

Radi»X

**Zeitschrift für
Radikalisierungsforschung und Prävention**

Kristin Weber

Digitale Radikalisierung: Strategien rechtsextremistischer
und islamistischer Akteure auf TikTok

Florian Steger, Jan Ilhan Kizilhan

Emotionale Kompetenz in der islamistischen
Deradikalisierungsarbeit. Ein professionstheoretischer Zugang

Nils Zenker, Gudrun Heinrich

Aufbau von Radikalisierungsresilienz im schulischen Raum.
Der pädagogische Umgang mit antidemokratischen Positionen,
Verhaltensweisen und Einstellungen

Moritz Lorenz, Jens Ostwaldt

Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung
auf kommunaler Ebene: Eine Interviewstudie

Alisa Rieth, Merle Strunk

Alles Krise oder was?! Was Demokratiebildung an
Schulen in Krisenzeiten erreichen kann

RadiX

Zeitschrift für Radikalisierungsforschung und Prävention

Heft 1, 2. Jahrgang 2026

ISSN: 2944-1382, ISSN Online: 2944-1390

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Emre Arslan, Prof. Dr. Bärbel Bongartz, Prof. Dr. Kemal Bozay, Prof. Dr. Burak Çopur, Prof. Dr. Mehmet Kart, Yannick von Lautz, Prof. Dr. Jens Ostwaldt, Prof. Dr. Veronika Zimmer, Zentrum für Radikalisierungsforschung und Prävention (ZRP)

Die vorliegende Ausgabe der RadiX wurde redaktionell betreut von Prof. Dr. Bärbel Bongartz, Prof. Dr. Jens Ostwaldt, Prof. Dr. Kemal Bozay, Prof. Dr. Mehmet Kart, Yannick von Lautz. Redaktionelle Unterstützung: Dilara Manaz (Werkstudentin)

Redaktionsanschrift:

IU Internationale Hochschule Köln

z.H. Hr. Yannick von Lautz

Hildeboldplatz 20, 50672 Köln

Tel.: 0172 4531001; E-Mail: radix@iu.org; Webseite: <https://radix.budrich-journals.de>

Beiträge:

Aufsätze werden im double-blind Peer Review begutachtet. Richtlinien zur Manuskriptgestaltung bei der Redaktion oder auf <https://radix.budrich-journals.de>.

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Umut Akkuş, Prof. Dr. Dierk Borstel, Prof. Dr. Stefan Borrmann, Dr. Rosa Burç, Dr. Hüseyin Çiçek, Claudia Dantschke, PD Dr. Sarah Demmrich (verh. Kaboğan), Dr. Youssef Dennaoui, Dr. Lena Dreier, Dr. Simon Egbert, Prof. Dr. Karim Fereidooni, PD Dr. Eva Herschinger, Dr. Eylem Kanol, Prof. Dr. Jan Kızıllan, Prof. Dr. Holger Knothe, Prof. Dr. Meltem Kulaçatan, Prof. Dr. Michael Kiefer, Prof. Dr. Sebastian Kurtenbach, Prof. Dr. Paul Mecheril, Prof. Dr. Mihri Özdoğan, Prof. Dr. Susanne Pickel, Prof. Dr. Gert Pickel, Prof. Dr. Margit Stein, Prof. Dr. Ahmet Toprak, Prof. Dr. Giovanni Vindigni, Prof. Dr. Fabian Virchow, Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan



Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

RadiX erscheint zweimal jährlich mit einem Jahresumfang von rund 240 Seiten.

Ein Einzelheft (print) kostet 24,00 € zzgl. Versandkosten.

Alle weiteren Preise sowie Abonnement- und Bezugsbedingungen inkl. Bestellmöglichkeit sowie alle verfügbaren digitalen Ausgaben (Onlinearchiv, PDF) und weitere Informationen zur Zeitschrift finden Sie unter <https://radix.budrich-journals.de>.

© 2026 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de

Ausgenommen von dieser Lizenz sind jegliche Textauszüge, Abbildungen, Tabellen etc. aus anderen Quellen. Deren Verwertung ist außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ohne Zustimmung des Verlages bzw. des jeweiligen Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Ausgabe steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/radix.v2i1>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden.

Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

Open Access-Publikation ermöglicht durch die IU Internationale Hochschule.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: 3w+p GmbH, Rimpf

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe. Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion.

Abonnements- und Anzeigenverwaltung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen.

Tel. +49 (0) 2171.79491.50 – Fax +49 (0) 2171.79491.69 – info@budrich.de

www.budrich.de / www.budrich-journals.de

Inhalt

Kristin Weber

Digitale Radikalisierung: Strategien rechtsextremistischer und islamistischer Akteure auf TikTok..... 3

Florian Steger, Jan Ilhan Kizilhan

Emotionale Kompetenz in der islamistischen Deradikalisierungsarbeit. Ein professionstheoretischer Zugang..... 23

Nils Zenker, Gudrun Heinrich

Aufbau von Radikalisierungsresilienz im schulischen Raum. Der pädagogische Umgang mit antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen..... 47

Moritz Lorenz, Jens Ostwaldt

Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung auf kommunaler Ebene: Eine Interviewstudie..... 70

Praxisimpulse

Alisa Rieth, Merle Strunk

Alles Krise oder was?! Was Demokratiebildung an Schulen in Krisenzeiten erreichen kann..... 92

Digitale Radikalisierung: Strategien rechtsextremistischer und islamistischer Akteure auf TikTok

Kristin Weber

Abstract: Soziale Medien, wie TikTok gehören inzwischen zur Lebenswelt der Menschen, insbesondere jüngerer Generationen, doch sie können auch Transmitter ideologischer Inhalte sein. Der Beitrag vergleicht, durch die Verwendung einer Inhaltsanalyse extremistische TikTok-Videos, die Strategien extremistischer TikTok-Influencer und Unterstützer aus dem rechtsextremen und islamistischen Spektrum mit Fokus auf Radikalisierungs- und Ansprachestrategien. Ein weiterer Fokus liegt auf möglichen Veränderungen der Nutzung antisemitischer Narrative nach Oktober 2023 und potenzielle Angleichungseffekte zwischen beiden Milieus.

Aufbauend auf den Ergebnissen des Projektes *X-Sonar* und einer Analyse von Gerichtsakten verurteilter IS-Rückkehrer (Weber 2023) wird geprüft, inwieweit sich Muster aus dem salafistisch-jihadistischen Kontext auch im Rechtsextremismus wiederfinden lassen und inwiefern sich Radikalisierungsstrategien seit dem Abschluss dieser Projekte verändert haben.

Schlüsselwörter: TikTok, Extremismus, Radikalisierung, Islamismus, Jihadismus, Rechtsextremismus.

1. Einleitung

Smartphones und die Nutzung von sozialen Medien¹, insbesondere TikTok, sind heute fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelten der Bevölkerung und sind aus ihnen nicht mehr wegzudenken. Sie prägen Kommunikation, Informationsverhalten und soziale Beziehungen nachhaltig (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024; Tillmann 2020). Insbesondere jüngere Generationen sind nahezu permanent online und über soziale Medien miteinander vernetzt (Vorderer 2015; Hugger 2014). Die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland besitzt laut JIM-Studie² (2024) ein eigenes Smartphone und ist täglich mehrere Stunden online (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024). Je nach Alter befinden sich Jugendliche durchschnittlich zwischen 142 (12–13-Jährige) bis zu 252 Minuten (18–19-jährige) online (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024). Besonders intensiv genutzt wird TikTok: 42 % der 12- bis 13-Jährigen, 63 % der 14- bis 15-Jährigen, 58 % der 16- bis 17-Jährigen und 52 % der 18- bis 19-Jährigen nutzen es täglich oder mehrmals pro Woche; Mädchen zeigen hierbei mit 49 % eine etwas höhere Nutzungsintensität

- 1 Soziale Medien werden in diesem Artikel nach Wolfers et al. (2025) definiert: „user-centered (...) platforms that individual users use to share image and video content with audiences or to consume shared images and videos by other users“ (Wolfers et al. 2025: 201). Erweitert wird diese Definition von der Autorin, um den Aspekt der Kommunikation, der ein wichtiger Bestandteil in den sozialen Medien ist. Es geht somit allein, um das Erstellen, Teilen und Konsumieren von Inhalten, sondern auch um die Kommunikation mit anderen Usern.
- 2 In dieser repräsentativen Studie wurden 1.200 Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren (Juni-Juli 2024) befragt. Es wurde ein Mixed-Methods-Design von Telefonumfrage und Online-Fragebogen-Umfrage verwendet (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024).

als Jungen (40 %) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024). Auch bei jüngeren Nutzern zeigt sich ein ähnliches Nutzungsverhalten, wie die BitKom-Studie³ (2024) verdeutlicht: 6- bis 18-Jährige verbringen täglich durchschnittlich 127 Minuten an ihren Smartphones; 71 % nutzen dabei soziale Medien (BitKom 2024).

Es zeigt sich, dass im Laufe des digitalen Fortschritts und ihrer Eingliederung in das Leben soziale Medien zu Kommunikationsräumen geworden sind, die sowohl die Sozialisation als auch die Identitätsentwicklung und sogar die Meinungsbildung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024; Hugger 2014). Sie sind zu einem „festen Bestandteil des Aufwachsens“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024: 13) und der Jugendkultur (Hugger 2014) geworden.

Durch die großen Mengen an Inhalten, die in den sozialen Medien gestreut werden, kann sich auch das Risiko der Nutzer erhöhen, mit extremistischen Inhalten und Desinformationen in Kontakt zu kommen oder in Echokammern⁴ und Filterblasen⁵ zu gelangen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024; Munger 2020; Flaxman/Goel/Rao 2016). Dieses kann durch algorithmische Empfehlungssysteme⁶ geschehen, welche die Sichtbarkeit von Inhalten und ihre Verbreitung beeinflussen können (Galeazzi et al. 2025; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024; Milli et al. 2024; Munger 2020). Insbesondere TikTok hat sich zu einem schnelllebigen und trendgetriebenen Medium entwickelt, auf dem Kurzvideos (20–60 Sekunden) innerhalb weniger Sekunden eine hohe Reichweite erzielen können (Schnabel/Berendsen 2024; Munger 2020). Die zeitliche Begrenzung erschwert eine differenzierte Auseinandersetzung mit komplexen Themen; stattdessen werden Inhalte häufig emotionalisiert, u. a. gezielt populistisch, antidemokratisch oder auch ideologisch aufgeladen, um unmittelbare Reaktionen⁷ und (vorschnelle) Positionierungen zu provozieren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024; Schnabel/Berendsen 2024; Schnabel 2024; Munger 2020).

Diese Videos sind nicht nur zu einer neuen digitalen Kommunikationsform geworden, sondern übernehmen zunehmend auch eine meinungsbildende Funktion, insbesondere im Bereich der politischen Meinungsbildung und der Einflussnahme auf junge Nutzer (Steiner 2020; Schnabel 2024; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024).

Mittlerweile zählt TikTok als das bedeutendste Medium und Informationsquelle, um über Trends und das aktuelle Weltgeschehen informiert zu bleiben (Medienpädagogischer For-

3 In dieser repräsentativen Studie wurden über 900 Kinder und Jugendliche (6–18 Jahre) in Deutschland zu ihrem Online- und Smartphone-nutzungsverhalten befragt. Mit steigendem Alter verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit auf sozialen Medien: 10–11 Jahre: 51 Minuten, 12–13 Jahre: 59 Minuten, 14–15 Jahre: 99 Minuten, 16–18 Jahre: 134 Minuten (BitKom 2024).

4 Echokammern sind Umgebungen, in denen die Meinung, die politische Einstellung oder der Glaube von Nutzern zu einem Thema durch wiederholte Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Quellen mit ähnlichen Tendenzen und Einstellungen verstärkt wird (Cinelli et al. 2021: 1).

