen Einblick in extremistische Orientierungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen zu erhalten (Dreißigacker et al. 2023: 3). Nur 9,5 Prozent der befragten Jugendlichen gehören dem Islam an. Von dieser Stichprobe ausgehend konnten bei 22 Prozent der befragten Muslim:innen islamistische Einstellungen festgestellt werden (Dreißigacker et al. 2023: 160). Insgesamt neun Items dienten der Operationalisierung. Sie fokussieren etwa das erwünschte Verhältnis von Religion und Politik, die Zustimmung zu fundamentalistischen Aussagen sowie die Akzeptanz religiös begründeter Gewalt (Dreißigacker et al. 2023: 161). Insgesamt wird eine große Varianz in der Beantwortung der Items deutlich. Mit knapp 68 Prozent stimmte die große Mehrheit der Befragten der Aussage zu, dass die Regeln des Korans für sie subjektiv bedeutsamer seien als die Gesetze von Deutschland. Zudem glauben 52 Prozent, dass nur der Islam in der Lage sei, die Probleme der aktuellen Zeit zu lösen (Dreißigacker et al. 2023: 160), während nur die Minderheit Gewalt zur Verteidigung oder zur Durchsetzung des Islam befürworteten.

3.2 Studien zur Wahrnehmung religiös bedingter Konflikte durch schulisches Personal

In den letzten Jahren belegten Studien etwa vom Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung DEVI (2021), Kart et al. (2025) oder Stein et al. (2024b), dass schulische Fachkräfte eine Vielzahl von religiös bedingten Konflikten wahrnehmen, denen sie häufig – auch aufgrund der nur geringen Vorbereitung darauf etwa im Studium oder durch Weiter- und Fortbildungen (Stein/Zimmer 2025; Stein et al. 2025) – hilflos gegenüberstehen.

Ausgehend von einer *Pilotstudie des Vereins für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung* DEVI (2021), die konflikthaftes Verhalten muslimischer Schüler:innen an Schulen in Berlin-Neukölln in den Blick nahm, forderte der Verein für Demokratie und Vielfalt (DEVI) im Jahr 2021 die Einrichtung einer „Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsausübung", die es ermöglichen soll, „konfrontative Religionsbekundungen" systematisch zu erfassen und „behutsam" auszuwerten, um „passgenaue Interventionen und pädagogische Strategien" (Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung 2021: 42) zu erarbeiten. Die Befürwortung aus der Lokalpolitik war jedoch auch begleitet durch Kritik aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft, wobei die Befürchtung bestand, dass Fragen der individuellen Begründung konflikthaften Verhaltens nachrangig behandelt werden könnten (Nordbruch 2022: 167 f.).

Kart et al. (2025) führten eine *bundesweite Fragebogenerhebung mit 700 Personen* des schulischen Raums durch (80 Prozent Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, Schulleitungen und Respekt Coaches), um einen Einblick in ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen mit religiösen Konflikten und islamistischen Tendenzen zu gewinnen und entsprechende Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu charakterisieren. Etwas mehr als ein Drittel gibt an, religiös begründete Konflikte im Schulalltag zu beobachten, wie etwa inter- und intrareligiöse Spannungen zwischen den Schüler:innen, radikale Religionsauslegungen sowie Mobbing gegen weniger stark praktizierende Schüler:innen. Mehr als ein Drittel der Fachkräfte äußert Herausforderungen im Umgang mit religiösen Praktiken, wie

dem Umgang mit religiösen Feiertagen und Fastenzeiten, religiös begründeten Kleidungsformen und Versäumnissen von Unterricht oder Klassenfahrten sowie im Hinblick auf Gebetspraktiken (Kart et al. 2025). Etwas mehr als ein Viertel hat islamistische Aussagen und Handlungen wahrgenommen. Genannt wurden etwa diskriminierende Äußerungen oder Verhaltensweisen gegenüber Personen anderer Glaubens- und Lebensformen; in einigen Fällen gingen solche Äußerungen auch mit einer problematischen Befürwortung von Gewalt bzw. tatsächlicher Gewalt, etwa Übergriffen gegen als homosexuell oder jüdisch gelesene Schüler:innen einher, und wurden teilweise auch mit Bezug auf internationale Ereignisse wie dem Nahostkonflikt getätigt. Knapp über die Hälfte der Befragten gibt an, sich im Umgang mit islamistischer Radikalisierung nicht angemessen ausgebildet zu fühlen (Kart et al. 2025). Schulsozialarbeiter:innen, Respekt Coaches und Schulpsycholog:innen sowie Fachkräfte muslimischen Glaubens nehmen signifikant häufiger als die anderen Berufsgruppen derartige Problemfelder in ihrer schulischen Arbeit wahr. Kart et al. (2025) führen diese Auffälligkeit auch auf Unterschiede in den pädagogischen Beziehungen zurück sowie auf die womöglich größere Sensibilisierung für Konflikte, die mit der Glaubenszugehörigkeit in Verbindung stehen, oder auch auf die Tatsache, dass sie stärker in ihren Wahrnehmungsbereich fallen, da sie häufiger als geeignete Ansprechpersonen in den Schulen erachtet werden. Etwa die Hälfte der Befragten sieht einen klaren Fortbildungsbedarf an ihrer Schule zum Umgang mit religiöser Vielfalt und islamistischer Radikalisierung (Kart et al. 2025).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen haben Stein et al. (2024a) eine *qualitative Interviewstudie mit 23 Lehrkräften und sieben Schulsozialarbeitenden* durchgeführt, die bereits Erfahrungen mit religiös begründeten Konflikten gesammelt und Beratungsangebote in Anspruch genommen haben (Stein et al. 2024a: 94). Es werden unterschiedliche Kategorien von Konflikten beschrieben: Konflikte im Kontext von strukturellen Bedingungen des schulischen Raums, Konflikte innerhalb der Schüler:innenschaft, Konflikte zwischen Schüler:innen und pädagogischen Fachkräften und Konflikte im Kontext der Elternarbeit (Stein et al. 2024a: 96 ff.). Die Interviewpartner:innen berichten von „massive[n] Belastungen für sich selbst und auch für andere Beteiligte aus dem Schulkontext." (Stein et al. 2024a: 102). Nur eine Minderheit der Schulen verfügt über konkrete Leitlinien zum Umgang mit religiös begründeten Konflikten, jedoch vielfach über allgemeine Konzepte zur Prävention wie Klassenregeln, Leitbilder oder Toleranz- und Demokratietrainings. Andere Fachkräfte schildern, dass an ihrer Schule Themen, die im Kontext von religiös bedingten Konflikten eine Rolle spielen, bewusst ausgeklammert würden, da sie als zu aufgeladen erachtet werden (Stein et al. 2024a). Aus den Daten wird ein großer Unterstützungsbedarf im Umgang mit derartigen Konflikten deutlich. Einige der Befragten hatten zusätzlich auch externe Unterstützungssysteme beansprucht, wobei deutlich wird, dass hiermit einige Schwierigkeiten verbunden waren. So wird moniert, dass es generell „an Informationen mangele, wohin man sich wenden könne und welche Beratungsstelle für welche spezifischen Probleme zuständig sei" (Stein et al. 2024a: 106). Probleme bestünden auch durch die Komplexität einiger Konflikte aus der Verbindung religiöser und politischer Themen, wodurch sich Beratungsstellen nicht zuständig oder qualifiziert fühlen würden oder die Stelle nur für andere Schulformen zuständig sei (Stein et al. 2024a: 107). Die Fachkräfte betonen, dass es klarere Hilfestellungen und Möglichkeiten der Kontaktaufnahme brauche. Beispielsweise wird der Wunsch geäußert, Kontaktadressen von Beratungsstellen bereits im Studium zu vermitteln (Stein et al. 2024a: 109) oder Präventionsarbeit stärker zu forcieren. Dafür sei einerseits mehr Fachpersonal notwendig und andererseits

mehr Materialien zur Thematisierung von Querschnittsthemen der interkulturellen und interreligiösen Bildung, der Demokratiepädagogik und Beziehungsarbeit (Stein et al. 2024a).

Die Stichprobe der dreißig Personen im schulischen Dienst wurde von Stein und Zimmer (2025) erweitert um pädagogisches Personal aus dem außerschulischen Bereich auf insgesamt 60 Personen. Diese 60 Personen wurden zu ihren *Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarfen im Kontext religiöser Konflikte und Radikalisierungen* befragt. Die im Rahmen der Interviews frei geäußerten Wünsche zur Unterstützung bei religiös begründeten Konflikten und Radikalisierungen beziehen sich erstens auf meist finanzielle Forderungen an die Bildungspolitik im Hinblick auf mehr Ressourcen in der Arbeit gegen Radikalisierung, zweitens auf Forderungen an die Schulleitungen nach mehr educational leadership im Kontext des Umgangs mit religiösen Konflikten und Radikalisierungen sowie drittens auf Wünsche nach einer Öffnung der Schule hin zum Sozialraum, etwa über den Einbezug externer Institutionen und Expert:innen im Kontext von Prävention und Beratung (Stein/Zimmer 2025).

Eine *bundesweite quantitative Befragung unter Studierenden sozialwissenschaftlicher Fächer* von Stein et al. (2025) weist darauf hin, dass auch zukünftige Lehrkräfte große Defizite in der Lehramtsausbildung im Bereich der Präventionsarbeit wahrnehmen. Trotz eines allgemein gestiegenen Bewusstseins für die Relevanz des schulischen Raumes als Ort der Prävention erhalten Lehramtsstudierende mehrheitlich eine wesentlich weniger fundierte Ausbildung im demokratiebildenden Bereich als etwa Studierende der Sozialen Arbeit (Stein et al. 2025). Somit fühlen sich die Studierenden zu über 50 Prozent ‚gar nicht' bzw. ‚eher nicht' kompetent im Bereich der Demokratiearbeit (Stein et al. 2025). Eine Differenzierung der dazugehörigen Themenbereiche zeigt, dass sich die Studierenden eher in den Bereichen Migration, Rassismus und interkulturelle Verständigung als in den hier besonders relevanten Bereichen des muslimischen Lebens, der religiös begründeten Radikalisierung und der interreligiösen Verständigung kompetent fühlen (Stein et al. 2025).

3.3 Studien zur Rolle von Fachberatungsstellen in der Bearbeitung religiös bedingter Konflikte

Die Forschungslage zur Verzahnung von Schule und außerschulischen Fachberatungsstellen zur Bearbeitung von religiös bedingten Konflikten und als radikalisiert gelesenen Aussagen und Handlungen von Schüler:innen im Schulkontext ist bisher noch sehr überschaubar.

Eine qualitative *Interviewstudie mit insgesamt 25 Akteur:innen der außerschulischen Präventionsarbeit* im zivilgesellschaftlichen als auch (sicherheits-)behördlichen Kontext analysierte Schnittstellen, Bedingungen und Herausforderungen einer effektiven Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext der islamistischen Radikalisierung (von Lautz et al. 2022; 2023). Die Zusammenarbeit ist in erster Linie auf eine primäre oder universelle Prävention gerichtet; die Zusammenarbeit bei selektiven Präventionsmaßnahmen erfolgt häufig nur punktuell und in Folge konkreter Vorfälle, „entweder direkt bei der Zielgruppe von Schüler*innen oder indirekt in Form einer Sensibilisierung von Lehrkräften bzw. der Schulsozialarbeitenden" (von Lautz et al. 2023: 187). Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Beratungsstellen werde mehrheitlich durch schulische Akteur:innen initiiert, teilweise aber auch seitens der Beratenden, die Schulen als Unterstützungssysteme aktivieren. Gleiches gilt für Sicherheitsbehörden, die pädagogische Fachkräfte zu einer Fallklärung hinzuziehen. Ihrerseits kontaktieren sie Schulen zumeist mit der Bitte um Informationsweitergaben in klä-

rungsbedürftigen Sachverhalten (von Lautz et al. 2023: 88). Auf Seiten der Expert:innen bestehen keine festen Clearing-Verfahren für den Umgang mit wahrgenommenen Radikalisierungstendenzen; während sicherheitsbehördliche Akteur:innen ein (zu) frühes Einschalten im Sinne der Wahrung gesamtgesellschaftlicher Sicherheitsinteressen eher als einen notwendigen Begleitumstand erachten, warnen zivilgesellschaftliche Akteur:innen in Anbetracht potenzieller Stigmatisierungen von Schüler:innen und unbewusster co-radikalisierender Auswirkungen explizit davor (von Lautz et al. 2023: 191). Von Lautz et al. schlussfolgern aus der Untersuchung, dass „um Spannungen aus dem Nexus Schule, zivilgesellschaftliche Beratung und sicherheitsbehördliche Ermittlung zu nehmen" (von Lautz et al. 2023: 193) eine weitestgehend unabhängige Instanz geschaffen werden sollte, „der alle beteiligten Akteur*innen vertrauen und die personenbezogene Informationsflüsse koordiniert" (von Lautz et al. 2023: 193).

Möller et al. (2022) führten in Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle SALAM des Landes Rheinland-Pfalz *Falldokumentationsanalysen bei 50 Beratungsfällen der Jahre 2018 bis 2021* „im Hinblick auf die konkrete Beratungspraxis" (Möller et al. 2022: 85) sowie Anfragethemen, -gründe und -intentionen im Phänomenbereich der islamistischen Radikalisierung durch. SALAM verfolgt einen systemischen Beratungsansatz, der nicht nur die Indexperson, sondern auch das Umfeld einbezieht, um ganzheitliche Lösungen zu erarbeiten (Eitel et al. 2022: 100). Etwa zwei Drittel aller Anfragen stammen aus institutionellen Kontexten, darunter Schulen; zwei Drittel aller Anfragen richten sich direkt an die Beratungsstelle, der Rest kommt durch Netzwerke. Die analysierten Fälle betreffen überwiegend Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, wobei der Großteil eine (familiäre) Migrationsgeschichte und in etwa der Hälfte aller Fälle eine Fluchterfahrung aufweist (Möller et al. 2022: 89 f.). Ein Drittel der Indexpersonen konvertierte zum Islam, wobei nur die Hälfte von ihnen zuvor eine andere deutlich erkennbare religiöse Sozialisation erfuhr; ein Drittel der Personen hat psychische Auffälligkeiten (Möller et al. 2022: 90). Ein kleiner Teil der Anfragen betrifft Kinder im Alter von sieben bis 13 Jahren, die durch Brüche in ihrer Biografie auffallen und wo problematisches Verhalten häufig auf strikt muslimische Erziehungskontexte hinweist (Möller et al. 2022: 92). Lediglich eine Minderheit aller Indexpersonen weist eindeutige Einbindungen in salafistische Netzwerke auf. Die Anliegen sind vielfältig: etwa 40 Prozent beziehen sich auf Verhaltensweisen, die als islamistisch gedeutet werden können, wie religiöse Intoleranz, Kontakte zu extremistischen Kreisen, das Verbreiten islamistischer Propaganda oder die Befürwortung religiös motivierter Gewalt. Weitere 20 Prozent der Anfragen richten sich auf eine bloße Hinwendung oder Intensivierung der Glaubenspraxis und die Befürchtung, dass dies mit einer Radikalisierung einhergehen könnte. Der Rest bezieht sich auf phänomenunabhängige Problemlagen, die in Verbindung mit radikalen Kontexten erachtet werden (Möller et al. 2022: 87). Als Gründe der Anfragen werden mehrheitlich Ängste, Sorgen und Ratlosigkeit in Bezug auf den Umgang mit (der Entwicklung) der Indexperson analysiert. Drei Viertel äußern eine Furcht vor Gewaltandrohungen insbesondere im Bewusstsein früheren normverletzenden Verhaltens. In den allermeisten Fällen bestehe der „Wunsch nach Hilfe bei der Einschätzung (vermeintlich) un- und antidemokratischer Haltungen resp. nach Ratschlägen zum Umgang mit einer spezifischen Situation und/oder der konkreten Indexperson" (Möller et al. 2022: 87). Etwa ein Drittel der Anfragenden verbinde mit ihrer Anfrage sogar die Erwartungshaltung, die Beratungsstelle übernehme nun die Hauptverantwortung für den Fall in der Funktion eines Case Management (Möller et al. 2022: 88).

3.4 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die Studienlage zeigt, dass religiöse Sozialisation zunehmend mit einer Abkehr von tradierten Gewissheiten einhergeht, insofern Jugendliche – auch im Kontext des Islam – verstärkt zu einer ‚religiösen Patchworkidentität' tendieren: Sie übernehmen Elemente aus den religiösen Vorstellungen der Elterngeneration, kombinieren diese jedoch mit Überzeugungen, die sie etwa über das Internet kennenlernen, und integrieren beides in ihre eigene religiöse Identität. Gleichzeitig werden Unterschiede in der Identität und der Ausübung von Religiosität zwischen den beiden größten Religionen Deutschlands deutlich, die sich potentiell auch in religiös bedingten Konflikten oder Radikalisierungen niederschlagen können. Studien zur Perspektive der pädagogischen Fachkräfte verdeutlichen die Herausforderungen, die diesbezüglich in der konkreten Umsetzung einer religionssensiblen und präventiven Haltung als Querschnittsaufgabe des schulischen Handelns existieren. Gleichzeitig werden erhebliche Unsicherheiten im Umgang mit religiös begründeten Konflikten deutlich sowie im interventiven Umgang hiermit. Die Notwendigkeit unterstützender Strukturen für Fachkräfte wird deutlich; ihre Umsetzung scheitert jedoch häufig an fehlendem Wissen und unklaren Zuständigkeiten. Auch aus der Perspektive außerschulischer Akteur:innen der Radikalisierungsprävention werden Herausforderungen im praktischen Handeln deutlich, da unterschiedliche Professionslogiken eine einheitliche Zusammenarbeit und klare Clearing-Verfahren im schulischen Raum erschweren. Während die Schlüsselrolle der pädagogischen Fachkräfte dadurch umso bedeutsamer wird, berichten außerschulische Präventionsakteur:innen von der problematischen Tendenz einer an sie gerichteten Erwartung zur Verantwortungsauslagerung präventiven Handelns. Nicht nur werden Fachkräfte damit ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nicht gerecht, sondern ein solches Vorgehen gefährdet auch die Gestaltung des schulischen Raums als Schutz- und Entwicklungsort aller Jugendlichen. In Anbetracht der aufgezeigten Problematiken erschließt sich aus dem aktuellen Forschungsstand, dass gerade die zivilgesellschaftliche Fachberatung mit ihrem systemischen Ansatz einen wichtigen Beitrag zur Lösung leisten kann, da sie alle Akteur:innen des schulischen Raums gleichermaßen in den Blick nimmt. Forschungsarbeiten, die gezielt die Perspektive der zivilgesellschaftlichen Beratungspraxis zum schulischen Raum fokussieren, sind jedoch erst rudimentär vorhanden. Die vorliegende Forschungsarbeit setzt an diesem Desiderat an und untersucht das konkrete Handlungsfeld der zivilgesellschaftlichen Fachberatung im schulischen Kontext.

Ziel ist es, den *Forschungsfragen* nachzugehen, wie zivilgesellschaftliche Beraterinnen und Berater die Konflikt- und Radikalisierungsdynamiken im schulischen Raum wahrnehmen, welche Unterstützung sie konkret bei der Wahrnehmung der Aufgaben und Ziele von Radikalisierungsprävention im schulischen Raum leisten und welche spezifischen Bedarfe und Wünsche sie aus ihrer Arbeit formulieren, um den schulischen Raum nachhaltig als konstruktiven Ort der Entwicklung, Individuation und Sozialisation aller Jugendlichen zu gestalten. Konkret werden folgende Fragen aufgeworfen, die sich auch in dem Leitfaden der Interviewstudie widerspiegeln:

- Welche Beratungsanlässe im Kontext religiös bedingter Konflikte und Radikalisierungstendenzen nehmen Akteur:innen der zivilgesellschaftlichen Beratungsarbeit im schulischen Kontext wahr?
- Welche Akteursgruppen sind hierbei involviert und werden somit Zielgruppen der Beratung?

- Wie umfänglich sind die zivilgesellschaftlichen Beratungen im schulischen Kontext?
- Welche Beweggründe bestehen auf Seiten der Anfragenden, um die Beratung aufzusuchen und in Anspruch zu nehmen?
- Welche Themen bzw. Ziele der schulischen Beratungsprozesse bestehen, etwa im Sinne von Clearings, Erarbeitung von Handlungsstrategien oder Weiterbildungsbedarfen?
- Wie wird mit religiös bedingten Konflikten und Radikalisierungstendenzen in den Schulen umgegangen?
- Welche Wünsche haben die Berater:innen an den schulischen Umgang mit religiös bedingten Konflikten und Radikalisierungstendenzen?
- Welche Veränderungen zeigen sich bei den Beratungen im Zeitverlauf?
- Welche Wünsche und Bedarfe für die zukünftige Beratungsarbeit bestehen?