5 Filterblasen sind Umgebungen, in denen die Nutzer mit Informationen versorgt werden, die auf ihre Interessen zugeschnitten sind. Sie sind ein personalisiertes „einzigartiges Informationsuniversum“ (Hartmann et al. 2025: 3). Sie können einerseits den Zugang zu alternativen Standpunkten einschränken, andererseits aufgrund der Algorithmen die Exposition gegenüber radikaleren Inhalten erhöhen (Mattheis et al. 2023).

6 Es handelt sich hierbei um künstliche Intelligenz oder Maschine Learning Systeme, die permanent von menschlichem Verhalten lernen und sich diesem anpassen. Sie wurden u. a. dazu entwickelt, Nutzern für sie u. a. relevante Inhalte anzuzeigen und um soziale Interaktion (z. B. Likes, Kommentare) zu erzeugen (Metzler/Garcia 2024). U. a. TikTok nutzt diese Empfehlungssysteme, um Nutzererfahrungen stärker zu strukturieren und schlägt auf der For You-Page Inhalte vor, die auf die Interessen des Nutzers zugeschnitten sind (Munger 2020).

7 Z. B. Kommentare, Likes, Teilungen, Replikationen bzw. kreative Neuinterpretationen (Remixes) oder Live-Interaktionen und Diskussionen mit der Community.

schungsverbund Südwest 2024; Schnabel 2024). Studien, u. a. von Harff/Schmuck (2024) sowie Newman et al. (2023) haben die Medienrezeption von Jugendlichen und ihre Beziehungen zu Influencern näher untersucht und bestätigen, dass diese bei der Informationsbeschaffung eine zentrale Rolle für jüngere Generationen spielen.

Extremisten nutzen TikTok ebenfalls, da es vorrangig von jüngeren Generationen genutzt wird, dadurch werden sie entsprechend verstärkt zur Zielgruppe radikaler Akteure. Algorithmen und Trends sowie die Reichweite von TikTok werden gezielt genutzt, um Propaganda und Ideologien zu streuen, um möglichst viele Menschen und neue Anhänger international erreichen zu können.

Der sogenannte Islamische Staat (IS) gilt seit 2014 als Vorreiter in der Nutzung sozialer Medien für propagandistische Zwecke und hat sich dadurch deutlich von anderen Gruppierungen, wie der Al-Qaida abgegrenzt. Dies zeigt sich sowohl in der Qualität ihrer Propagandamaterialien als auch in der Quantität, mit der radikalisierte Inhalte verbreitet wurden. Doch nicht nur der radikale Islamismus hat soziale Medien als Transmitter ideologischer Inhalte für sich entdeckt. Auch rechtsextremistische Akteure nutzen sie zunehmend gezielt, um Desinformationen und ideologisch aufgeladene Inhalte zu verbreiten und so Misstrauen in die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu säen.

Dieser Beitrag verfolgt zwei zentrale Zielsetzungen: 1. Im Mittelpunkt steht eine vergleichende Analyse extremistischer TikTok-Influencer aus der rechtsextremen und islamistischen Szene. Untersucht werden ihre Radikalisierungsstrategien⁸, wobei ein besonderes Augenmerk auf mögliche Angleichungseffekte zwischen den ideologischen Milieus gelegt wird. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich antisemitische Narrative nach den Angriffen der Hamas im Oktober 2023 in beiden Spektren verschärft und als Radikalisierungsressourcen etabliert haben.

2. Aufbauend auf dem abgeschlossenen Forschungsprojekt X-Sonar zu extremistischen Bestrebungen in sozialen Medien (Hamachers/Weber/Jarolimek 2020) sowie auf einer Analyse von Gerichtsakten verurteilter deutscher IS-Rückkehrer (Weber 2023) wird untersucht, ob rechtsextreme Akteure vergleichbare Radikalisierungsstrategien verfolgen. Im Fokus stehen affektive Ansprachestrategien wie das Imitieren freundschaftlicher Beziehungen, das Anbieten von Identifikationsfiguren und Mentoren, um empfängliche Personen zu radikalisieren.

Methodisch erfolgt eine systematische Inhaltsanalyse von TikTok-Videos, um inhaltliche Parallelen und Unterschiede zu identifizieren. Aufbauend auf den Ergebnissen von X-Sonar und Weber (2023) soll ein Augenmerk daraufgelegt werden, inwiefern sich Strategien der Radikalisierung in den Folgejahren weiterentwickelt oder verändert haben.

2. Methodik

Zur empirischen Untersuchung der oben skizzierten Fragestellungen wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt, die sich auf audiovisuelle Beiträge islamistischer und rechtsextremistischer Influencer und Accounts auf TikTok konzentriert. Da es

8 U. a. Einsatz von Emotionen, Jugendsprache, um Personen zu radikalisieren.

sich hierbei um ein Medium handelt, in dem unterschiedliche Inhalte (Bild, Ton, Text, Hashtags, Kommentare) vorliegen, wurde der Schwerpunkt auf eine Zusammenfassung von Bild und Toninhalten gelegt. Dabei wurde induktiv vorgegangen und mit dem Material gearbeitet, d. h. es wurden audiovisuelle Inhalte angesehen und analysiert, anschließend wurden daraus Kategorien⁹ entwickelt. Dabei wurde besonders auf politische und ideologische Bezugnahmen, aber auch ergänzend auf Texte, wie spezifische Codes¹⁰ und Hashtags¹¹ geachtet. Die komplexen Inhalte wurden anschließend auf ihre Kernaussagen reduziert. Anschließend wurden die erarbeiteten Kategorien strukturiert. Dadurch konnten politische und ideologische Bezugnahmen, die symbolische Sprache und adressatenorientierte Ansprachen und emotionale Inszenierungen der Videoinhalte systematisch erfasst werden.

Im Sinne einer forschungsethisch verantwortungsvollen Anonymisierung wurden keine Klarnamen oder Accountbezeichnungen in die Analyse aufgenommen. Die Videobeiträge wurden paraphrasiert, zusammengefasst und inhaltlich strukturiert, ohne die ursprüngliche Aussage zu verändern. Dieses Vorgehen gewährleistet einerseits den Schutz personenbezogener Daten, andererseits vermeidet es die Reproduktion extremistischer Inhalte.

Untersucht wurden zehn rechtsextremistische TikTok-Accounts: fünf eindeutig rechtsextremistischen Influencern zuzuordnende Profile sowie fünf Accounts von Nutzern, die als Sympathisanten rechtsextremer Inhalte auftraten. Die Auswahl erfolgte auf Grundlage der Reichweite (min. 10 000 Follower), inhaltlicher Ausrichtung und Zuordnung der Profile zum Rechtsextremismus. Die untersuchten Accounts bewegen sich hinsichtlich ihrer Reichweite im fünf- bis sechsstelligen Bereich.

Ein zentrales Anliegen der Analyse war es, die mediale Selbstinszenierung dieser Akteure als Teil einer Normalisierungsstrategie¹² zu untersuchen.

Im Rahmen einer Kooperation mit dem Counter Extremism Project (CEP) wurde ergänzend zur eigenen Datenerhebung auf einschlägiges Material zurückgegriffen, das im Zuge der laufenden Monitoring-Formate *Extremist Content Online* sowie *CEP's Eye on Extremism* systematisch dokumentiert und analysiert wird. Die Auswahl der Accounts erfolgte durch das CEP durch das systematischen Online-Monitoring sowie im Rahmen gezielter Recherchen in sozialen Medien in Absprache mit der von der Autorin festgelegten Kriterien: Inhalte aus dem Themenfeld des islamistischen Extremismus, die entweder in deutscher Sprache verfasst sind oder explizit auf Europa, insbesondere auf Deutschland, Bezug nehmen. Es sollten Accounts berücksichtigt werden, die dem IS oder seiner afghanisch-pakistanischen Ablegerorganisation Islamischer Staat Provinz Khorasan (ISPK) zuzurechnen sind.

Das zur Verfügung gestellte Datenmaterial umfasst unterschiedliche Formate extremistischer Kommunikation: darunter Videomaterial islamistischer Influencer, die sich ideologisch oder organisatorisch dem IS bzw. ISPK verbunden zeigten, ebenso wie propagandistische Inhalte, die nachweislich aus der offiziellen Medienproduktion dieser Gruppierungen stammten.

9 Hauptkategorien waren u. a. ideologische Kategorien, wie Rechtsextremismus und Jihadismus und ihre Unterkategorien: Nationalismus, Patriotismus, Salafismus. Inhaltskategorien, wie u. a. Narrative, Geschlechterkonstruktionen (Männlich-/Weiblichkeitsvorstellungen), Radikalisierungs-, Rekrutierungs-, Ansprache- & Normalisierungsstrategien), (ideologische) Codes und Hashtags, um nur einige Kategorien zu nennen.

10 Dazu zählen auch die Verwendung von Emojis, die eine Zugehörigkeit symbolisieren, wie z. B. Reichsadler, blaues Herz u. a.

11 Beispielsweise #fürdemokratie #freespeech.

12 Beschreibt eine Strategie rechtsextreme Ideologien, Narrative und Feindbilder gesellschaftlich anschlussfähig zu machen (Müller 2022).

Insgesamt umfasste das übermittelte Material 25 eindeutig dem IS/ISPK zuzuordnende Accounts. Zur Sicherstellung einer konzeptionellen und analytischen Vergleichbarkeit zwischen den untersuchten Phänomenbereichen des Rechtsextremismus und Islamismus wurde aus dieser Stichprobe eine Auswahl getroffen: Fünf Accounts wurden eingehend analysiert, wobei sowohl die formale als auch die inhaltliche Struktur der geteilten Beiträge und ihre kommunikativen Strategien im Zentrum der Analyse standen. Darüber hinaus wurden fünf weitere deutschsprachige islamistische Influencer-Accounts in die Analyse einbezogen, deren Beiträge sich zumeist nicht offen militant, wohl aber ideologisch radikalisierend positionieren. Diese Akteure bieten unterschiedliche Formate und Inhalte an, die von religiös-konservativer Missionierung bis hin zur subtilen Verbreitung einer salafistisch-dschihadistischen Weltanschauung reichen.

Der parallele Vergleich rechtsextremistischer und islamistischer Akteure auf TikTok ist zentral, da beide Milieus dasselbe Medium nutzen, um insbesondere jüngere Nutzer zu erreichen. Während sie in ihrer ideologischen Ausrichtung und Narrativen differieren, setzen beide auf ähnliche Kommunikationsstrategien wie Emotionalisierung oder die Inszenierung von Nahbarkeit. Die vergleichende Analyse ermöglicht es, sowohl gemeinsame Muster als auch milieuspezifische Unterschiede herauszuarbeiten.

Im Rahmen des BMBF-Projekts *X-Sonar* (2017–2020) wurden an der Deutschen Hochschule der Polizei Radikalisierungsprozesse in sozialen Medien untersucht. Auf Grundlage dieser Forschung entstand eine Dissertation (Weber 2023), die auf der Analyse von 36 Gerichtsakten verurteilter islamistischer Straftäter¹³ (2014–2017) basiert. Ihr Schwerpunkt lag auf der Analyse islamistischer Radikalisierungsprozesse durch eine Gerichtsaktenanalyse.

Die Täter unterstützten hauptsächlich den IS sowie ihm nahestehende Organisationen. Die Akten enthielten u. a. Chatverläufe, Observationsprotokolle, Urteile und Vernehmungen. Sie wurden durch den Generalbundesanwalt und weitere Staatsanwaltschaften bereitgestellt. Insgesamt konnten 58 Personen¹⁴ identifiziert und aufgrund ihrer strafrechtlichen Handlungen in Rückkehrende¹⁵, Ausreisewillige¹⁶ und Unterstützer¹⁷ gruppiert werden. Zur Untersuchung der Radikalisierungsverläufe wurde bei Weber (2023) ein methodentriangulierender Ansatz¹⁸ für die Aktenanalyse, bestehend aus qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) und Groun-

13 § 129 a StGB Bildung einer terroristischen Vereinigung, § 129 b StGB Kriminelle und terroristische Vereinigungen im Ausland, § 89 a StGB Vorbereitung einer schweren staatsgefährdenden Gewalttat, § 89 b Aufnahme von Beziehungen zur Begehung einer schweren staatsgefährdenden Gewalttat oder § 89 c Terrorismusfinanzierung.