4. Methodik der Studie zum Umgang mit religiös bedingten Konflikten im Jugendalter

4.1 Datenerhebung und -auswertung

Das Forschungsdesign orientiert sich im Hinblick auf das formulierte Forschungsinteresse an einem qualitativen Ansatz, um „Probleme wie auch ihre Lösungen aus der Sicht der Akteur:innen zu durchdringen“ (Schiek 2024: 16). Zur *Datenerhebung* stellen *leitfadengestützte Experteninterviews* „eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (Helfferich 2014: 559) dar. Die Perspektiven zum Umgang mit religiös begründeten Konflikten und Radikalisierungstendenzen im schulischen Raum von Akteur:innen aus der zivilgesellschaftlichen Fachberatung stehen im Zentrum des aufgezeigten Forschungsinteresses, womit gemäß Helfferich (2014: 561) der Typus der theoriegenerierenden Experteninterviews angewandt wird. Das Interview wurde gemäß dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014: 560) durch einen Leitfaden strukturiert. Durch die Strukturierung wird gewährleistet, dass alle relevanten Themen und Fragen im Kontext des Forschungsinteresses abgedeckt werden; durch die Offenheit ermöglicht der Leitfaden akteursübergreifende Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses. Der zugrundeliegende Leitfaden ist gemäß Reinders (2015) in drei Phasen gegliedert: Der Interviewleitfaden umfasste insgesamt drei Phasen und orientierte sich an den inhaltlichen Schwerpunkten der Studie. In der Einstiegsphase wurden offene Fragen zu demographischen und beruflichen Hintergrundinformationen gestellt (z. B. „Seit wann arbeiten Sie in der Beratungsstelle?“ oder „Welche Zielgruppen erreichen Sie vor allem?“), um ein Gesprächsklima zu schaffen und die Perspektive der Befragten einzuholen. Die Hauptphase enthielt mehrere thematische Fragenkategorien, die deduktiv aus dem Forschungsstand und den theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurden. Dazu gehörten unter anderem Fragen zu Erfahrungen mit religiös begründeten Konflikten („Können Sie eine typische Situation schildern, in der Religion in Ihrer Beratungsarbeit eine Rolle spielt?“), zu Präventions- und Interventionsstrategien („Welche Maßnahmen haben Sie als besonders hilfreich erlebt, um Eskalationen zu vermeiden?“) sowie zu wahrgenommenen Herausforderungen („Wo stoßen Sie in der Praxis an Grenzen, etwa im Umgang mit Familien oder Institutionen?“). Den Abschluss bildete eine offene Ausstiegsphase, in der durch eine Ver-

weisfrage nach weiteren Aspekten gefragt wurde, die im Gespräch bislang nicht zur Sprache gekommen waren (z. B. „Gibt es noch Punkte, die Sie in Bezug auf religiöse Fragestellungen in der Beratungsarbeit für besonders wichtig halten und die wir bislang nicht angesprochen haben?“).

Die Interviews wurden in den Monaten September und Oktober 2024 geführt. Die Interviews wurden nach eingeholter Datenschutz- und Einverständniserklärung aufgezeichnet und anhand des inhaltlich-semantischen Transkriptionssystems von Dresing und Pehl (2018) verschriftlicht.

Die *Datenauswertung* gestaltet sich als eine Mischung aus deduktiven und induktiven inhaltsanalytischen Vorgehensweisen der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2022: 107): „Mit deduktiv abgeleiteten Kategorien wird entlang eines Kodierleitfadens das Material bearbeitet. Wenn ein theoretisch wichtiger Aspekt im Text auftaucht, der nicht in den deduktiven Kategorien abgebildet ist, wird auf induktivem Weg das Kategoriensystem um diesen Aspekt erweitert.“ Im Bewusstsein thematisch verwandter Vorarbeiten, wie der qualitativen Interviewstudie von Stein et al. (2024a) und der Dokumentationsanalyse von Möller et al. (2022) wurden aus den theoriegeleiteten Fragekategorien des Interviewleitfadens in einem ersten Schritt Hauptkategorien zur Auswertung des Datenmaterials abgeleitet, die auch mit den nachfolgenden Unterkapiteln der Ergebnisdarstellung identisch sind. Die gebildeten Hauptkategorien wurden durch Definitionen klar voneinander abgegrenzt und das entsprechende Datenmaterial wurde schrittweise diesen Kategorien zugeordnet. In einem nächsten Schritt fand entlang des Datenmaterials eine iterative Revision, Differenzierung und Spezifizierung des Kategoriensystems mit induktiv aus dem Datenmaterial abgeleiteten Unterkategorien statt.

4.2 Stichprobendesign und -beschreibung

Die Stichprobenauswahl bei Experteninterviews erfolgte selektiv und zielgerichtet auf der Grundlage spezifischer Kriterien, die den Befragten im Sinne des Forschungsinteresses den Expert:innenstatus verleihen, hier, dass es sich um zivilgesellschaftliche Akteur:innen in der außerschulischen Radikalisierungsprävention handelt und sie innerhalb dieser Rolle über konkrete Erfahrungen in der Beratung und Unterstützung schulischer Akteur:innen verfügen. Die Akquise der Interviewpartner:innen gestaltete sich in der Praxis als herausfordernd, da oftmals auch für große Flächenbundesländer nur eine spezifische Fachberatungsstelle besteht und viele Expert:innen keine ausreichenden zeitlichen oder personellen Kapazitäten für die Teilnahme an der Studie hatten oder aber prinzipiell aus Vertraulichkeitsgründen trotz Datenschutzzusagen nicht teilnahmen. Somit wurde der Suchraum für potenzielle Interviewpartner:innen uneingeschränkt auf das gesamte Bundesgebiet ausgeweitet. Angesichts der Stichprobengröße von lediglich sechs Personen ist jedoch festzuhalten, dass im zugrundliegenden Forschungsdesign nicht die zahlenmäßige Repräsentativität an Interviewten im Vordergrund steht, sondern vielmehr deren inhaltliche Ergiebigkeit bzw. die angestrebte „Varianzmaximierung“ (Reinders 2015: 118) der Aussagen.

Tab. 1: Stichprobendarstellung mit demographischen und strukturellen Merkmalen

	Beruflicher Hintergrund	*Struktur der Fachberatungsstelle*	*Zuständigkeit*	*Zielgruppe*
A	Soziale Arbeit	Beratungsstelle für islamistische Radikalisierungsprävention BAMF-Netzwerk „Radikalisierung“	Bundesland-spezifisch	Zielgruppen-unspezifisch
B	Soziale Arbeit	Beratungsstelle für Gewaltprävention	Bundesland-spezifisch	Päd. Fachkräfte + Eltern
C	Islamische Theologie	Weiterbildungsstelle Radikalisierung Mitglied im Netzwerk BAG RelEx	Deutschland-weit	Päd. Fachkräfte
D	Sozial-pädagogik	Beratungsstelle für islamistische Radikalisierungsprävention BAMF-Netzwerk „Radikalisierung“	Bundesland-spezifisch	Zielgruppen-unspezifisch
E	Erziehungs-wissen-schaft	Beratungsstelle für islamistische Radikalisierungsprävention BAMF-Netzwerk „Radikalisierung	Bundesland-spezifisch	Zielgruppen-unspezifisch
F	Politikwissenschaft; Nahoststudien	Respekt Coach für Gewalt- und Radikalisierungsprävention	Schulform-spezifisch	Schüler:innen + päd. Fachkräfte

In den Interviews machen die Befragten deutlich, dass die Beratungspraxis trotz der teilweise ursprünglichen Absicht, primär sekundärpräventiv zu arbeiten, durch ein breites Mischangebot an sekundär- und primärpräventiven Maßnahmen gekennzeichnet sei, die pragmatisch aus den Bedarfen im schulischen Handlungsfeld resultieren würden. Ein breiter Präventionsansatz biete den Vorteil, Stigmatisierungen zu vermeiden und Radikalisierungsprävention nicht einseitig auszurichten. Stattdessen ermögliche er, verschiedene Zielgruppen und Phänomene gleichermaßen anzusprechen, *„ohne irgendwie bestimmte Gruppen oder Richtungen explizit zu adressieren, sondern eben übergreifend“* (Interview C, Pos. 16). Zudem werde häufig trotz eines phänomenspezifisch auf Islamismus ausgerichteten Ansatzes auch phänomenübergreifend gehandelt, etwa häufig auch im Kontext Islamismus und türkischer Ultranationalismus oder PKK (Interview A, Pos. 10), da die verschiedenen Phänomenbereiche zahlreiche Gemeinsamkeiten sowie Brückennarrative aufwiesen und sich die Biografien und Motive der radikalisierten Personen ähnelten (Interview C, Pos. 16). Insbesondere im schulischen Beratungskontext würde oftmals auch aufsuchend agiert werden.

5. Ergebnisse der Studie: Umgang mit religiös bedingten Konflikten im Schulkontext

5.1 Wahrnehmung der Konflikt- und Radikalisierungsdynamiken im Schulkontext

Die Befragten schildern einige Konflikte und Herausforderungen des schulischen Raums, die Anlass oder Gegenstand von Beratungsprozessen sind. Die Konfliktdarstellungen können danach differenziert werden, ob sie entlang struktureller Herausforderungen verlaufen oder primär zwischen den Fachkräften und den Schüler:innen oder innerhalb der Schüler:innenschaft.

Typische *strukturelle Herausforderungen* umfassen Forderungen nach Gebetsräumen für Pflichtgebete (z. B. Interview D, Pos. 10), das religiös begründete Versäumen von Unterricht (z. B. Interview A, Pos. 12 und Interview E, Pos. 12) sowie die Bekleidung gerade muslimischer Schülerinnen: *„Was wir sehr häufig haben, sind Anfragen, weil junge Frauen oder dann doch eher noch Mädchen zum Islam konvertiert sind und dann eine strenge Auslegung der Kleidungsvorschriften an den Tag legen. Das geht oft mit so einem sehr plötzlichen Umbruch einher, teilweise sind Ferien dazwischen"* (Interview E, Pos. 8).

Konflikte zwischen den Schüler:innen und dem Personal beziehen sich auf Jugendverhalten, das religiös konnotiert gedeutet wird, etwa Jungen, die verweigern, neben Mädchen zu sitzen (Interview A, Pos. 12; Interview B, Pos. 10 und Interview C, Pos. 34), provozierende Äußerungen (Interview A, Pos. 20 und Interview D, Pos. 28) oder Verweigerungen von insbesondere weiblicher Autorität (Interview A, Pos. 12 und Interview E, Pos. 20).

Bei beratungsrelevanten *Konflikten innerhalb der Schülerschaft* bestehen häufig inter- oder intrareligiöse Gruppenauseinandersetzungen, die mit Ablehnungen aufgrund national und kulturell überformter religiöser Unterschiede einhergehen: *„Die Kinder […] probieren andere zu missionieren innerhalb der der Klasse, probieren andere abzulehnen. Es baut sich halt so eine aggressive Stimmung auf"* (Interview A, Pos. 20). Befeuert würden Konflikte dieser Art durch aktuelle, weltpolitische Krisen und Konflikte (Interview B, Pos. 28). Weiterhin bestehen Konflikte begründet durch die Ablehnung religiöser oder sexueller Minderheiten (z. B. Interview A, Pos. 12, 26 und Interview F, Pos. 41):

„Es gibt natürlich auch ganz klar gruppenbezogene menschenfeindliche Äußerungen bzw. halt. Ja, das werden dann auch schon strafrechtliche Bereiche irgendwie, wo antisemitisch dann, ja, irgendwas an die Tafel geschrieben wird […] wo die Lehrkräfte dann Probleme haben, das einzuordnen, sich da nicht wirklich rantrauen oder das Überhören, übergehen und einfach von der Situation überfordert sind." (Interview A, Pos. 12)

Bezüglich ernstzunehmenden radikalen Agierens von Jugendlichen mit Kontakten in islamistische Szenen wird ebenfalls ein Cluster aus den Schilderungen der Berater:innen deutlich. Entsprechende Jugendliche seien in ihrem Verhalten vordergründig eher unauffällig, da sie ihr Auftreten genau reflektieren würden, um im Hintergrund aktionistisch, manipulatorisch und spalterisch auf Mitschüler:innen einzuwirken, wodurch das Schulklima vergiftet werde und häufig gerade innermuslimische Konflikte entstünden (Interview A, Pos. 46 und Interview B, Pos. 30):

„Das fängt dann halt damit an, dass Äußerungen fallen wie: ‚Ja, wir wollen halt in einem Gottesstaat leben. Demokratie ist überholt' […] beziehungsweise es werden vielleicht […] Klassenmitglieder mehr oder weniger gemobbt, die sich nicht so kleiden, wie das einige gerne hätten. […] ‚Ja, du bist kein richtiger Muslim, wenn du dich

so und so verhältst.' Sowas, dieses Absprechen von der muslimischen Identität, wenn das und das und das halt nicht eingehalten wird" (Interview A, Pos. 12).
„ 'Ja du bist keine Muslima, weil du nicht mit Ramadan machst oder wie du dich kleidest, das ist zu schlampig und geht nicht" oder wenn es dann sogar auf die Mütter geht, dass eine Mutter kein Kopftuch trägt und so„ (Interview A, Pos. 26)

Es wird auch auf die Gefahr einer damit einhergehenden Co-radikalisierung durch antimuslimischen Rassismus hingewiesen, indem das Gefühl, die eigene Religion wird besonders kritisch wahrgenommen, zu Ungerechtigkeits- und Marginalisierungseffekten führen kann (Interview F, Pos. 41):

„Es gibt große Probleme in den Klassen, dass vielleicht 80 Prozent pro AfD sind oder sehr, sehr harte Kommentare und Anmerkungen von sich geben. Aber parallel hast du in genau diesen Klassen Schüler und Schülerinnen, die die vielleicht religiöse Muslime sind […] und selbstverständlich fühlst du dich in dieser Atmosphäre diskriminiert. Die sagen zum Beispiel […] ‚Die mit Kopftuch, die haben hier keinen Platz in Deutschland'!".

Ursächlich wird das religiös konflikthafte Verhalten der Schüler:innen auf der Mikro-, Meso- und gesellschaftlichen Makroebene verortet, also aus einem Zusammenspiel individueller, gruppen- und (gesamt)gesellschaftsbezogener Faktoren. Auf der Mikroebene spielen individuelle Erfahrungen wie biografische Brüche, familiäre Belastungen, Diskriminierungserfahrungen oder das Bedürfnis nach Sinn und Zugehörigkeit eine Rolle. Auf der Mesoebene sind vor allem Gruppenprozesse und die Anziehungskraft jugendkultureller Szenen bedeutsam: Gemeinschaftserlebnisse, klare Verhaltensregeln und Freund-Feind-Abgrenzungen verstärken Zugehörigkeit und Abgrenzung zugleich. Auf der Makroebene schließlich wirken gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie soziale Ungleichheit, Marginalisierungserfahrungen, Islamfeindlichkeit oder internationale Konflikte, die zur Verfestigung von Abgrenzung und Radikalisierung beitragen können (Meier/Bögelein/Neubacher 2020). Diese drei Ebenen spiegeln sich auch in den Deutungen der befragten Fachkräfte wider: So wird das Verhalten zum einen als ‚jugendtypisches Verhalten innerhalb der Pubertät' (Interview A, Pos. 10), zum anderen als Folge individueller Vorbelastungen, etwa im Elternhaus (Interview E, Pos. 14), oder auch als Reaktion auf Konfrontationen mit multiplen Krisen in der Welt (Interview B, Pos. 64) beschrieben.

Die Beratungsanfragen und -bedarfe hätten sich laut den befragten Berater:innen in den letzten Jahren quantitativ wie qualitativ geändert, da die Schüler:innenschaft in den letzten Jahren deutlich heterogener geworden sei, das Bewusstsein für religiös bedingte Konflikte gestiegen sei, aber auch die Beratungsangebote stärker sichtbar geworden seien. Auch wäre das Bewusstsein für den eigenen Unterstützungsbedarf angestiegen. Während die Anfangszeit der entstehenden Beratungsarbeit noch durch Narrative einer Ausreise in Konfliktregionen bestimmt war (Interview A, Pos. 44, Interview C, Pos. 42 und Interview E, Pos. 32), seien gegenwärtige Trends *„dieses Spalten"* (Interview A, Pos. 44) beziehungsweise auch die Bearbeitung der Gefährdung durch Online-Prediger (Interview A, Pos. 40).

5.2 Schulischer Umgang mit religiösen Konflikten

Auch *systemischen Einflussfaktoren* wird eine Bedeutung in den Konfliktstrukturen beigemessen. Beispielsweise begrenze der Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen die Möglichkeiten eines angemessenen Umgangs (Interview A, Pos. 24). Die große Heterogenität in der Komposition der Schüler:innenschaft erhöhe ohnehin das Konfliktpotential im schu-

lischen Raum, dem es dahingehend an einer entsprechenden Gestaltung mangele, um unterschiedlichen (religiösen) Bedürfnissen gerecht zu werden (Interview A, Pos. 12 und Interview B, Pos. 66). Weiterhin werden bundeslandspezifische Besonderheiten deutlich, denn gerade die ostdeutschen Länder zeichnen sich durch eine strukturelle, historisch gewachsene Distanziertheit zur Religion aus, die sich auch auf den schulischen Raum auswirke (Interview D, Pos. 8). Insbesondere bei in der DDR sozialisierten Fachkräften zeige sich, dass der Umgang mit diesen Themen teilweise auch zu einer Generationsfrage werde (Interview E, Pos. 24). In der Folge seien individuelle Reaktionen aus der Perspektive der Berater:innen oft durch Vermeidungen und Restriktionen und einen *„Ignoranzmodus"* (Interview C, Pos. 27) gekennzeichnet:

„Viele wollen halt das nicht anfassen, wie so eine heiße Kartoffel. Ich sage immer, das ist wie so ein Hochdruckkochtopf. Wenn man dann immer den Deckel drauf lässt, dann irgendwann platzt der. Weil wenn man ein Thema, das die Jugendlichen beschäftigt, wenn man das ignoriert oder übergeht oder ‚Ne, ne traue ich mich nicht oder keine Zeit, Ne darüber sprechen wir nicht.' Das ist nicht gut" (Interview A, Pos. 22).

Auf der anderen Seite seien auch restriktive Interventionen problematisch; Berater:innen sehen häufig eine Überreaktion auf Konfliktsituationen, bei denen Lehrkräfte *„in ihrer Sprache abwertend, […] in ihrer pädagogischen Art sehr konfrontativ"* seien (Interview C, Pos. 27). Auch einrichtungsbezogene Reaktionen seien gekennzeichnet durch eine Hysterie (Interview A, Pos. 34). Ein Problem liege darin, dass, wenn erstmal ein Verdacht auf radikale Tendenzen vorliege, *„die Kollegen, die eher den Verdacht haben, […] am lautesten [sind]"* (Interview B, Pos. 46). Die Folge seien häufig sehr *„alarmistische"* (Interview C, Pos. 34) Reaktionen: *„Der Schüler wird einbestellt oder der Verfassungsschutz wird angerufen oder die Eltern werden zur Schule gebeten oder es gibt irgendwie Sanktionen."* (Interview C, Pos. 34). An wiederkehrenden Problembeschreibungen, etwa zu Konflikten im Kontext von Ramadan würde deutlich werden, dass es an einer Systematik im Umgang mangelt (Interview B, Pos. 90). Weitere Berater:innen bestätigen den Eindruck, dass es noch sehr an klaren und transparenten Verfahrenswegen zum Umgang an Schulen mangele und hier entsprechend viel Handlungsbedarf zur Etablierung systematischer Clearing-Verfahren gibt (Interview C, Pos. 22 und Interview D, Pos. 22). Gleichzeitig stellt ein Akteur aus seiner praktischen Arbeit als Respekt Coach an Schulen fest, dass diese offener geworden seien für Unterstützungen: *„Die sind offener dafür. Vorher nicht ganz so, aber jetzt schon. Die Wahrnehmung hat sich da geändert. Also vielleicht vorher hatten sie eher die Gedanken: ‚Ach, wir sind hier in unserer kleinen Stadt und das sind eher Sachen, die passieren nur in Berlin oder in Frankfurt'"* (Interview F, Pos. 65).