14 53 Männer und fünf Frauen. Im Mittel waren die Frauen 23 und die Männer 26,5 Jahre alt.

15 Personen, die nachweislich (mehrfach) aus Deutschland aus- und wieder eingereist sind und sich terroristischen Organisationen im Ausland angeschlossen haben.

16 Personen, die 1. mindestens einen Versuch unternommen haben, aus Deutschland auszureisen, um sich einer terroristischen Organisation im Ausland anzuschließen, oder 2. beim Ausreiseversuch von den Sicherheitsbehörden inhaftiert worden sind, oder 3. den Plan verworfen haben, auszureisen.

17 Personen, die nicht ausgereist sind und eine terroristische Organisation auf anderen Wegen (finanziell oder materiell) unterstützt haben.

18 Die Akteninhalte wurden im ersten Schritt inhaltsanalytisch ausgewertet, um einen Überblick über die Akteninhalte, die Täter, ihre Biografien sowie ihre Radikalisierungsprozesse und die Tätermotivationen zu erhalten. Im nächsten Schritt wurde auf Grundlage der Grounded Theory ein Kategorienschemata induktiv direkt am Material erstellt. Ziel dessen war es, eine Theorie über das Phänomen der Syrien-Rückkehrer sowie ein möglichst passendes Kategorienschemata zu entwickeln, das in der Lage ist, durch eine inhaltsanalytische Bearbeitung der Akten, die Radikalisierungsprozesse und Wege der Täter in den Jihad erklären zu können. Für mehr Informationen zur verwendeten Methodik siehe Weber (2023).

ded Theory (Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996), gewählt, um die Täterbiografien und ihre Radikalisierungsprozesse analysieren zu können.

Das Ziel der Studie von Weber (2023) war es, zentrale Muster, Motive und Verlaufsförmungen jihadistischer Radikalisierungsprozesse herauszuarbeiten. Ein zentrales Ergebnis der Analyse war die herausgehobene Bedeutung von salafistisch-jihadistischen Predigern, deren ideologische Einflussnahme in nahezu allen untersuchten Radikalisierungsverläufen nachweisbar war. Es konnten wiederkehrende Kommunikationsstrategien, Mobilisierungsmuster und Formen der ideologischen Einflussnahme von salafistisch-jihadistischen Prediger rekonstruiert werden. Ihre Ansprachestrategien trugen maßgeblich zur Stabilisierung extremistischer Weltbilder sowie zur schrittweisen Entgrenzung der Täter, bis hin zur Legitimation gewaltförmiger Handlungen im Sinne der aktiven Teilnahme am gewaltsamen Jihad, bei (Weber 2023). Der Rückgriff auf diese Ergebnisse ermöglicht es, Kontinuitäten und Veränderungen in Radikalisierungsstrategien sichtbar zu machen: So lassen sich etwa die Rolle charismatischer Mentoren und Prediger, die in den Aktenanalysen eine herausragende Bedeutung hatten, mit der jugendkulturell anschlussfähigen Inszenierungen heutiger TikTok-Influencer vergleichen. Auch soll aufgezeigt werden, wie sich Extremisten beider Spektren die Logiken sozialer Medien zunutze machen.

3. Die Nutzung sozialer Medien durch Extremisten und Terroristen

Die starke Präsenz jüngerer Generationen in sozialen Medien und insbesondere auf TikTok schafft ein attraktives Einfallstor für extremistische Akteure. Sie passen sich an (jugendkulturelle) Trends und ästhetische Formate an, um Anschlussfähigkeit herzustellen und ihre ideologischen Botschaften in die Alltagswelt junger Nutzer einzubetten (Franke/Hajok 2023). Dabei nutzen sie algorithmische Empfehlungssysteme strategisch, um die Reichweite und Sichtbarkeit ihrer Inhalte zu maximieren (Franke/Hajok 2023). Jüngere Generationen können durch soziale Medien besonders häufig und niedrigschwellig mit extremistischen Inhalten in Kontakt kommen, oftmals sogar unbewusst und ohne, dass sie danach suchen (Vorderer 2015). Eine starke Emotionalisierung, Zuspitzung und Reduktion der Inhalte auf TikTok begünstigt, dass insbesondere jüngere Rezipienten leichter in ideologische Echokammern und Filterblasen geraten können (Franke/Hajok 2023).

Die Verflechtung von Extremismus mit dem Internet sowie insbesondere sozialen Medien ist dabei kein neuartiges Phänomen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts besteht in der sozialwissenschaftlichen Forschung zunehmend Einigkeit darüber, dass das Internet nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als strukturprägender Raum für den internationalen Extremismus und Terrorismus fungiert. Insbesondere frühere Forschungsarbeiten betonen dabei die Bedeutung des Internets als Katalysator individueller und kollektiver Radikalisierungsprozesse, auch im Kontext des internationalen Terrorismus (u. a. Sageman, 2008; Corman 2011; Cornish/Lindley-French/Yorke 2012; Chowdhury Fink/Barclay 2013). Die digitalen Infrastrukturen ermöglichen dabei nicht nur die Verbreitung ideologischer Inhalte, sondern bilden einen wesentlichen Bestandteil moderner Radikalisierungsprozesse (u. a. Hamachers/Weber/Jarolimek 2020; Chowdhury Fink/Barclay 2013; Cornish/Lindley-French/Yorke 2012; Corman 2011). Damit ist die Verflechtung von Extremismus und sozialen

Medien auch Ausdruck eines sich kontinuierlich wandelnden, technologisch adaptierten Prozesses. Ziel ist die Erschließung und Ausweitung neuer (Kommunikations-)Räume und eines neuen Publikums, sodass man auch von einer extremistischen Raumnahme sprechen könnte. Dabei geht es auch um den Aufbau ideologisch aufgeladener Communities, in denen Narrative, Feindbilder und Propaganda verbreitet, Unterstützer rekrutiert und Zugehörigkeitsgefühle gestiftet werden. Dies geschieht plattformübergreifend von etablierten sozialen Medien bis hin zu neueren, wie TikTok (Comerford/Ayad/Guhl 2021; Guhl/Ebner/Rau 2020; Weber/Hamachers 2020), was die Strategie der digitalen Raumnahme erneut unterstreicht.

Eine Analyse von Comerford/Ayad/Guhl (2021) dokumentiert diesen dynamischen Prozess eindrücklich: Zwischen Oktober 2019 und Juli 2021 stiegen die Aktivitäten salafistischer Akteure in sozialen Medien deutlich an: in arabischsprachigen Communities um 112 %, in englischsprachigen um 110 % und in deutschsprachigen um 77 % (Comerford/Ayad/Guhl 2021). Die algorithmisch gesteuerte Sichtbarkeit extremistischer Inhalte, die diese Themen zentral in den Fokus ihrer Rezipienten rücken, sowie die permanente Verfügbarkeit von Informationen und Beiträgen lassen soziale Medien einerseits zu einem Nährboden und andererseits zu einem wirksamen Katalysator von Radikalisierung werden. Dabei fungiert die vermeintliche Anonymität des digitalen Raums als zusätzlicher Verstärker, der individuelle Hemmschwellen senkt und gruppendynamische Prozesse begünstigt (Krämer/Wetchy 2023).

Guhl/Ebner/Rau (2020) beschreiben soziale Medien als

| „ein Biotop, in dem sich Rechtsextreme vernetzen, radikalisieren, inspirieren und Aktionen planen“ (Guhl/Ebner/Rau 2020: 7).

Doch nicht nur Rechtsextremisten, sondern generell Extremisten unterschiedlicher Couleur halten sich in den sozialen Medien auf, wie Jensen et al. (2018) aufzeigen. Sie analysierten Daten¹⁹ von 1867 Personen aus den USA, die sich zwischen 1948 und 2016 zu gewalttätigem oder nicht-gewalttätigem Extremismus radikalisiert haben – darunter rechtsextreme, links-extreme, islamistische sowie themenspezifisch motivierte Fälle (single-issue extremism). Mit Blick auf den Einfluss sozialer Medien zeigen sich deutliche Veränderungen im Zeitverlauf: Im Zeitraum 2005–2010 spielten soziale Medien bei 73,4 % der 184 erfassten Personen keine Rolle im Radikalisierungsprozess. Lediglich 1,6 % nutzten soziale Medien als primäres Radikalisierungsinstrument, während 25 % sie ergänzend (d. h. sekundär) einsetzten. Im Zeitraum 2011–2016 zeigt sich ein klarer Anstieg: Nur noch 26,8 % der 295 Fälle gaben keinen Bezug zu sozialen Medien an, während 56,3 % sie als primären und 16,9 % als sekundären Kanal im Radikalisierungsprozess nutzten (Jensen et al. 2018). Ein besonders auffälliges Ergebnis zeigt sich mit Blick auf die ideologischen Gruppenzugehörigkeiten: Islamistische Extremisten nutzten soziale Medien mit Abstand am häufigsten. In 67,6 % der Fälle aus dem Zeitraum 2005–2016 spielten soziale Medien eine Rolle im Radikalisierungs- oder Mobilisierungsverlauf, so hoch wie in keiner anderen Kategorie. Im Jahr 2016 waren soziale Medien bei 93,2 % der islamistischen Fälle relevant, wobei sie in 45,4 % sogar als primärer Radikalisierungskanal fungierten (Jensen et al. 2018). Islamisten nutzten sie in diesem Zeitraum vorrangig zu Ausreisezwecken, Planung von terroristischen Anschlägen und der Herstellung von Kontakt zu Gleichgesinnten (Jensen et al. 2018). Rechtsextremisten beteiligten sich vorrangig an Kommunikationen und teilten und erstellten radikale Inhalte (Jensen et al. 2018). Die Forscher verdeutlichen, dass es in Bezug auf die Nutzung von sozialen Medien

19 Die Auswertung basiert auf öffentlich zugänglichen Informationen und ist im PIRUS (Profiles of Individual Radicalization in the United States) -Datensatz dokumentiert.

und konspirative Aktivitäten besondere Auffälligkeiten gegeben hat: 118 von 226 Personen (52,22 %), die entweder eine Gewalttat ausgeübt oder geplant haben, nutzten soziale Medien während ihres Radikalisierungsprozesses und anschließend zur Mobilisierung. 79,32 % der Personen, die sich einem bewaffneten Konflikt im Ausland angeschlossen haben oder wollten, die den Sicherheitsbehörden zuvor jedoch nicht bekannt geworden sind, waren auf sozialen Medien aktiv und nutzten diese während ihrer Radikalisierung (Jensen et al. 2018).

Ein besonderes Beispiel für die Nutzung von sozialen Medien ist der IS. West (2016) bezeichnet dieses Vorgehen als Instrumentalisierung der sozialen Medien als Waffe indem sie zu einem „system of social media jihad“ werden (West 2016: 10). Die Propagandastrategie des IS zielt(e) darauf ab, möglichst viele Personen zu erreichen und diese durch multilingual zugängliches ideologisches Material zu radikalieren und für den Jihad zu mobilisieren (Weber 2023). In diesem „Cyber-Jihad“ (Atwan 2016: 27) gehen die Al-Qaida als Impulsgeber für die Nutzung des Internets als Medium der konspirativen Anschlagplanung und Vernetzung hervor. Der IS hat sich diesbezüglich erheblich weiterentwickelt. Atwan (2016) konstatiert, der IS

| „wäre ohne seinen meisterhaften Umgang mit dem Internet nie die Umsetzung seiner territorialen Ansprüche gelungen, und er hätte auch nie eine derart große Streitmacht (...) hinter sich versammeln können“ (Atwan 2016: 27),

wie er sie zwischen 2014 und 2019 befehligt hatte. Die hohen internationalen Reisedynamiken²⁰ in die IS-Gebiete sind u. a. seiner strategischen Nutzung von sozialen Medien, seiner diversen Propagandaformate sowie seinen fähigen Propagandisten zuzuschreiben.