Im Hinblick auf die Beurteilung des wahrgenommenen Umgangs mit Konflikten dieses Phänomenbereichs im schulischen Raum haben die Berater:innen auch konkrete *Wünsche an einen zukünftigen Umgang* geäußert. Wesentlich ist dabei die Erwartung, dass solchen Konfliktsituationen (wieder) mehr mit pädagogischer Professionalität begegnet werde. Einen Schlüssel in der Lösung bilde *„eine gut (…) gestaltete Beziehung, […] eine dialogische Beziehung, Vertrauen"* (Interview A, Pos. 42). Dafür muss die pädagogische Beziehung mehr in den Vordergrund der Auseinandersetzung rücken und nicht die Konfrontation auf inhaltlicher Ebene. Es sei wichtig *„diese Vernehmungsmethoden zu vermeiden, abwertende Haltungen im Griff zu haben und tatsächlich wirklich erstmal einen Gang runter[zu]schalten."* (Interview B, Pos. 52). Hilfreich können dabei Fragetechniken und Strategien sein, *„um das Geäußerte erstmal zu irritieren, zu hinterfragen, die Person zu einer Reflexion anzuregen"*

(Interview C, Pos. 34), ohne dass eine direkte Vorverurteilung geäußerter Ansichten stattfinde. Damit verbindet sich auch der Wunsch, den Schüler:innen mehr Möglichkeiten zu bieten, in einen Austausch zu gehen, ihre Meinungen zu äußern, auch zu aktuellen und komplexen Themen (Interview A, Pos. 14, 22). Pädagogische Fachkräfte sollten hier gelassener reagieren, unterschiedliche Ansichten zulassen und lieber einmal mehr nachfragen (Interview E, Pos. 28). Radikalisierungen lassen sich ohnehin nicht aus einer Wahrnehmung allein ableiten, sondern müssen als längerer Prozess verstanden werden. Da dies auch ein Aushalten an Unsicherheiten für pädagogische Fachkräfte bedeutet, ist ein weiterer Wunsch, der von mehreren Berater:innen geäußert wird, dass sie schon frühzeitiger und auch häufiger in den schulischen Raum miteinbezogen werden (Interview A, Pos. 16 und Interview D, Pos. 32). Auch Religion sollte einen größeren Platz im schulischen Raum einnehmen. Es müssen Räume geschaffen werden, „in denen Religion nicht nur ein Problem ist und nicht nur die Gefahr der Radikalisierung birgt, sondern auch als Ressource gesehen wird für Jugendliche in ihrer Bewältigung von Krisen“ (Interview C, Pos. 28). Dafür ist es auch wichtig, dass dem gesamten Thema dieses Phänomenbereichs ein ganzheitlicher Stellenwert beigemessen wird, das nicht allein Fachlehrkräfte der Religion, sondern als Querschnittsthema alle Lehrkräfte gleichermaßen betrifft (Interview D, Pos. 30). Zudem sei es wünschenswert, dass auch die kulturelle und religiöse Heterogenität der Schüler:innenschaft besser in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werde, damit sich auch ihre Lebensrealitäten im Lehrkanon und Schulkalender widerspiegeln (Interview E, Pos. 24).

5.3 Unterstützungsleistungen der Beratungsakteur:innen

Neben Lehrkräften, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter:innen sind auch Schüler:innen selbst eine relevante *Zielgruppe der Unterstützungsleistungen.* Darüber hinaus bestehen auch Zusammenarbeiten mit außerschulischen Personen. Die Dauer und Intensität von Beratungen im schulischen Kontext

„ist schon sehr unterschiedlich. Manchmal reicht ein Anruf. Dann […] können wir das gut in einem Telefongespräch schon klären ihre Ängste oder ihre Fragen. Und manchmal ist das wirklich so, dass wir hinfahren und dann sprechen wir mit dem Schulleiter, dann sprechen wir nochmal mit dem Kollegium und manchmal sprechen wir noch mit den Schülerinnen und Schülern und manchmal geben wir dann auch noch eine Fortbildung. Das heißt, dann sind wir schon bei fünf bis sechs Treffen, wo dann alles inkludiert ist“ (Interview D, Pos. 18).

Es wird deutlich, dass einige Anfragen des schulischen Kontexts vor allem mit einem Wunsch zur Einordnung spezifischer Verhaltensweisen verbunden sind, welche von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen und als potenzielle Indikatoren radikalen Verhaltens interpretiert würden. Ein Beratungsakteur problematisiert in diesem Kontext *„die ganzen Indikatorenkataloge“* (Interview B, Pos. 10), die sich etwa darauf beziehen, welche Kleidung etc. als Ausdruck möglicher Radikalisierung gedeutet werden könne. Dabei zeigt sich, dass in zahlreichen Fällen ein *Clearing* durchgeführt wird, im Sinne einer fachlichen (Gefahren-) Einschätzung von Einzelfällen, um einschätzen zu können, ob es sich um Radikalisierungsprozesse oder aber viel eher um Phänomene *„eine[r] religiöse[n] Sinnsuche und religiöse[n] Identitätssuche auch mit Kleidung usw.*“ (Interview E, Pos. 10.) handelt, dessen Verhalten als jugendtypisch und unproblematisch bewertet werden kann.

Weiterhin gebe es Anfragen, die sich, nicht notwendigerweise begründet durch einen Einzelfall, mit einem Wunsch zur Kompetenzförderung verbinden, um mehr Handlungs-

kompetenz im Umgang mit religiös begründeten Herausforderungen. Hierbei werden die Beratungen zur Erarbeitung konkreter, situationsbezogener Handlungsstrategien der Konfliktlösung genutzt. Vielfach würden *Workshops* angeboten werden, gerade bei Konflikten und Ablehnungen innerhalb der Schüler:innenschaft, die in Richtung *„eines Miteinanders, ‚Wie wollen wir miteinander leben?' und in Richtung Demokratie und Wertevermittlung ausgerichtet sind"* (Interview A, Pos. 10). Auch bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler:innen würde man durch Gespräche mit beiden Seiten im Sinne eines Mediators versuchen, *„einen guten Austausch von beiden Seiten anzuleiten und eben einen guten Weg zu finden"* (Interview D, Pos. 10). Häufig ginge es bei den Beratungen auch um die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte durch die Etablierung von Angeboten der Kompetenzförderung. Dies werde teilweise durch Fortbildungsinitiativen zu bestimmten Themen realisiert, die darauf zielen,

„das Lehrerkollegium dahingehend noch mal fitter zu machen […], ihre pädagogische Expertise weiterzuentwickeln oder wieder zu korrigieren" (Interview E, Pos. 28). Relevant seien vor allem Fragen zu den Bereichen: *„Ab wann ist etwas noch Religionsausübung? Ab wann wird es radikal?"* (Interview D, Pos. 8) und *„Was ist erlaubt? So was gibt das Schulgesetz her? Wo fängt da eine Straftat an?"* (Interview A, Pos. 20).

Ein weiteres wichtiges Thema von Beratungen bildet die *Reflexion* des Auftretens und der Vorannahmen von pädagogischen Fachkräften. Die Einnahme eines religionssensiblen Ansatzes hat für den Beratungskontext eine wichtige Bedeutung (vgl. Interview A, Pos. 48), da viele pädagogische Fachkräfte aufgrund von eigenen Sozialisationserfahrungen und medienpädagogischer Aufladungen auch selbst teilweise schädliche Vorannahmen mitbrächten, deren Reflexion eine wichtige Aufgabe darstelle (vgl. Interview C, Pos. 24).

5.4 Bedarfe und Wünsche der Fachberaterinnen und -berater

Mehrere Berater:innen sprechen sich für strukturelle Änderungen des schulischen Raums aus, um mehr Möglichkeiten für Austausch und Begegnung zu schaffen. Schulen seien zentrale Lebens- und Entwicklungsorte, in denen Bildung weitaus umfassender gedacht werden müsse: Es bedürfe *„viel mehr Zeit für all die Aspekte rund um den Unterricht […] und nicht nur auf diesen Kernbereich Wissensvermittlung fokussiert"* (Interview C, Pos. 34). Nicht nur brauche es mehr Zeit, sondern auch mehr personelle und curriculare Kapazitäten (Interview A, Pos. 52). Es sei wichtig, *„dass die Lehrpläne flexibler gehandhabt"* (Interview E, Pos. 26) werden können, um beispielsweise ein Fach einzuführen, in dem einmal pro Woche *„auch internationale aktuelle Krisen berichtet oder besprochen oder thematisiert, diskutiert werden können"* (Interview A, Pos. 22). Es brauche Strukturen, die in Anbetracht der Heterogenität der Schüler:innenschaft *„das Interesse der Jugendlichen oder die Themen der Jugendlichen, die gerade präsent sind"* (Interview E, Pos. 26) berücksichtigen und in den Unterrichtskontext miteinbeziehen. In diesem Kontext sei es auch wichtig, *„dass Religion einen größeren und einen legitimeren und einen weniger problemorientierten, sondern eher ressourcenorientierten Raum bekommt"* (Interview C, Pos. 44).

Neben einem deutlich stärkeren Ausbau der Schulsozialarbeit sei es in Anbetracht häufiger Vorbelastungen bei Schüler:innen mit problematischen Tendenzen und dem Aufwachsen in einer Gesellschaft mit multipolaren Krisen wichtig, *„dass Schulen psychosozial auch besser ausgerüstet [werden]"* (Interview E, Pos. 26). Lehrkräfte müssten nicht nur unterrichten können, sondern auch als

„Multiplikatoren da sein, die up to date [sind] […], was gerade eigentlich in der Welt los ist“ (Interview B, Pos. 76). Dafür sei es auch wichtig, eine Sensibilisierung für den Phänomenbereich früher und stärker in die Ausbildung mit hineinzunehmen, *„sowohl im Schulbereich als auch bei den Sozialpädagog:innen, weil das die späteren Schulsozialarbeiter sind“* (Interview D, Pos. 42).

Damit verbindet sich auch der Vorschlag eines Beraters *„bundesweit zwei Projekte [aufzubauen], die […] in jedem Bundesland, in jeder Stadt einfach sein [müssen]. Unterstützung für die Lehrkräfte zum Thema Extremismus und für die Schülerprogramme wie Respekt Coaches, aber in anderer Form. Also intensiver“* (Interview F, Pos. 51). In Anbetracht dieses erweiterten Verständnisses ist es auch ein wichtiges Anliegen der Akteur:innen, langfristigere Beratungsstrukturen im schulischen Raum zu etablieren: *„Ich glaube, wir müssen es […] schaffen, rauszukommen aus diesem Präventionsparadoxon, das immer nur danach strebt, etwas zu verhindern […]. Wir wollen individuelle Ressourcen fördern“* (Interview C, Pos. 46).

Gerade angesichts des Wunsches zur Etablierung langfristiger Beratungsstrukturen im schulischen Raum gebe es auch einen großen Bedarf an einer nachhaltigen Planungs- und Finanzierungssicherheit der eigenen Arbeit. Ein anderer Berater berichtet bereits von Überlegungen einer möglichen Umstrukturierung, *„Strategieüberlegungen, die man natürlich machen muss, auch als Zivilgesellschaft“* (Interview E, Pos. 38). So könne man entsprechende Beratungsstrukturen beispielsweise über das SGB VIII an kommunale Trägerstrukturen wie Jugendämter oder etwa an die Landesschulreferate angliedern. Um diese defizitorientierte und wenig Planungssicherheit bietende Vorgehensweise zu überwinden, ist also eine notwendige *„Integrierung von solchen Projekten […] in Regelstrukturen oder zumindest in entfristete Strukturen […], um einfach, professionell und nachhaltig arbeiten zu können“* (Interview C, Pos. 46).

6. Diskussion der Ergebnisse

Die befragten Akteur:innen nehmen *religiös begründete Konflikte im schulischen Kontext* als Ausdruck gesellschaftlicher Spannungen wahr. Zeiten, in denen eine verdichtete mediale oder gesellschaftliche Thematisierung betreffender Aspekte vorherrscht, sind auch mit einem erhöhten Auftreten beziehungsweise einer erhöhten Sensibilität für entsprechende Konflikte verbunden. Diese Konflikte entstehen häufig in interreligiösen und intrareligiösen Kontexten, aber auch in der Konfrontation religiöser Überzeugungen mit säkularen Werten und zeigen sich in inhaltlicher Übereinstimmung zu den Darstellungen und Klassifikationen von Edler (2015), Klein (2016) und den Ergebnissen von Kart et al. (2025) und Stein et al. (2024a) als Konflikte zwischen den Schüler:innen und zwischen Schüler:innen und Personal sowie entlang struktureller Herausforderungen und werden ursächlich auf der Mikro-, Meso- und Makroebene verortet: Mikroebene: Spannungen zwischen einzelnen Schüler:innen, etwa durch religiös begründetes Mobbing, Abwertungen aufgrund unterschiedlicher Glaubensausübung oder die Ablehnung von Mitschüler:innen mit jüdischem oder LGBTQ+-Hintergrund. Mesoebene: Konflikte zwischen Schüler:innen und Lehrkräften oder Schulleitungen, z. B. in Bezug auf religiös motivierte Kleidungsregeln, die Teilnahme an Klassenfahrten oder Forderungen nach Gebetsmöglichkeiten, die mit schulischen Strukturen kollidieren. Makroebene: Strukturelle Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

ergeben, etwa soziale Ungleichheit, Islamfeindlichkeit oder internationale Krisen, die im Schulalltag aufgegriffen werden und das Konfliktklima verschärfen.

Von großer Bedeutung ist die Wahrnehmung, dass die Konflikte zumeist nicht auf sachliche Differenzen beschränkt bleiben, sondern durch Missverständnisse, Stigmatisierungen und Diskriminierungen, beziehungsweise Emotionen vorangetrieben werden. Ernstzunehmende Radikalisierungstendenzen werden von den Akteur:innen als weniger häufig in der alltäglichen Arbeit wahrgenommen als religiös bedingte Konflikte und Herausforderungen. Problematische Radikalisierungsprozesse treten selten offensichtlich auf und sind zunehmend komplex, da es sich nur mehr in seltenen Fällen um Phänomene des Ausreisens in Krisengebiete, sondern tendenziell eher um Formen eines legalistischen Islamismus handelt, der im Rahmen des rechtlich Akzeptablen darauf abzielt, eine an islamistische Überzeugung orientierte Gesellschaftsordnung zu etablieren. Zudem gehen sie häufig mit weiteren Prädiktoren und Vorbelastungen bei den Jugendlichen einher. Dies bekräftigt die Notwendigkeit einer differenzierten Wahrnehmung von Radikalisierungsprozessen, wie es beispielsweise in dem Root Cause-Modell von Veldhuis und Staun (2009) oder von Schramm et al. (2023) erfolgt. In diesem Kontext erscheint die deutlich gewordene Forderung zur Etablierung multiprofessioneller Beratungs- und Unterstützungsstrukturen im schulischen Raum, die neben der kritischen Beachtung der Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte auch mehr Schulsozialarbeit und psychosoziale Beratung für Schüler:innen umfassen sollte. Konflikte im schulischen Raum sind dabei laut den Befragten nicht per se destruktiv, sondern bergen das Potenzial für konstruktive Lösungen, wenn die zugrunde liegenden latenten Widersprüche adressiert werden. Ihre Arbeit, die den Dialog zwischen den verschiedenen Akteursgruppen des schulischen Raums und das gegenseitige Verständnis füreinander fördert, zielt genau darauf ab, zugrunde liegende Ursachen von Konflikten sichtbar zu machen, zu bearbeiten und den schulischen Raum maßgeblich, im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Anspruchs, durch mehr gelebte Ambiguitätstoleranz zu stärken. Die Befragten berichteten jedoch auch von Konflikten, die sich entlang einer Eskalationslogik nach Glasl (2020) entwickeln. Ohne frühzeitige Interventionen eskalieren sachliche Differenzen zu personalisierten Konflikten. Einige der Befragten schilderten drastische Folgen solcher Eskalationen, wie etwa psychische Belastungen von Lehrkräften oder starke psychische Beeinträchtigungen von Opfern, wie homosexuell oder jüdisch gelesenen Schüler:innen. Daher scheint es naheliegend, dass die befragten Akteur:innen ausdrücklich die Bedeutung proaktiver Interventionen und den Wunsch nach frühzeitigen Einbindungen betonen, um derartige Entwicklungen zu verhindern.

Die zivilgesellschaftlichen Fachberatungen bieten ein breites *Handlungsfeld von Unterstützungsmaßnahmen* an, darunter unterstützende Clearing-Maßnahmen, Workshops für Lehrkräfte und Schüler:innen sowie Maßnahmen zur Entwicklung und Etablierung von Präventionskonzepten. Die Arbeit zielt vor allem auf Empowerment und Sensibilisierung ab. Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist die Schaffung von Dialogräumen, in denen offene Gespräche über kulturelle und religiöse Differenzen möglich sind. Ein nicht unerheblicher Teil der Arbeit umfasst dabei auch explizit die Reflexion von Vorannahmen. Dies bestärkt auch die seitens der Berater:innen aufgezeigte Notwendigkeit systematischer Clearing-Verfahren im schulischen Raum. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulen bei der Implementation solcher Strukturen allerdings noch am Anfang befinden, denn die Berater:innen nehmen hier noch erhebliche Defizite wahr, berichten zugleich aber von einer zunehmenden Bereitschaft, sich umfassender mit solchen Prozessen auseinanderzusetzen.

Die befragten Akteur:innen formulieren klare *Bedarfe für eine effektivere Gestaltung der Präventions- und Interventionsarbeit.* Dazu gehören klare schulpolitische und organisatorische Rahmenbedingungen, die Schulen durch einheitliche Vorgaben und Unterstützungsstrukturen mehr Handlungssicherheit bieten könnten. Zudem bedarf es mehr Ressourcen für zeitliche, finanzielle und personelle Kapazitäten, um Präventionsarbeit flächendeckend und ganzheitlich umzusetzen. Damit einher geht der Wunsch zum Aufbau langfristiger Zusammenarbeits- und Kooperationsstrukturen, um nachhaltige Veränderungen in der Schulkultur zu bewirken. Allerdings wird aus den Erkenntnissen ersichtlich, dass mit der Präventionslogik, auch im Zusammenhang mit den geäußerten Bedarfen für langfristigere Förderstrukturen, ein strukturelles Problem im derzeitigen System besteht. Die geforderte politische Änderung durch die Überführung ihrer Arbeit in langfristigere Regelstrukturen scheint hier notwendig und angebracht, da sie einen vielseitigen Beitrag zur Qualifizierung des Fachpersonals wie auch zum Schutz der Schüler:innen leistet. In dieser Hinsicht bestätigen die Ausführungen der Berater:innen also insgesamt den Eindruck, dass der schulische Raum, wie es schon aus den Erkenntnissen der MAPEX-Studie und der Interviewstudie von Stein et al. (2024a; Stein/Zimmer 2025) hervorgeht, ausdrücklich auf entsprechende Unterstützungsstrukturen angewiesen, aber auch gut geeignet ist. Hierzu unmittelbar erforderlich sind jedoch eine umfassende Vorbereitung und Qualifizierung der dort tätigen Fachkräfte durch einen stärkeren Einbezug der Demokratiebildung und Präventionsarbeit in die Ausbildung und Studiengänge (Stein et al. 2025) sowie in die Fort- und Weiterbildungslandschaft (Kart et al. 2025; Stein/Zimmer 2025).

7. Implikationen der Studienergebnisse für Forschung und Praxis

Implikationen für die Forschung ergeben sich aus den Limitationen der vorgestellten Studie, die zugleich das Feld zukünftiger Forschung konturieren. Ein zentraler methodischer Aspekt ist die qualitative Ausrichtung der Untersuchung. Während diese Methodik tiefgehende Einblicke in individuelle Perspektiven und Erfahrungen ermöglicht, ist sie zugleich mit einer Einschränkung in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbunden. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nur bedingt auf andere Formen und Strukturen der Beratung, die nicht zur Sprache kamen, übertragen. Zwar zeigt die Stichprobe eine relativ große Diversität in Bezug auf Professionen, Erfahrungen und Handlungsfelder. Dennoch könnte die Zusammensetzung der Stichprobe aufgrund der Selbstselektion der Teilnehmenden – insbesondere angesichts der deutlich größeren Zahl an Absagen – zu einer selektiven Darstellung der Perspektiven hinsichtlich der subjektiven Bewertung dieses Themas geführt haben. Eine größere – auch quantitative – Stichprobe könnte dazu beitragen, ein breiteres Spektrum an Sichtweisen abzudecken.