Auch rechtsextremistische Akteure und solche, die deren Inhalte (unreflektiert) liken und teilen, sind in den sozialen Medien in großer Zahl vertreten. Dabei werden Desinformationen, alternative Nachrichten und Fake-News gestreut, rassistische, antimuslimische und antisemitische Narrative und Inhalte erstellt und verbreitet, mitunter auch mit Verschwörungsnarrativen vermengt (Guhl/Ebner/Rau 2020). Ziel dieser Strategie ist die Destabilisierung der demokratischen Grundordnung, das Vertrauen der Bevölkerung darin zu schwächen, zu polarisieren und zu emotionalisieren, aber auch Sympathisanten anzuziehen und Menschen zu radikalisieren. Dadurch entsteht ein toxisches Umfeld, in das Personen, die auf sozialen Medien aktiv sind, leicht und niedrigschwellig hineingezogen werden können. Guhl/Ebner/Rau (2020) konstatieren, dass

| „dieses toxische rechtsextreme Informations- und Kommunikationsökosystem den Boden für den rechtsextremen Terrorismus bereitet [hat], der in den letzten fünf Jahren [2015–2020] um 320% zugenommen hat“ (Guhl/Ebner/Rau 2020: 7).

In den letzten Jahren hat sich die Zahl der gemeldeten Verstöße gegen Jugendschutzbestimmungen im Internet und auf sozialen Medien deutlich erhöht:

Im Jahr 2022 wurden von Jugendschutz.net noch 7363 Verstöße bearbeitet, 2023 stieg die Zahl auf 7645 Fälle an und erhielt im Jahr 2024 mit 17 630 Fällen einen Höchststand (Jugendschutz.net 2025). Insbesondere im Bereich des politischen Extremismus stiegen die Zahlen deutlich an, sodass 2024 1245 Fälle bearbeitet wurden (2023: 852, 2022: 945), davon konnten 732 dem Rechtsextremismus und 513 Fälle dem Islamismus zugeordnet werden (Jugendschutz.net 2025). Im Jahr 2022 wurden von 557 Fällen aus dem Bereich Islamismus

20 Der IS habe Zehntausende aus über 120 Ländern zur Teilnahme am gewaltsamen Jihad mobilisiert (Galperin Donnelly/Sanderson/Fellman 2017: 1). Aus Deutschland haben sich dem IS seit 2011 über 1150 Personen angeschlossen (Bundesamt für Verfassungsschutz, o.J.).

über 90 % auf sozialen Medien festgestellt (Binzer et al. 2022). Dem Themenbereich des politischen Extremismus wurden 31 % der Verstöße in sozialen Medien zugeordnet (Jugendschutz.net 2023). Diese Entwicklung unterstreicht die zunehmende Bedeutung sozialer Medien als zentrale Verbreitungsräume extremistischer Inhalte, insbesondere auch im Hinblick auf TikTok, dass aufgrund seiner spezifischen Formate und jungen Nutzer zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher und jugendschutzbezogener Analysen rückt.

Im Folgenden wird daher untersucht, wie rechtsextreme und islamistische Akteure TikTok für die Verbreitung ideologischer Botschaften nutzen.

3.1 Die Nutzung von TikTok durch islamistische Akteure: Analyse der Accounts und ihrer Inhalte

Die Reichweiten der Pro-IS Accounts bewegen sich zwischen 190 und über 6000 Followern. Ihre Inhalte erstrecken sich über verschiedene mediale Ausdrucksformen, dazu zählen: Anasheed (religiöse Gesänge), Propagandavideos, Loyalitätsbekundungen zum IS/ISPK, Koranzitationen (oftmals arabisch)²¹, modifizierte Videos (Verwendung von KI, Deep Fakes, Voiceover oder Face reconstruction, um z. B. Personen des öffentlichen Lebens Koran Suren rezitieren oder und zum Koran konvertieren zu lassen), Glorifizierungen von Kämpfern, Videos von realen Kampfscenen oder im Gaming-Kontext²².

Auch gibt es Aufrufe zu terroristischen Anschlägen gegen den Westen, u. a. während der Olympischen Spiele in Paris. Es kursieren Videos und Anleitungen zur Verwendung von Technologien (u. a. VPN/Tor Browser für den Zugang zum Dark-Web, Verwischung digitaler/geografischer Spuren) und Apps (u. a. Telegram), sowie weiterer Plattformen, die auf verdeckte Kommunikation abzielen und bewusst Strukturen schaffen, die Sicherheitsbehörden umgehen sollen.

Des Weiteren befinden sich auch Anleitungen zur Herstellung, dem Verstecken und Anbringen von Sprengstoffgürteln, Bomben und Giften sowie Instruktion und Durchführung von Messerattacken auf TikTok.

Auch Memes und Emojis (u. a. Eingottfinger, schwarze Flaggen, Schwerter oder Soldaten, um eine Verbindung mit dem Jihadismus oder dem IS auszudrücken) kommen zum Einsatz, um radikale Inhalte entweder direkt oder subtil zu transportieren. Durch Verlinkungen zu externen WhatsApp- und Telegram-Gruppen oder externen Websites konnten weiterführende Archive und Propagandasammlungen eingesehen werden.

Die Analyse der Follow- und Follower machte deutlich, dass der Zugang zu einer Vielzahl weiterer pro-IS-Konten einfach und niedrigschwellig möglich ist.

Direkte Interaktionen mit Followern oder Formate, die Influencer nutzen, konnten hier nicht festgestellt werden. Ziel dieser Accounts ist die Streuung von Propagandamaterialien und ideologischen Weisungen sowie Verlinkungen zu externen Seiten und Chatgruppen.

Zur Umgehung von Sperrmaßnahmen nutzten diese Akteure verschiedene Strategien, die im Rahmen der Analyse ebenfalls festgestellt werden konnten: Wird ein Account gesperrt, so

21 Zur Übersetzung der Inhalte wurde das KI-gestützte Programm Deep L und der Google Translator verwendet.

22 PC-Spiele, die durch Modifikationen (sog. Mods) entsprechend umgestaltet werden, sodass es möglich ist, der Figur das Aussehen eines IS-Kämpfers zu geben oder die Umgebung zu verändern, um Kampfsituationen im Ausland, z. B. Syrien o. a., nachzuempfinden. Aufgefunden wurden Mods für Counterstrike, Sims, Call of Duty.

wird dafür gesorgt, dass Zwillingsaccounts erstellt werden, um den Zugang zu den Inhalten weiterhin zu gewährleisten. Um einer möglichen Sperrung des Accounts entgegenzuwirken, werden u. a. verschiedene Maßnahmen und Strategien getroffen. So werden Videos, die Gewaltszenen, IS-Symbolik (Flagge des IS) enthalten, entweder unkenntlich gemacht oder zensiert, oder mit einem Hinweis auf einen sensiblen Inhalt deklariert. In den Beschreibungen der Videos werden zumeist Koranzitate in Arabisch und Hashtags (u. a. #Viral, explore, fouryou, tiktok, fyp, gaming, foryoupage, feed) verwendet, die zumeist keinen Bezug zum radikalen Inhalt aufweisen. Diese Verschleierungstechniken dienen dazu, den Algorithmus zu bedienen und eine breite Streuung zu erreichen.

Die Community der Sympathisanten und Unterstützter des IS ist im digitalen Raum groß und das Ausmaß der aktiven Accounts und Personen, die Inhalte (re)produzieren ist schwer einschätzbar, sodass eine quantitative Erfassung aktiver Accounts und verbreiteter Inhalte erhebliche Herausforderungen mit sich bringt.

Die analysierten Accounts von Sympathisanten sowie islamistischen Influencern zeichnen sich durch eine hohe inhaltliche Bandbreite aus. Zu den häufigsten Formaten zählen missionarische Videos, in denen normativ-moralische Leitlinien vermittelt werden, etwa hinsichtlich der Reinheit und Sündenfreiheit (potenzieller Ehe-)Frauen, was auf traditionelle Geschlechterrollen innerhalb der salafistisch-jihadistischen Ideologie verweist.

Ebenso finden sich Nasheed-Videos sowie audiovisuelle Beiträge des ehemaligen deutschen IS-Kämpfers Denis Cuspert (Deso Dogg²³), die entweder in ihrer Originalform erneut oder in bearbeiteten, Remix-Varianten publiziert werden.

Darüber hinaus werden ideologisch aufgeladene Inhalte verbreitet, die häufig mit Koran-Zitaten unterlegt sind und eine klare moralisch-religiöse Ausrichtung aufweisen. Die internationale Ausrichtung der Inhalte zeigt sich unter anderem in Verweisen auf die muslimische Gemeinschaft in Afrika, insbesondere in der Sahelzone. In diesem Kontext werden verstärkt Kampf- und Propagandavideos geteilt, die den gewaltsamen Jihad in dieser Region glorifizieren und zur Unterstützung aufrufen.

Die Influencer stellen ihre Rolle als Ratgeber, Anweiser und charismatische Führungsperson sowie die Verbreitung einer religiös-fundamentalistischen Weltanschauung in den Vordergrund. Religiöse Inhalte werden dabei niedrigschwellig, alltagsnah und in populären medialen Formaten vermittelt, was insbesondere für jüngere Rezipienten den Zugang erleichtert. Dabei fungieren sie oftmals in der Rolle eines religiösen Lehrers, der den Islam erklärt und Orientierung bietet. Allerdings bleibt dabei vielfach verborgen, dass es sich um eine radikale, fundamentalistische Interpretation der islamischen Glaubenslehre handelt. Diese ideologische Ausrichtung ist für Außenstehende nur schwer zu erkennen, was das Potenzial für eine schleichende ideologische Einflussnahme deutlich erhöht.

Bemerkenswert ist, dass auch digitale Formate zur Durchführung von Online-Konversionen genutzt werden. In diesen Formaten werden Zuschauer live zugeschaltet, die im Rahmen der Übertragung öffentlich zum Islam konvertieren. Dabei schildern sie häufig eindrücklich subjektive Erweckungs- oder Katharsiserfahrungen²⁴, die sie im Zuge oder infolge ihrer Konversion gemacht haben. Diese emotional aufgeladenen Berichte dienen nicht

23 Denis Cuspert ist während einer Kampfhandlung in Syrien im Jahr 2018 verstorben. Er war einer der einflussreichsten Propagandisten der deutschsprachigen Jihadisten-Szene und des IS (Weber 2023).

24 Damit ist ein Reinigungs- oder Läuterungsprozess gemeint, der durch die Konversion einsetzt.

nur der Veranschaulichung individueller Glaubensbiografien, sondern fungieren zugleich als Instrumente zur Sinnstiftung und Legitimation religiöser Neuorientierung im digitalen Raum.

Ergänzend zu religiös aufgeladenen Inhalten lassen sich im Rahmen der Analyse nur vereinzelt antisemitische und antiisraelische Narrative identifizieren, was auf den kleinen Datenpool der Analyse zurückzuführen ist. Die aufgefundenen Narrative greifen aber auf konspirative Deutungsmuster zurück. So wird unter anderem verbreitet, TikTok sei ein jüdisches Unternehmen. Solche Aussagen dienen der Reproduktion klassischer antisemitischer Stereotype und der Externalisierung von Feindbildern, die gezielt auf Delegitimierung und Mobilisierung abzielen.

Im Vergleich zur Studie von Weber (2023) sowie Weber/Hamachers (2020) zeigt sich, dass soziale Medien stärker in den Fokus, insbesondere als Radikalisierungsmedium, gerückt sind: Die Bandbreite der radikalen Inhalte ist weitaus diverser und kreativer geworden. Von den sozialen Medien wurden im Zeitraum 2014–2017 YouTube und Facebook (Privatnachrichten, Kanäle mit Verlinkungen zu WhatsApp/Telegram) verwendet. WhatsApp und Telegram wurden vermehrt wegen der Möglichkeit der Ende-zu-Ende-Verschlüsselung, geheimer und sich selbst zerstörender Chats genutzt. Ergebnis der oben genannten Studien ist gewesen, dass der offline Kontakt zu Gleichgesinnten und vor allem zu radikal salafistisch-jihadistischen Predigern relevanter für die Radikalisierung gewesen ist als Online-Kontakte.