Inhaltlich liegt eine Begrenzung in der Fokussierung auf die Perspektive der zivilgesellschaftlichen Beratungsakteur:innen. Erklärungen und Handlungsgrundlagen, die sich auf beteiligte Akteursgruppen des schulischen Raums wie Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler:innen selbst beziehen, wurden in dieser Studie ausschließlich über die Perspektive der Beratungsakteur:innen berücksichtigt. In Anerkennung der Komplexität dieses Themas und der mit ihm verbundenen Strukturen und Akteur:innen ist es wichtig, dass weitere Forschung

stattfindet, die die Perspektiven von Schüler:innen, schulischem Fachpersonal und auch von Eltern einbezieht, um ein ganzheitlicheres Verständnis der Konflikt- und Radikalisierungsdynamiken und ihrer Lösung zu ermöglichen.

Darüber hinaus wurden etwaige Einflüsse von regionalen oder kulturellen Kontexten an einigen Stellen in den Ausführungen der Akteur:innen zwar deutlich, jedoch wurden diese nicht explizit untersucht.

Konzeptionell fokussiert die Studie die gegenwärtigen Wahrnehmungen und Herausforderungen der befragten Akteur:innen, ohne dabei eine Langzeitperspektive zu berücksichtigen. Es bleibt unklar, welche Maßnahmen tatsächlich zu nachhaltigen Veränderungen im schulischen Raum führen und welche möglicherweise nur kurzfristige Effekte haben. Um einen besseren Einblick in nachhaltige Effekte von Präventionsmaßnahmen und der Beratungsarbeit zu gewinnen, erscheint es sinnvoll, Forschungsarbeiten mit langfristig angelegten Settings durchzuführen, um die konkreten Wirksamkeitseffekte zu erforschen.

Auch könnten Studien in Form von Vergleichsanalysen, die explizit Schulen mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Zusammensetzungen oder divergierenden Maßnahmen der Demokratieerziehung und Präventionsarbeit bei gleichen strukturellen Voraussetzungen betrachten, aufschlussreiche Erkenntnisse über die Bedingungen erfolgreicher Konfliktbewältigung liefern.

Implikationen für die Praxis ergeben sich aus dieser Arbeit durch die Notwendigkeit zur Förderung langfristiger Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Beratungsstellen, um nachhaltige Präventionsstrukturen im schulischen Raum zu etablieren. Zudem benötigen Schulen klare rechtliche und organisatorische Vorgaben, um sicher und effektiv mit religiös begründeten Konflikten umzugehen. Besonders hierfür sollte das Angebot an gezielten Schulungen für das pädagogische Fachpersonal zu den rechtlichen Rahmenstrukturen, zu interkultureller Kompetenz, zu Konfliktmanagement und zur Radikalisierungsprävention insgesamt weiter gefördert und ausgebaut werden. Untrennbar verbunden ist mit all diesen Aspekten die Schaffung langfristiger Planungs- und Finanzierungssicherheiten, aber auch der Ausbau an personellen Ressourcen, damit diese Vorhaben und ihre Ziele flächendeckend umsetzbar werden und bleiben. Hierfür notwendig wären deutlich größere Freiräume zur Gestaltung von Beziehungsarbeit individuell oder auch im Klassenkontext. Auch sollten flächendeckend demokratiepädagogische Ansätze angeboten werden.

8. Fazit und Ausblick

Sommerhoff (2019) definiert fünf handlungspraktische Leitkriterien, um diesem Anspruch im Umgang mit religionsbedingten Konflikten konstruktiv gerecht werden zu können (Sommerhoff 2019: 35). Dazu gehört erstens die Notwendigkeit des Miteinandersprechens, um ein Verständnis für die wahren Interessen und Wertvorstellungen aller beteiligten Akteur:innen zu bekommen und ihnen gleichsam das Gefühl zu geben, gehört und ernst genommen zu werden. Zweitens sei es notwendig, dass Lehrkräfte eine reflektierte Haltung zu religiösen Themen und zu den aufgezeigten Rechten und Pflichten aller beteiligten Akteur:innen im schulischen Raum entwickeln, die ihnen einen handlungssicheren Umgang mit religiösen Praktiken und Differenzen ermöglicht, statt diese zu ignorieren oder zu verdrängen. Schulen sollten dafür

drittens gemeinsame und transparente Regelungen entwickeln, die einen klaren Umgang mit konfliktbehafteten Themen, wie etwa Fragen im Umgang mit religiösen Festen oder religiöser Kleidung im Sportunterricht definieren. Viertens plädiert sie in all diesen Punkten für die Einnahme einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Sicht auf Religion, die der Bedeutung, die Religion für Jugendliche einnehmen kann, gerecht werde. Zuletzt weist Sommerhoff darauf hin, dass es ebenso wichtig sei, Grenzen zu erkennen und zu definieren: „Werden ausgrenzende, menschenverachtende oder antidemokratische Grundpositionen deutlich, gilt es zu reagieren, pädagogisch verantwortet mit solchen Fragestellungen umzugehen und gegebenenfalls externe Unterstützung einzubeziehen“ (Sommerhoff 2019: 35).

Religiöse Vielfalt aber nicht per se als Herausforderung zu verstehen, sondern als Chance zu begreifen und mithilfe eines ressourcenorientierten Verständnisses dazu beizutragen, dass es idealiter gar nicht zur Entwicklung solcher Problemlagen kommt, ist eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Schulsystems in Deutschland. Eine umfängliche quantitative Studie von Stein und Zimmer an 1090 jungen Menschen bis 25 Jahren und eine qualitative Studie mit jeweils etwa 50 befragten Schüler:innen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse und unterschiedlicher religiöser Stärken belegten, dass sich in heterogenen Schulklassen viele interreligiöse Freundschaften herausbildeten (Stein/Zimmer 2019; 2021; Zimmer/Stein 2019). Diese führten gemäß der Kontakthypothese nach Allport zu einem Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und wirkten sich sogar noch positiv auf den Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Personengruppen, wie etwa gleichgeschlechtlich orientierten Menschen aus (Zimmer/Stein 2022). Die positiven Aspekte interreligiöser Freundschaften können von Schule weiter befördert werden, wenn Schule interreligiöse Begegnung im Klassenkontext vorurteilsfrei mitträgt und gestaltet.

Fend (2011) sieht Schule in einer Doppelrolle mit vier unterschiedlichen Funktionen, wie der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Allokations- und der Integrationsfunktion (Fend 2011: 45). Die Integrationsfunktion des Bildungswesens dient in besonderem Maße der Friedenssicherung und der Förderung des sozialen Zusammenhalts: „Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltsichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der sozialen und politischen Verhältnisse dienen“ (Fend 2011, S. 44). Dem Sozialen Lernen und der Demokratiepädagogik kommen diesbezüglich große Relevanz zu. Dabei geht es um die Ermöglichung praktischer, lebens- und gesellschaftsnaher Erfahrungen der „Demokratie als Lebensform“ (Himmelmann 2022: 49). Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe des pädagogischen Personals aller Schulen. Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um […] entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) 2015: 2)

Zahlreiche schulische Handreichungen auf Länder- (u. a. Niedersächsisches Kultusministerium 2019) und auf Bundesebene (u. a. Bundeszentrale für politische Bildung 2021; siehe auch die Liste hierzu in Stein/Zimmer 2024) bieten Lehrkräften einige Hintergrundinformationen, Verhaltenstipps, Handlungskonzepte wie auch Unterrichtsmaterialien zum Phänomenbereich der religiös begründeten Radikalisierung.

Literaturverzeichnis

Behr, Harry Harun, Meltem Kulaçatan und Peter Sitzer (2021): Extremismusprävention in der Schule am Beispiel des Präventionstheaters. In MAPEX-Forschungsverbund (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Osnabrück, Bielefeld: MAPEX, S. 83–114

Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2021): Herausforderung Islamismus. Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick. Bonn: BPB

Deller, Kaja und Konstantin Welker (2019): Der Schutz der Privatsphäre von Kindern bei Radikalisierungsverdacht. Eine rechtliche Analyse im schulischen Raum. Berlin: Humboldt Law Clinic. Grund- und Menschenrechte. http://hlcmr.de/wp-content/uploads/2019/12/WP-21-Der-Schutz-der-Privatsph%C3%A4re-von-Kindern-bei-Radikalisierungsverdacht.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM) (2019): Die Religionsfreiheit von Kindern im schulischen Raum. Zur Diskussion über Kopftuchverbote für Schülerinnen, Berlin: DIM. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikatio-nen/Information/Information_26_Religionsfreiheit.pdf.

Dreißigacker, Leonie, Carl Philipp Schröder, Yvonne Krieg, Lea Becher, Anna Hahnemann, und Mona Gröneweg (2023): Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022. KFN-Forschungsbericht Nr. 169. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen KFN.

Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Edler, Kurt (2015): Islamismus als pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Eitel, Felix, Mehmet Koc, Osman Özdemir und Christine Wagener (2022): Was macht „Islamismus-Beratung"? Praxisbericht der Beratungsstelle „SALAM" Rheinland-Pfalz zu Herausforderungen und Spezifika der Breite und Vielfalt von alltäglicher Distanzierungsarbeit. In Corinna Emser, Axel Kre-ienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp und Alexandra Wielopolski-Kasaku (Hrsg.): SCHNITT:STELLEN 2.0 Neue Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, S. 100–114

Fend, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft. 3. Paderborn: Schöningh, S. 41–53.

Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich.

Gebhardt, Winfried (2016): Believing without Belonging? Religiöse Individualisierung und neue Formen religiöser Vergemeinschaftung. In Ansgar Kreutzer und Franz Gruber (Hrsg.): Quaestiones disputatae: Bd. 258. Im Dialog: Systematische Theologie und Religionssoziologie. Freiburg i. Br.: Herder, S. 297–317.

Glasl, Friedrich (2020): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation (12. Aufl.). Bern: Haupt Verlag/Stuttgart: Freies Geistesleben.

Hamm, Rüdiger José und Jamuna Oehlmann, J. (2020): Was tun gegen religiös begründeten Extremismus? Präventionsarbeit aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. Forum Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung FES.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.

Himmelmann, Gerhard (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik Artikel in Handbuch Demo-

kratiepädagogik. In Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik/Wochenschau Verlag. S. 43–51.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung. Berlin: Kultusministerkonferenz KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffent-lichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.

Jäger, Marie, Silke Baer, Harald Weilnböck und cultures interactive – Verein zur interkulturellen Bildung und Gewaltprävention e. V. (CI) (2022): Prävention und Intervention gegen Menschen- und Demokratiefeindlichkeit: Angebote und Ansätze RaFiK-Expertise zum bundesweiten und europäischen Vergleich. Heidelberg: SOCLES.