Auch radikalisierte sich der Großteil der untersuchten Personen in einem Alter von 17–25 Jahren. Eine Radikalisierung unter 17 Jahren hat nur sehr selten stattgefunden (Weber 2023). Das Voranschreiten der Technologien, der Einsatz von algorithmischen Empfehlungssystemen und der permanente Zugang zu sozialen Medien hat sich insbesondere durch TikTok und seine Popularität verändert und hat Einfluss auf Radikalisierungsprozesse und ihre Dauer genommen (Krämer/Wetchy 2023; Neumann 2024).

Nächstfolgend soll auf die Inhalte der analysierten Accounts und Videos aus dem rechtsextremistischen Spektrum und die Ergebnisse der Analyse eingegangen werden.

3.2 Die Nutzung von TikTok durch rechtsextremistische Akteure: Analyse der Accounts und ihrer Inhalte

Auf TikTok finden sich zahlreiche rechtsextremistisch orientierte Influencer, deren genaue Anzahl aufgrund der dynamischen Plattformstruktur und verschleierter Nutzeridentitäten schwer quantifizierbar ist. Die analysierten Influencer verzeichnen Followerzahlen im oberen vier- bis hin zum fünfstelligen Bereich. Angesichts dieser breiten Reichweite ist es wenig verwunderlich, dass sich in den Kommentaren, Inhalten und Symboliken sowie der Namen ihrer Followern vielfach subtile Bekundungen politischer Gesinnung erkennen lassen. So können etwa Emojis wie das blaue Herz (Anlehnung an die Farben der AfD), die Deutschlandflagge oder der Adler sowie die Verwendung von Frakturschrift als visuelle Marker einer rechten bis rechtsextremen politischen Orientierung gelesen werden. Solche Symboliken fungieren dabei als niedrighschwellige Codes zur Herstellung ideologischer Anschlussfähigkeit, aber auch der Erhöhung des Zugehörigkeitsgefühls innerhalb der jeweiligen Community.

Die untersuchten Akteure greifen in ihren Beiträgen ein breites Themenspektrum auf, wobei sich in der Themenwahl zum Teil geschlechtsspezifische Unterschiede (insbesondere auf Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen oder Rollenmuster) feststellen lassen. Die

Inhalte rechtsextremer Accounts orientieren sich sowohl an aktuellen gesellschaftlichen Debatten und medialen Diskursen als auch an selbst gesetzten ideologischen Schwerpunkten (u. a. Anti-Linkseinstellungen, Ablehnung von LGBTIQIA+ und des Non-binären Genders²⁵). Häufig werden tagesaktuelle Ereignisse aufgegriffen, etwa Berichte über Gewaltdelikte unter Verwendung von Kraftfahrzeugen oder Messern (u. a. Mannheim), um diese in eine migrationsfeindliche Erzählung einzubetten, zumeist auch mit explizierter Herkunftsnennung. Dabei werden Menschen mit Migrationshintergrund systematisch als sicherheitspolitische Bedrohung oder als Gefährdung für die deutsche Mehrheitsgesellschaft dargestellt. Die Videos zeichnen sich durch eine gezielte emotionale Aufladung aus, mit dem Ziel, Feindbilder zu verfestigen, Vorurteile und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu fördern und Affekte wie Angst, Wut oder Empörung zu mobilisieren.

Der Einsatz von Emotionen und das Überspitzen von Inhalten sind eine gängige Strategie von Extremisten, um Personen einerseits zu mobilisieren, an ihren Gerechtigkeitssinn zu appellieren, um schließlich selbst tätig zu werden und andererseits eine Verbindung zu ihren Rezipienten herzustellen (Marcks/Pawelz 2020). Dadurch soll einerseits eine Mobilisierung auf der Straße (z. B. Demonstrationen) angeregt, andererseits aber auch ein generalisiertes Misstrauen gegenüber migrantischen Bevölkerungsgruppen etabliert werden. Dabei geht es um die

| „Inszenierung von Intergruppenkonflikten, welche dichotomes Schubladendenken fördern“ (Rothut/Harff/Puschmann 2024: 12).

Zugleich geht es auch darum, die eigene Ingroup (Gleichgesinnte/Deutsche) zu stärken und die Outgroup (Migranten/Feinde) zu schwächen (Ruthut/Harff/Puschmann 2024).

Darüber hinaus richten sich viele Beiträge gegen eine vermeintlich gleichgültige Mehrheitsgesellschaft, der mangelnde Gegenwehr gegen gesellschaftliche ‚Zustände‘ (u. a. gefährliche Migranten) unterstellt wird. Diese Narrative fungieren als Appell an Gleichgesinnte, aktiv zu werden, sei es durch digitale Beteiligung, politische Positionierung oder reale Handlungen im Sinne rechtsextremistischer Ideologien.

Auch Fragen nationaler Identität und Zugehörigkeit werden in den analysierten Videos aufgegriffen. Im Fokus steht dabei insbesondere die Konstruktion eines positiven Bezugs auf ‚Deutschsein‘, der mit Forderungen nach mehr gesellschaftlicher Akzeptanz für Nationalstolz und Patriotismus einhergeht. In den Narrativen wird argumentiert, dass in Ländern wie den USA ein offener Patriotismus gesellschaftlich anerkannt ist, während vergleichbare Ausdrucksformen in Deutschland stigmatisiert und mit einem negativen historischen Erbe belegt würden, wobei das historische Erbe als fraglich dargestellt wird. In dieser Logik inszenieren sich die Akteure als marginalisierte Gruppe, für die die öffentliche Bekundung nationaler Identität als normabweichend oder gar ‚kriminalisiert‘ (z. B. #Patriotismusistkeinverbrechen) empfunden werde, bis hin zur rhetorischen Zuspitzung, dass sich ‚Deutschsein wie eine Straftat anfühle‘.

Besonders das Hashtag #Stolzmonat (Gegenentwurf zum Pride Month) wird wiederholt aufgegriffen, um eine ablehnende Haltung gegenüber LGBTIQIA+-Personen sowie deren gesellschaftlicher Sichtbarkeit zu markieren. Dabei fungiert es als Symbol nationaler Selbstvergewisserung und wird zur Inszenierung von Nationalstolz und Patriotismus verwendet. Auffällig ist, dass sich die hier analysierten Influencer selbst in der Rolle der Gegenmacht inszenieren und auch ihre rechte Orientierung offen zur Schau stellen – in Form von

25 Als Non-binär werden Menschen verstanden, die sich weder als weiblich noch als männlich identifizieren.

Äußerungen, Videotiteln und Hashtags, wie *„Dann bin ich halt rechts“*. Diese offenen Bekundungen zur eigenen politischen Orientierung verdeutlichen einmal mehr die Versuche dieser Akteure politisch rechte und rechtsextreme Meinungen zu normalisieren und als gesellschaftlich akzeptiert darzustellen und die „Grenzen des Sagbaren“ (Müller 2022: 94) in diese Richtung zu verschieben (Struck et al. 2020).

Zudem inszenieren sie sich als ‚echte Männer‘, die einen vermeintlichen Widerstands gegen ein als unterdrückend empfundenes System führen. In dieser Selbstdarstellung wird Patriotismus als legitimer Grund für eine kämpferische Haltung angeführt, wobei die Akteure sich als diejenigen präsentieren, die das vermeintliche ‚Schweigen‘ brechen und ‚die Wahrheit‘ ans Licht bringen. Zugleich werden starke Feindbilder gegen die Regierung transportiert, in denen staatliche Institutionen und demokratische Akteure (insbesondere die derzeitige Regierung) in abwertender Weise adressiert werden. Besonders problematisch ist die Verwendung historisch belasteter Schlagworte und Kampfrhetoriken (u. a. Alles für Deutschland), die auf Parolen aus der Zeit des Nationalsozialismus rekurrieren. Zudem wird gezielt ein kollektives Gemeinschaftsgefühl innerhalb der jeweiligen Community mobilisiert, das zur Geschlossenheit und zum gemeinsamen Widerstand gegen die Feinde aufruft.

Zudem treten in den analysierten Videos verstärkt bestimmte Männlichkeitsentwürfe und -Vorstellungen in den Vordergrund. Männliche Akteure inszenieren sich häufig als Widerstandskämpfer, Patrioten oder als natürliche Führungspersönlichkeiten. Diese Selbstbilder werden durch die Nutzung spezifischer Hashtags (u. a. #echtemännersindrechts) unterstrichen und in ein ideologisch aufgeladenes Narrativ hegemonialer Männlichkeit eingebettet.

Auch im Kontext der Bundestagswahl 2025 lassen sich in den analysierten Videos deutlich rechtsextremistisch geprägte Einstellungen identifizieren. Politiker sowie Personen des öffentlichen Lebens werden gezielt verunglimpft, verspottet und mithilfe von Karikaturen und Memes der Lächerlichkeit preisgegeben, um deren gesellschaftliche Legitimität und Autorität zu untergraben. Durch den Einsatz humoristischer und sarkastischer Elemente, z. B. in Form von Memes oder der Darstellung prominenter Akteure aus der Politik als Babys, werden extremistische Inhalte verharmlost. Diese ironisierte Darstellung dient nicht nur der Unterhaltung, sondern verschleiert den ideologischen Gehalt der Botschaften und erhöht gleichzeitig seine Anschlussfähigkeit, insbesondere für jüngere Zielgruppen sowie die Streuung der Inhalte durch Teilungen (Rothut/Harff/Puschmann 2024).

Besonders hervorzuheben ist, dass in den analysierten Videos neben offen artikulierten rechtsextremen Positionen auch subtil codierte Inhalte auftreten. Diese zeigen sich beispielsweise in Form von Symboliken (u. a. 1161: Anti-Antifa, d. H. Kampf gegen politische Gegner (Bundeszentrale für politische Bildung o. J.)) und visuellen Anspielungen oder auch umgedeutete Begriffe (u. a. Antifanten²⁶, linksverschworbelte Regierung), die auf den ersten Blick unauffällig erscheinen, jedoch innerhalb rechtsextremer Online-Communities klar dechiffrierbar sind und dort identitätsstiftende Funktionen übernehmen.

Darüber hinaus kursieren auch Musikvideos (u. a. LipSynch-Clips²⁷), in denen politische Inhalte aufgegriffen werden, um Stimmung gegen die Demokratie und die amtierende Bundesregierung zu erzeugen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise Friedrich Merz als sogenannter ‚Kanzler zweiter Wahl‘ diffamiert, wodurch die Legitimation demokratischer Entscheidungsprozesse gezielt in Frage gestellt wird.