Kamçılı-Yıldız, Nacıye (2021): Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen. Internationale Hochschulschriften: Band 682. Münster: Waxmann.

Kappus, Elke-Nicole (2017): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer, S. 63–76.

Kart, Mehmet, Eike Bösing, Yannick von Lautz, und Margit Stein (2025): 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, S. 227–246.

Kiefer, Michael (2021): Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten. Konrad Adenauer Stiftung: Analysen und Argumente, 425/2021, S. 1–7.

Klein, Eckart (2016): Religionsfreiheit und öffentliche Schulen. RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1/2016, S. 13–29.

Langner, Joachim, Björn Milbradt, Sally Hohnstein und Maruta Herding (2020): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus – Phänomene, Kontexte und Spannungsfelder. In Joachim Langner, Maruta Herding, Sally Hohnstein und Björn Milbradt (Hrsg.), Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), S. 6–31.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Meier, Jana, Nicole Bögelein and Frank Neubacher (2020): Radikalisierungsprozesse aus professioneller Sicht – empirische Prüfung eines Modells auf Mikro-, Meso- und Makroebene. In: Neue Kriminalpolitik, Vol. 32, No. 4, pp. 502–513, Nomos Verlagsgesellschaft mbH.

Möller, Kurt, Marion Lempp und Katrin Maier (2022): Ratsuchende, Anfragethemen, Hintergründe und Bearbeitungsweisen: Erkenntnisse aus Falldokumentationen der „Beratungsstelle SALAM gegen islamistische Radikalisierung“ des Landes Rheinland-Pfalz. In Corinna Emser, Axel Kreienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp und Alexandra Wielopolski-Kasaku (Hrsg.): SCHNITT:STELLEN 2.0 Neue Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, S. 85–99.

Müke, Marcel, Ulf Tranow, Annette Schnabel und Yasemin El-Menouar (2023): Religionsmonitor 2023. Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2019): Neo-Salafismus, Islamismus und Islam-feindlichkeit in der Schule. Wie kann Schule präventiv handeln? Handreichung für Lehrkräfte, Schulleitungen und pädagogische Fachkräfte (4. Aufl.). Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium MK.

Nordbruch, Götz (2021): Lehrkräfte. In Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.): Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit. Begleitbuch zum Qualifizierungslehrgang (Umfeld-) Beratung im Phänomenbereich islamistisch begründeter Extremismus. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, S. 112–113.

Nordbruch, Götz (2022): Konfrontative Religionsbekundung?! Pädagogische Zugänge zu Konflikten jenseits von religiösem Othering und Alarmismus. In: Bossong, Caroline, Dilek Dipçin, Philippe A. Marquardt, Frank Schellenberg und Johannes Drerup (Hrsg.): Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 163–178.

Pelinka, Anton (2016): Konfliktforschung. In Bella Bellak, Gertraud Diendorfer, Anton Pelinka, Werner Wintersteiner (Hrsg.), Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 17–34

Pfahl-Traughber, Armin (2011): *Islamismus – Was ist das überhaupt?* Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt/bpb.de

Pickel, Gert (2018): Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung. Entwicklung der Religiosität in Deutschland und ihre politischen Implikationen. Aus Politik und Zeitgeschichte. Religionspolitik, 28–29/2018, S. 22–27.

Reinders, Heinz (2015): Interview. In Heinz Reinders, Heinz Ditton, Cornelia Gräsel und Bernd Gnieswosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. S. 93–107.

Schramm, Alexandra, Margit Stein und Veronika Zimmer (2023): Ursachen islamistischer Radikalisierungsprozesse multidimensional betrachtet – Eine Interviewstudie an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa, 2/2023, 50–91. https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/24/23.

Schiek, Daniela (2024): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Schurbohm, Axel und Tobias Becker (2024): Einführung in das Themenfeld. In Interdisziplinäres Zentrum für Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung e.V. (IZRD) & cultures interactive e.V. (Hrsg.), Extrem. Kompetent. Beraten. Methoden für die Beratungspraxis im Themenfeld religiös begründeter Extremismus. Berlin: Interdisziplinäres Zentrum für Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung e.V. IZRD, S. 15–36

Shell Deutschland GmbH (Hrsg.) (2024): Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdros-senheit und gelebter Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz.

Sommerhoff, Mara (2019): Umgang mit Konflikten um Religion in der Schule. Pädagogik, 9/2019. S. 34–35.

Stein, Margit und Veronika Zimmer (2019): Interreligiöse Freundschaftsbeziehungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – ein Vergleich auf Basis einer qualitativen Interviewstudie. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 18/2019, S. 200–224, https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/17.pdf.

Stein, Margit und Veronika Zimmer (2021): Werte junger Christ*innen und Muslim*innen im Vergleich in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Freundschaften. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 20/2021, S. 256–284. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2021/20_Stein_Zimmer.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, 1/2022, S. 35–73. 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 Islami-

schen Theologie mit Lehramtsoption. ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung. 2/2023, 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. 22/2023, S. 100–126. https://www.theo-web.de/filead-min/user_upload/theo-web/pdfs/22-jahrgang-2023-heft-1/vorbereitung-angehender-islamischer-religionslehrkraefte-auf-den-umgang-mit-und-die-praevention-islamistischer-radikalisierung-in-un-terricht-und-schule-eine-interviewstudie-mit-dozierenden-der-studiengaenge-der-islamischen-theo-logie-in-deutschland.pdf.

Stein, Margit und Veronika Zimmer (2024): „Wie kann der islamische Religionsunterricht islamistische Radikalisierung verhindern? Eine Interviewstudie mit Wissenschaftler*innen und Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland.“. In Tamara Nili-Freudenschuß und Ednan Aslan (Hrsg.): 40 Jahre islamischer Religionsunterricht in Österreich. Wiener Beiträge zur Islamforschung. Berlin: Springer-Verlag, S. 213–239.

.Stein, Margit, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Amelie Ovelgönne und Veronika Zimmer (2024a): Religiös begründete Herausforderungen und islambezogene Konflikte in der Schule: Perspektiven von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen. In: ZepRa – Zeitschrift für praxisbezogene Radikalisierungsforschung. 3/2024, S. 83–120. https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/34/27.

Stein, Margit, Alexandra Schramm und Veronika Zimmer (2024b): Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung und deren Prävention im späteren Arbeitskontext – eine Interviewstudie mit Studierenden der Islamischen Theologie und Religionslehre in Deutschland. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 23/2024, S. 238–267. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/23-jahrgang-2024-heft-2/vorbereitung-auf-die-auseinandersetzung-mit-islamistischer-radikalisierung-und-deren-praevention-im-spaeteren-arbeitskon-text-eine-interviewstudie-mit-studierenden-der-islamischen-theologie-und-religionslehre-in-deutschland.pdf.

Stein, Margit und Veronika Zimmer (2025): Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Kontext religiöser Konflikte und Radikalisierungen in Schulen. In: Busch, Matthias, Michell Dittgen, Leonard Frerick und Birgit Weyand (Hrsg.): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 113–123.

Stein, Margit, Alexandra Schramm und Veronika Zimmer (2025): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung Studierender zu Demokratiebildung als Studieninhalt. In: Busch, Matthias, Michell Dittgen, Leonard Frerick und Birgit Weyand (Hrsg.): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 81–94.

Uhlmann, Milena (2017): Evaluation der Beratungsstelle „Radikalisierung“. Abschlussbericht. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF.

Ulfat, Fahima (2021): Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 44/2021, S. 22–25. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23793/pdf/ZEP_1_2021_Ulfat_Religioese_Bildung.pdf

Veldhuis, Tinka und Jørgen Staun (2009): Islamist Radicalisation: A Root Cause Model. Den Haag: Netherlands Institute of International Relations Clingendael.

Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung (DEVI e.V.) (2021): Anlauf- und Dokumentationsstelle konfrontative Religionsbekundung, Berlin: DEVI e.V. https://demokratie und-vielfalt.de/wp-content/uploads/2021/12/DEVI_Bro-schuere_Anlauf_und_Dokumentations-stelle_konfrontative_Religionsbekun-dung_A4_ICv2_03c-doppelseiten.pdf.

von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Margit Stein und Mehmet Kart (2022): Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung. Bonn: Bundeszentrale für

politische Bildung BPP. https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/.

von Lautz, Yannick, Bösing, Eike, Kart, Mehmet (2023): Schnittstellen zwischen Schule und außerschulischen Akteur*innen in der Prävention islamistischer Radikalisierung. In: Schuppener, Saskia; Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusive Schule im Sozialraum. Springer VS, S. 183–197.

Wagner, Kathrin (2021): Vernetzungsstrukturen der Islamismusprävention – Zur Zusammen-arbeit von Regelakteuren und Modellprojekten. In MAPEX-Forschungsverbund (Hrsg.): Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung. Osnabrück/Bielefeld: MAPEX, S. 177–222.

Zimmer, Veronika und Margit Stein (2019): Religiöse Orientierungen christlicher und muslimischer junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit interreligiöser Freundschaften. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 18/2019, S. 176–198. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/16.pdf.

Zimmer, Veronika und Margit Stein (2022): Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik ZRGP. 6/2022, S. 399–429 https://link.springer.com/article/10.1007/s41682-022-00111-6.

Autor:innen

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

Yannick von Lautz M.A., Akademischer Koordinator des Zentrums für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP) an der IU Internationale Hochschule, Arbeitsschwerpunkte: Radikalisierung, Deradikalisierung und Prävention, E-Mail: yannick.von lautz@iu.org

Prof. Dr. Mehmet Kart ist Professor für Sozialwissenschaften in der Sozialen Arbeit an der OTH Regensburg. Er ist Mitglied des Promotionszentrums „Sozial- und gesundheitswissenschaftliche Gestaltung von Transformationsprozessen“ mit Sitz an der OTH Regensburg sowie Mitglied im Zentrum für Radikalisierungsforschung & Prävention (ZRP). Seine Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere in den Bereichen Migrationsforschung, (De)radikalisierung und Prävention. E-Mail: mehmet.kart@oth-regensburg.de

Tim Brakenhoff, M.A., Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta; Lehrkraft in Niedersachsen; E-Mail: tim.brakenhoff@mail.uni-vechta.de

Open Access 2026 © Autor*innen. Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution International (CC BY 4.0).