26 Steht für Antifaschisten.

27 LipSynch-Clips beschreiben Musikvideos, in denen Personen die Lippen bewegen, ohne mitzusingen.

In Formaten wie Beauty- und Lifestyle-Videos (u. a. Make-up-Tutorials, Get Ready With Me-Clips²⁸, Kochvideos) inszenieren sich sogenannte ‚Tradwives‘ (Traditional Wives²⁹) auf TikTok als Repräsentantinnen eines konservativ-traditionalistischen Rollenverständnisses. Sie berichten dort über ihren Alltag als Hausfrau und Mutter, über Aspekte der Kindererziehung und häuslichen Lebensführung, beziehen aber auch Stellung zu gesellschaftspolitischen Themen wie etwa der Bundestagswahl 2025 in Deutschland. Weiblichkeit wird in diesen Darstellungen im Spannungsfeld von tradierten Geschlechterrollen und gegenwärtigen Emanzipationsdiskursen ausgehandelt. Die Reproduktion konservativer Leitbilder von Familie und Geschlecht wird dabei nicht selten als selbstbestimmte Lebensentscheidung und somit als Form weiblicher Emanzipation gerahmt und offen benannt. Mit Blick auf die Inhalte zeigt sich, dass eine Rückkehr zu traditionellen Rollenmustern (Hausfrau, Kindererziehung, Mann: Alleinversorger, Patriarch) als erstrebenswert proklamiert wird. Auffällig ist in den Lifestyle- und Beautyvideos, die etwa Sequenzen zum Kochen, Nähen oder zur häuslichen Organisation enthalten, dass diese nicht nur der Selbstdarstellung dienen, sondern auch als Vehikel für die Verbreitung ideologischer Inhalte. Während die dargestellten Handlungen zunächst alltagsnah und unpolitisch erscheinen, werden sie häufig mit narrativen Einschüben kombiniert, in denen z. B. schulischer Sexualkundeunterricht kritisch bis verschwörungs-ideologisch angegriffen wird. Dabei wird suggeriert, dass diese Bildungsinhalte zur Frühsexualisierung von Kindern führten oder Unsicherheit hinsichtlich geschlechtlicher Zugehörigkeit und Identität hervorriefen. In solchen Darstellungen wird insbesondere die Vermittlung nicht-binärer Geschlechtsidentitäten als Ausdruck einer vermeintlich ‚linken‘ Ideologie diffamiert, der unterstellt wird, sie trage zur Destabilisierung traditioneller Geschlechterrollen bei. Non-binäre Identitäten erscheinen in diesem Kontext nicht als legitime Ausdrucksformen individueller Selbstverortung, sondern werden als ideologisch motivierte Trendphänomene dargestellt, die gezielt durch das Bildungssystem befördert würden.

Auch antisemitische und antiisraelische Einstellungen werden in den analysierten Videos in stark emotionalisierter Weise vermittelt und häufig mit Desinformation und Verschwörungsnarrativen kombiniert. Im Zentrum der Inhalte stehen Narrative, die dem israelischen Staat den gezielten Einsatz vermeintlich perfider Kriegstechnologien, insbesondere Drohnen, zuschreiben, mit dem Ziel, die palästinensische Zivilbevölkerung systematisch zu eliminieren. Diese Darstellungen bedienen sich einer drastischen Bildsprache und appellieren gezielt an Emotionen, um Affekte wie Empörung und Hass zu mobilisieren. In mehreren Fällen wird zudem der deutschen Bundesregierung unterstellt, terroristische Handlungen (in)direkt zu finanzieren, indem sie, über Steuern, angeblich israelische Militäraktionen mittragen. Besonders häufig werden dabei schwerwiegende Vorwürfe erhoben, etwa über mutmaßliche Gewaltverbrechen an Kindern und anderen Zivilpersonen, die als gezielte Gräueltaten Israels dargestellt und in den Videos durch eine affektgeladene Dramaturgie verstärkt werden.

28 Dabei handelt es sich um Lifestyle-Videos, in der sich Personen zumeist für den Tag fertigmachen, diese Videos können Beautyroutinen, Kleidungswahl, Make-Up sowie der Alltag als Mutter (Kochen, Kindererziehung) und Ehefrau enthalten.

29 Sie vertreten ein traditionelles Rollenbild der Hausfrau und Mutter.

4. Fazit und Ausblick

Die vergleichende Analyse islamistischer und rechtsextremer TikTok-Accounts zeigt, dass sich trotz unterschiedlicher ideologischer Grundlagen ähnliche Kommunikationsstrategien beobachten lassen. Insbesondere die affektive Ansprache, die Simulation von Nahbarkeit sowie die gezielte Emotionalisierung komplexer Themen bilden ein gemeinsames Muster beider Spektren. Diese Befunde knüpfen an frühere Ergebnisse aus X-Sonar sowie Weber (2023) an: Dort wurde die zentrale Rolle charismatischer Prediger für Radikalisierungsprozesse hervorgehoben. Während diese in den untersuchten Gerichtsakten primär in einem analogen Umfeld wirksam wurden, zeigt sich in den TikTok-Analysen, dass heute vergleichbare Funktionen von Influencern übernommen werden, die über digitale Formate eine emotionale Bindung zu ihren Followern aufbauen. Die Mentorenrolle bleibt bedeutsam, wird jedoch zunehmend in ein digitales Setting übertragen. Dieses zeigt sich sowohl durch die Quantität der Inhalte als auch die Nutzung verschiedener Formate, wie Frage-und-Antwort-Sessions (Q&A³⁰), Liveübertragungen und Diskussionsrunden sowie durch das direkte Reagieren und Antworten auf Kommentare. So vermitteln Influencer eine vermeintliche Nahbarkeit und Authentizität gegenüber ihren Followern (Rothut/Harff/Puschmann 2024; Shehzala et al. 2024; Weber 2023). Wird diese digitale Beziehung weiter intensiviert, etwa durch eine Überführung in den analogen Raum, z. B. durch den Besuch einer Predigt eines salafistisch-jihadistischen Predigers, kann der Einfluss auf die betreffende Person erheblich verstärkt werden. Die Untersuchung von Weber (2023) liefert in diesem Zusammenhang wichtige Einblicke in unterschiedliche Radikalisierungs- und Rekrutierungsstrategien innerhalb des salafistisch-jihadistischen Spektrums. Die Simulation von Freundschaftsbeziehungen oder die Inszenierung radikaler Akteure als autoritative Mentoren können Radikalisierungsprozesse deutlich beschleunigen, insbesondere wenn es zu persönlichen Begegnungen kommt. Gleichwohl lässt sich feststellen, dass vergleichbare Dynamiken auch in sozialen Medien wirksam sind und dort erfolgreich zur Anbahnung und Festigung extremistischer Bindungen beitragen können.

Auch die Emotionalisierung ist weiterhin zentral, erfolgt aber heute stärker über jugendkulturelle Ästhetiken, Memes und Kurzvideos. Auch die ideologische Vermittlung folgt einer ähnlichen Logik: Komplexe Weltbilder werden reduziert und in einfache, emotional aufgeladene Botschaften transformiert. Diese Inhalte können Orientierung versprechen und scheinbar eindeutige Antworten auf mehrdeutige oder als bedrohlich empfundene gesellschaftliche Entwicklungen bieten. Dadurch fungieren sie nicht nur als Ideologievermittlung, sondern auch als identitätsstiftende Angebote in einer als unsicher erlebten Welt (u. a. Weber 2023; Lehmann/Schröder 2021; Frankenberger et al. 2018).

Es zeigt sich generell eine wachsende Anschlussfähigkeit beider Milieus an antisemitische Narrative, insbesondere im Kontext der Ereignisse vom 7. Oktober 2023. Diese dienen nicht nur der Radikalisierung, sondern auch als ideologische Brücke zwischen vormals getrennten extremistischen Szenen.

30 Q&A sind Formate, in denen die User unter Videos oder bei Live ihre Fragen entweder direkt oder in die Kommentare stellen können. Auf diese Fragen wird durch die Influencer entweder zeitnah oder in einem neuen Video eingegangen. Es gibt auch die Möglichkeit live dazugeschaltet zu werden und seine Frage in einem öffentlichen Videochat stellen zu können. Die andere Möglichkeit ist, durch eine Spende, sich den Videochat mit dem Influencer zu erkaufen.

Die ästhetische oder jugendkulturelle Gestaltung der Inhalte, wie humoristische Darstellungen oder religiös konnotierte Symbolik, kann zusätzlich zur Normalisierung extremistischer Positionen beitragen.

Die Fokussierung auf Straftaten sowie die pauschale Stigmatisierung migrantischer und migrantisch gelesener Personen als kriminell oder bedrohlich in den sozialen Medien kann auf mehreren Ebenen problematische Dynamiken erzeugen: Zum einen kann diese Darstellung das von der salafistisch-jihadistischen Szene häufig genutzte Opfernarrativ (Muslime werden diskriminiert) bestärken und als ideologische Anschlussstelle wirken. Solche Narrative können die Konstruktion von Feindbildern begünstigen und Radikalisierungsprozesse fördern. Zum anderen belegen Daten aus dem Bereich der Hasskriminalität und der politisch motivierten Kriminalität, dass Straftaten gegen Migranten und migrantisch gelesene Personen in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (Schacht 2025). Rechtsextreme Narrative leisten somit nicht nur einen Beitrag zur gesellschaftlichen Ausgrenzung und Viktimisierung dieser Gruppen, sondern können indirekt auch Radikalisierungstendenzen innerhalb anderer extremistischer Milieus verstärken. Vor diesem Hintergrund lassen sich Angleichungseffekte zwischen rechtsextremen und salafistisch-jihadistischen Spektren identifizieren. Es ist für die zukünftige Forschung jedoch anzuraten, einen größeren Datenpool zu verwenden, um diese noch weiter herausstellen zu können.

Radikalisierung auf sozialen Medien verläuft nicht eindimensional, sondern sollte als dynamischer, milieutranszendenter Prozess verstanden werden, der ideologische Überlappungen zulässt und über die gezielte Ansprache junger Zielgruppen neue Resonanzräume erschließt. Eine wirksame Präventionsarbeit sollte diesen Entwicklungen Rechnung tragen, indem sie nicht nur ideologische Inhalte adressiert, sondern auch emotionale Anknüpfungspunkte und digitale Inszenierungsformen berücksichtigt.

Damit ergänzen die vorliegenden Befunde die bisherigen Studien: Während X-Sonar und Weber (2023) den Blick auf klassische Kommunikationsformen und persönliche Kontakte richteten, zeigt die Analyse von TikTok, dass soziale Medien zunehmend zum zentralen Raum extremistischer Ansprache geworden sind, insbesondere um diverse ideologische Inhalte in popkulturell anschlussfähiger Form zu verbreiten und neue Unterstützer rekrutieren zu können. Diese Entwicklung kann einerseits auf eine Transformation, bei der sich traditionelle Radikalisierungsstrategien in neue mediale Umgebungen übertragen und dort weiterentwickeln, verweisen. Andererseits unterstreicht sie die Notwendigkeit einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Dynamiken extremistischer Online-Kommunikation, insbesondere in visuell geprägten, schnelllebigen Umgebungen wie den sozialen Medien.

Literaturverzeichnis

- Atwan, Abel Bari (2016). Das digitale Kalifat. Die geheime Macht des Islamischen Staates (aktualisierte Ausgabe für den deutschen Markt). München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406697289>.
- Binzer, Isabel; Herbeisen, Michael; Heil, Franziska; Hoffman, Ingrid; Ipsen, Flemming & Zywiets, Bernd (2022). 2021 2022 Bericht. Islamismus im Netz. Jugendschutz.net Online verfügbar unter:

- https://www.jugendschutz.net/fileadmin/daten/publikationen/lageberichte/bericht_2021_2022_islamismus_im_netz.pdf. Zugriff am: 13.06.2025.
- Bitkom Research. (2024). Kinder- und Jugendstudie 2024. <https://bitkom-research.de/kinder-und-jugendstudie-2024> Zugriff am: 14.06.2025.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (o. J.). Islamismus und islamistischer Terrorismus. Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter: https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/islamismus-und-islamistischer-terrorismus/zahlen-und-fakten/zahlen-und-fakten_node.html#doc678982bodyText4. Zugriff am: 10.06.2025.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628>. Zugriff am: 14.09.2025.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.). Glossar. Anti-Antifa. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/500760/anti-antifa/>. Zugriff: 18.09.2025.
- Cinelli, Matte; Morales, Gianmarco, D.F.; Galeazzi, Alessandro; Quattrociocchi, Walter & Starnini, Michele (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), S. 1–8. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>.
- Chowdhury Fink, Naureen & Barclay, Jack (2013). Mastering the Narrative: Counterterrorism Strategic Communication and the United Nations. Center on Global Counterterrorism Cooperation. Online verfügbar unter: <https://globalcenter.org/resource/mastering-the-narrative-counterterrorism-strategic-communication-and-the-united-nations/>. Zugriff am 13.06.2025.
- Comerford, Milo; Ayad, Moustafa & Guhl, Jakob (2021). Generation Z & Das salafistische Online-Ökosystem: Executive Summary. Institute for Strategic Dialogue. Online verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/isd-publications/generation-z-das-salafistische-online-okosystem-executive-summary/>. Zugriff am: 17.06.2025.
- Corman, Steven R. (2011). Understanding the Role of Narrative in Extremist Strategic Communication. In: Fenstermacher, Laurie & Leventhal, Thomas (Hrsg.), *Countering Violent Extremism. Scientific Methods and Strategies*. Washington: NSI Inc., S. 36–44.
- Cornish, Paul; Lindley-French, Julian & Yorke, Claire (2012). Strategic communications and national strategy. London: Chatham House. Online verfügbar unter: https://globalcenter.org/wp-content/uploads/Feb2013_CT_StratComm-1.pdf. Zugriff am: 13.06.2025.
- Flaxman, Seth; Goel, Shree & Rao, Justin, M. (2016). Filter bubbles, Echo chambers, and Online News consumption. *Public Opinion Quarterly*. 80, Special Issue, S. 298–320. <http://doi.org/10.1093/poq/nfw006>.
- Franke, Lara & Hajok, Daniel (2023). TikTok und Rechtsextremismus. Neue Formen der Propaganda auf einer kund- und jugendaffinen Plattform. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/541511/tiktok-und-rechtsextremismus/>. Zugriff am 20.06.2025.
- Frankenberger, Patrick; Hofmann, Ingrid; Ipsen, Flemming & Zarabian, Nava (2018). 2017 Bericht. Islamismus im Netz. Jugendschutz.net. Online verfügbar unter: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/download/pdf/Bericht_2017_Islamismus_im_Internet.pdf. Zugriff am: 30.05.2025.
- Galeazzi, Alessandro; Paudel, Pujan; Conti, Marco, De Cristofaro, Emiliano & Stringhini, Gianluca (2025). Revealing the secret power: how algorithms can influence content visibility on social media. *arXiv preprint, arXiv:2410.17390v2*, 24 April. Online verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2410.17390>. Zugriff am: 15.09.2025.
- Galperin Donnelly, Maria; Sanderson, Thomas M. & Fellmann, Zack (2017). Foreign Fighters in History. Centre for Strategic & International Studies. Online verfügbar unter: http://foreignfighters.csis.org/history_foreign_fighter_project.pdf. Zugriff am: 20.05.2025.
- Glaser, Barney. G. & Strauss, Anselm. L. (1967): *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Guhl, Jacob; Ebner, Julia & Rau, Jan (2020). Das Online-Ökosystem rechtsextremer Akteure. Institut for Strategic Dialog. Online verfügbar unter: <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2020/03/ISD-The-Online-Ecosystem-of-the-German-Far-Right-German.pdf>.
- Hamachers, Anika; Weber, Kristin & Jarolimek, Stefan (2020). Extremistische Dynamiken im Social Web. Befunde zu digitalen Katalysatoren politisch und religiös motivierter Gewalt. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Harff, D., & Schmuck, D. (2024). Is authenticity key? Mobilization by social media influencers versus celebrities and young people's political participation. *Psychology & Marketing*, 41(11), 2757–2771. <https://doi.org/10.1002/mar.22082>.
- Hartmann, David; Wang, Sonja M.; Pohlmann, Lena P. & Berendt, Bettina (2025). A systematic review of echo chamber research: Comparative analysis of conceptualizations, operationalizations, and varying outcomes. arXiv preprint arXiv:2407.06631. Online verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2407.06631>. Zugriff am: 15.09.2025.
- Hugger, Kai-Uwe (2014). Digitale Jugendkultur. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.). (2014). *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 11–28.
- Jensen, Michael; Patrick, James; LaFree, Gary; Safer-Lichtenstein, Aaron & Yates, Elizabeth (2018). The Use of Social Media by United States Extremists. START, College Park. Online verfügbar unter: <https://www.start.umd.edu/publication/use-social-media-united-states-extremists>. Zugriff am: 15.06.2025.
- Jugendschutz.net (2025). 2024 Bericht. Jugendschutz im Internet. Risiken und Handlungsbedarf. Online verfügbar unter: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/daten/publikationen/jahresberichte/jahresbericht_2024.pdf. Zugriff am: 15.06.2025.
- Jugendschutz.net (2023). 2022 Bericht. Jugendschutz im Internet. Risiken und Handlungsbedarf. Online verfügbar unter: https://www.jugendschutz.net/fileadmin/daten/publikationen/jahresberichte/jahresbericht_2022.pdf. Zugriff am: 15.06.2025.
- Krämer, Meike & Wetchy, Margareta (2023). Violence Prevention Network (Hrsg.). Die unsichtbaren Schwestern. Akteurinnen auf TikTok und Instagram im Spektrum Extremismus, Salafismus, Islamismus und Aktivismus. VPN Schriftreihe, Heft 11.
- Lehmann, Lena & Schröder, Carl Phillip (2021). Dynamiken der Online-radikalisierung von Jugendlichen. In Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (Hrsg.). BzKJ Aktuell, 2/2024. Online verfügbar unter: <https://www.bzkg.de/resource/blob/181742/ce3648cc9f191fc75c2f302318e9440c/20212-dynamiken-bei-der-online-radikalisierung-von-jugendlichen-data.pdf>. Zugriff am: 15.06.2025.
- Marcks, Holger & Pawelz, Janina (2020). From Myths of Victimhood to Fantasies of Violence: How Far-Right Narratives of Imperilment Work. *Terrorism and Political Violence*, 34(7), 1415–1432. <https://doi.org/10.1080/09546553.2020.1788544>.
- Mattheis, Ashley; Gartenstein-Ross, Daveed; Koduvayur, Varsha & Wilson, Cody (2023). Blind Sided: A Reconceptualization of the Role of Emerging Technologies in Shaping Information Operations in the Gray Zone. Arlington, VA: Irregular Warfare Center. Online verfügbar unter: https://irregularwarfarecenter.org/wp-content/uploads/03142023_Blind_Sided_FINAL.pdf. Zugriff am: 15.09.2025.
- Mayring, Phillip (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). JIM-Studie 2024. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-jähriger. Online verfügbar unter: <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2024/>. Zugriff am: 20.05.2025.
- Metzler, Hannah & Garcia, David (2024). Social Drivers and Algorithmic Mechanism on Digital Media. *Perspectives on Psychological Science*. 19 (5). S. 735–748. <https://doi.org/10.1177/17456916231185057>.

- Milli, Smitha; Carroll, Micah; Wang, Yike; Pandey, Sashrika; Zhao, Sebastian & Dragan, Anca D. (2024). Engagement, user satisfaction, and the amplification of divisive content on social media. arXiv preprint arXiv:2305.16941. Online verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2305.16941>. Zugriff am: 15.09.2025.
- Munger, Kevin (2020). Theorizing TikTok. Substack Newsletter. Online verfügbar unter: <https://kevinmunger.substack.com/p/theorizing-tiktok>. Zugriff am: 15.09.2025.
- Müller, Pia (2022). Extrem rechte Influencer*innen auf Telegram: Normalisierungsstrategien in der Corona-Pandemie. In ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung. Vol. 2 (1). 2. JG. S. 91–109.
- Neumann, Peter (2024). Die Rückkehr des Terrors: Wie uns der Dschihadismus herausfordert. Berlin: Rowohlt.
- Newman, Nic; Fletcher, Richard; Eddy, Kirsten; Robertson, Craig T. & Nielsen, Rasmus Kleis (2023). Reuters Institute Digital News Report 2023. 12th edition. Reuters Institute for the Study of Journalism. Online verfügbar unter: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf. Zugriff am: 14.06.2025.
- Rothut, Sophia; Harff, Darian & Puschmann, Cornelius (2024). Rechtsextreme narrative und Social-Media-Influencende. In Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (Hrsg.). BzKJ Aktuell, 2/2024. Online verfügbar unter: <https://www.bzkg.de/bzkg/service/publikationen/bzkg-aktuell/rechtsextreme-narrative-und-social-media-influencende-240382>. Zugriff am: 12.06.2025.
- Sageman, Marc (2008). Leaderless Jihad: Terror networks in the twenty-first century. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812206784>.
- Schnabel, Deborah & Berendsen, Eva (2024). Die TikTok-Intifada – Der 7. Oktober und die Folgen im Netz. Ein Report der Bildungsstätte Anne Frank. In Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (Hrsg.). (2024). BzKJ Aktuell 2/24, 29–32. Online Verfügbar unter: <https://www.bzkg.de/resource/blob/240376/b22e453f1b57f268a65378b9f6b783cd/20242-die-tiktok-intifada-data.pdf>. Zugriff am: 10.06.2025.
- Schacht, Henning (2025). Pressemitteilung. Neuer Höchststand politisch motivierte Kriminalität. Bundesministerium des Innern. Online verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2025/05/pmk2024.html>. Zugriff am: 22.06.2025.
- Schnabel, Deborah (2024). Antisemitismus in digitalen Räumen. In Aus Politik und Zeitgeschehen. 25–26/2024. 31–37.
- Shehzala, Jaiswal; Anand, Kumar; Vemireddy, Vidya & Angeli, Federica (2024). Social media „stars“ vs „the ordinary“ me: influencer marketing and the role of self-discrepancies, perceived homophily, authenticity, self-acceptance and mindfulness. In European Journal of Marketing. 590–631. <https://doi.org/10.1108/EJM-02-2023-0141>.
- Steiner, Olivier (2020). Demokratie und Öffentlichkeit in der digitalen Postmoderne. In Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Frederike; Tillmann, Angela & Zorn, Isabel (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 145–155.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz.
- Struck, Jens; Müller, Pia, Mischler, Antonia & Wagner, Daniel (2020). Volksverhetzung und Volksvernetzung: Eine analytische Einordnung rechtsextremer Onlinekommunikation. In Kriminologie – Das Online-Journal. 2020. 2(2). S. 310–337. Online verfügbar unter: <https://www.kriminologie.de/index.php/krimoj/article/view/54>. Zugriff: 19.09.2025.
- Tillmann, Angela (2020). Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Frederike; Tillmann, Angela & Zorn, Isabel (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 89–100.
- Vorderer, Peter (2015). Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. In Publizistik 60, 259–276. <https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3>.

- Weber, Kristin (2023). Islamistischer Terrorismus in Deutschland. Analyse der Täterprofile deutscher Syrien-Rückkehrer auf Basis von Gerichtsakten. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42830-3>.
- Wolfers, Lara N.; Neumann, Dominik; Klein, Stefanie H.; Gaiser, Franziska; Anderl, Christine & Utz, Sonja (2025). What do you mean by „social media“? Introducing the Reporting Items for Social Media Research (RISoMeR). In *Annals of International Communication Association*, 2025, 49 (3), S. 192–204. <https://doi.org/10.1093/anncom/wlaf009>.
- Weber, Kristin & Hamachers, Anika (2020). Aus dem Online-Netzwerk in den Jihad? Radikale Prediger als Schlüsselakteure im Netzwerk deutscher Syrienreisender. In Hamachers, Anika; Weber, Kristin & Jarolimek, Stefan (Hrsg.) (2020). *Extremistische Dynamiken im Social Web*. (225–270) Frankfurt: Verlag für Polizei und Wissenschaft.
- West, Levi T. (2016). #Jihad: Understanding Social Media as a Weapon. In *Institute for Regional Security. Security Challenges*, 2016, Vol. 12 (2), S. 9–26.

Autorin

Kristin Weber, Dr. Phil, Post-Doc und Leiterin der Projekte „Auswirkungen von Vorurteils-kriminalität und politisch motivierter Gewalt“ und „Schutzlücken schließen – Frauen besser vor Gewalt schützen“ am Zentrum für Kriminologische Forschung Sachsen e.V., Zentrum für Kriminologische Forschung Sachsen e.V., Chemnitz. Arbeitsschwerpunkte: Radikalisierung, Extremismus, Terrorismus, politisch motivierte Kriminalität, Zentrum für Kriminologische Forschung Sachsen e.V., E-Mail-Adresse: Kristin.Weber@zkfs.de



Emotionale Kompetenz in der islamistischen Deradikalisierungsarbeit

Ein professionstheoretischer Zugang

Florian Steger, Jan Ilhan Kizilhan

Abstract: Dem Beitrag liegt das Ziel zugrunde, emotionsbezogene Anforderungen von Fachkräften, die ihren beruflichen Hintergrund in der Sozialen Arbeit haben und in der islamistischen Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätig sind, professionstheoretisch zu fassen. Der professionstheoretische Zugang erfolgt durch einen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Fokus sowie auf den Rückgriff auf psychologische Ansätze mit einem kognitiven und emotional-psychodynamischem Verständnis. Mit diesem Zugang ist festzuhalten, dass emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz nicht nur auf Wissensbestände, die in der bisherigen Forschung vorrangig betont werden, sondern auf Operatoren, die Aktionen wie die Wahrnehmung, Bewusstmachung und das Aushalten von Emotionen gründet. Wesentlicher Vermittlungsansatz ist dabei die Selbsterfahrung.

Schlüsselbegriffe: Islamistische (De)Radikalisierungs- und Distanzierung, Fachkräfte, Soziale Arbeit, Professionalität, Emotionen, Kompetenzen

1. Einleitung

Zu Beginn wird die Relevanz von islamistischer Radikalisierung und islamistischem Extremismus als Untersuchungsschwerpunkt erläutert. In Verbindung damit wird aufgezeigt, dass die Professionalisierung von Fachkräften (auch aus der Sozialen Arbeit) in der Praxis der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit einer konzeptionellen und theoretisch substantziellen Begründung aus der Professionsforschung bedarf. In diesem Zusammenhang werden Herausforderungen skizziert, anhand welcher die Leitfrage abgeleitet wird.

1.1 Fokus Relevanz und Ausgangspunkt

Nach wie vor besteht durch islamistische Radikalisierung und islamistischen Extremismus eine ausgeprägte Gefährdungslage, die hohe Aufmerksamkeit verdient. Beispielsweise lässt sich das anhand der Einblicke des Bundesamts für Verfassungsschutz illustrieren. Für den Zeitraum zwischen 2018 und 2023 konstatierte die Behörde einen Anstieg beim islamistischen Personenpotenzial von ca. 2,4 Prozent. In ganzen Zahlen waren das für das Jahr 2018 26 560 Personen. Für das Jahr 2023 manifestierte sich das islamistische Personenpotenzial demnach durch 27 200 Personen (BfVS 2025). Abgesehen vom Personenpotenzial sieht das Bundesamt für Verfassungsschutz auch aufgrund von terroristischen Attentaten und konkret geplanten Angriffen die Gefährdungslage durch islamistische Radikalisierung und islamistischen Extremismus in Deutschland als erhöht an (BfVS 2025). Diese Zahlen und Ein-

schätzungen spiegeln den hohen Bedeutungsgrad von Deradikalisierungs- bzw. Distanzierungsmaßnahmen im sekundären und tertiären Präventionsbereich. Diese Schlussfolgerung wird mit Blick auf die Notwendigkeit von vermehrter und qualifizierter Präventionsmaßnahmen durch die Perspektive des Forschungs- und Praxisbereichs weitestgehend geteilt (Kart et al. 2023: 108; Zimmer et al. 2022: 5 f.; Freiheit et al. 2021a: 63; Freiheit et al. 2021b).

Das forschungs- und praxisbezogene Arbeitsfeld, das sich anhand der Fokussierung auf Schlagbegriffe wie Radikalisierungsprozesse, Extremismus und die Prävention bzw. Eindämmung dergleichen fokussiert, ist in den letzten Jahren sichtbar gewachsen (Arslan et al. 2023: 7 f.; Freiheit et al. 2021a: 63; Freiheit et al. 2021b). Diese Etablierung und Vergrößerung des Forschungs- und Praxisfeldes geht jedoch mit Unklarheiten bezüglich der Strukturierung und auch mit Blick auf die Wirksamkeit von Maßnahmen einher (Figlesthaller et al. 2020). Eine Zunahme an zielgerichteten Evaluationsmaßnahmen und -vorhaben bieten diesbezüglich zwar vermehrt Gewissheit in Form einer empirisch belastbaren Erkenntnisgrundlage, was die Wirksamkeit von Maßnahmen angeht (Rees/Kurtenbach/Zick 2024). Aber gleichzeitig ist sowohl das Forschungs- als auch das Praxisfeld beim Schlagwort ‚Professionalität‘ gewissermaßen auf einer Identitätssuche. Dies betrifft vor allem auch die Prävention in den Bereichen der Deradikalisierung und der Distanzierungsarbeit. Forschungs- und Praxisbereiche sind bezüglich der Prävention bei der Identitätssuche miteinander verbunden, da grundlegende, teils theoretische Fragen ungeklärt sind. Coquelin und Salzmann bringen dies mit dem Fragekomplex „Wer macht was, mit welcher Zielsetzung, mit welcher Autorität, mit welchem Auftrag und mit wem eigentlich?“ (2023: 155) auf den Punkt. In diesem Fragekomplex sind auch Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit adressiert. Vor allem im Beratungsbereich von sekundären und tertiären Präventionsmaßnahmen konstituieren sie den Großteil der eingesetzten Arbeits- und Fachkräfte (Behr et al. 2021: 270). In Verbindung mit ihren beruflichen Anforderungen bzw. der Frage „Wer macht was?“ (Coquelin/Salzmann 2023: 155) wird eine Professionalisierung gefordert. Dies bezieht sich zum einen auf das praxisbezogene Arbeitsfeld (Rees/Kurtenbach/Zick 2024: 8; Hafener/Ostwaldt 2023:93; Ostwaldt 2022:20; Kart et al. 2023: 113; Milbradt 2021: 75 f.). Gleichzeitig wird auch der Forschungsbereich in diesem Zusammenhang adressiert, denn eine Deckung des „deutliche[n] Bedarf[s] an einer sozialpädagogisch orientierten Professionsforschung“ (Milbradt 2021: 77) ist eine wesentliche Voraussetzung für eine im Praxisbereich voranschreitende Professionalisierung.

Die Notwendigkeit einer extensiven Professionalisierung lässt sich zudem anhand von Programmevaluationen ableiten, die darauf hinweisen, dass klare Rollendefinitionen, festgelegte Prozessstandards und systematische Kompetenzprofile die Erfolgswahrscheinlichkeit und Nachweisbarkeit präventiver Maßnahmen erhöhen (Rees/Kurtenbach/Zick 2024; Hafener/Ostwaldt 2023; Figlesthaller et al. 2020). Professionalisierung wird in Verbindung damit nicht als Therapeutisierung verstanden, sondern als operationalisierbare Setzung von Rollen, Zielen und Kompetenzen im sozialarbeiterischen Handlungsfeld.

Der vorliegende Beitrag nimmt die oben beschriebene Situation sowie den Forschungs- und Klärungsbedarf hinsichtlich der Begriffe Professionalität und Professionalisierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit im Kontext der Sekundär- und Tertiärprävention islamistischer Radikalisierung und extremistischen Verhaltens zum Ausgangspunkt. Im Zentrum steht hierbei insbesondere die Identifizierung und professionstheoretische Fundierung von emotionsbezogenen Anforderungen, denen Fachkräfte in der islamistischen Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit begegnen. Dabei fließen psychodynamische Überlegungen ein, die

zwar nicht anhand empirischer Belege bewiesen sind, dennoch als „plausibel im Sinne des Philosophen Willi Oelmüller“ (Heine 2019: 300) angesehen werden können. Demnach ist plausibel, was „man aufgrund von hinreichend vielen Beispielen mit guten Gründen vor sich und anderen rechtfertigen kann, nicht etwas, das man [...] aufgrund empirisch-logischer Beweise anerkennen muß“ (Oelmüller zitiert in Heine 2019: 300). Gleichzeitig steigt hierdurch die Wahrscheinlichkeit für Pauschalisierungen (ebd.). Deshalb werden historische psychodynamische Überlegungen als kontextuelle Hintergrundinformationen berücksichtigt. Gleichzeitig stehen kompetenzorientierte, sozialpsychologische, kognitive und verhaltenswissenschaftliche Ansätze, die durch empirische Studien gestützt werden, im Vordergrund. Damit soll zur weiteren Schärfung und strukturierten Entwicklung des Praxisfeldes beigetragen werden. Konkret soll dies sowohl zur fachlichen Professionalität der Beteiligten als auch zur Klarheit über deren Aufgaben und Rollen in diesem anspruchsvollen Handlungsfeld führen.

1.2 Überblick mit Blick auf Forschung und Praxis

Es gibt einen erheblichen Untersuchungs- und Forschungsbedarf bei der Professionalisierung von Fachkräften, die in der Deradikalisierung bzw. in der Distanzierung von islamistisch orientierten Prozessen tätig sind. Dieser Bedarf ist konzeptionell und praxisbezogen. Grundlegende Herausforderung ist, dass es „nur rudimentäre Vorstellungen davon [...] [gibt], welche Anforderungs- und Kompetenzprofile in diesem Arbeitsfeld benötigt werden; vieles ist learning by doing und wird im Rahmen von Fortbildungen und Fachtagungen angeeignet. Der diesbezügliche Forschungsstand stützt sich vor allem auf Erkenntnisse, die in der Forschung zu Prozessen der Deradikalisierung generiert wurden und werden“ (Ostwaldt 2022:20). Auch mit Blick auf theoretisch-forschungsbezogene Fragen gibt es bisher wenig theoretisch-fundierte Überlegungen. In diesem Zusammenhang wird der „deutliche Bedarf an einer sozialpädagogisch orientierten Professionsforschung“ (Milbradt 2021: 77) betont. Demnach „[bestehen] [nur] Ansätze für die Erarbeitung spezifischer Kompetenz- und Leistungsprofile für primäre und sekundäre Radikalisierungsprävention [...]. Der Sektor der tertiären Prävention bzw. der Deradikalisierung scheint hingegen ein weitaus ausgeprägteres Bild von Kompetenzprofilen zu entwickeln (Ostwaldt 2022: 21). Hieraus wird die Notwendigkeit zu einem Diskurs um den Professionalitätsbegriff in Verbindung mit der Radikalisierungsprävention und der Distanzierungsarbeit abgeleitet (Ostwaldt 2022: 21). Die Herausforderungen um die Begriffe der Professionalität und der Professionalisierung lassen sich durch die folgende Betonung zusammenfassen. Forschungs- und konzeptionsbezogene „[Professions][b]estrebungen [werde] nicht von einem einheitlichen Professionsverständnis getragen“ (Hafener/Ostwaldt 2023: 92). Dies manifestiert sich darin, dass es „(noch) keine strukturierte Debatte über eine langfristige Professionalisierung der Präventionsarbeit im Handlungsfeld Rechtsextremismus und religiös begründeten Extremismus“ gebe (Hafener/Ostwaldt 2023: 92 f.).

Im Gegensatz zum Professionalitäts- und Professionalisierungsbegriff herrscht beim Begriff ‚Emotion‘ bzw. beim Blick auf dessen Bedeutung in Radikalisierungs- sowie Extremismusprozessen und der Prävention bei der Deradikalisierung bzw. Distanzierung weitgehend forschungsbezogener Konsens. In diesem Zusammenhang wird die große Rolle von Emotionen einerseits zwar anerkannt (Ostwaldt 2022: 14; Friedmann/Plha 2017: 219; Steger/

Kizilhan 2023; Wittmann 2023). So wird betont, dass die „Funktion [der Radikalisierung bzw. die radikale oder extremistische Ideologie] für das Individuum“ (Ostwaldt 2021: 57) in der Präventionsarbeit in den Vordergrund zu rücken ist.

Andererseits sind zwei Beobachtungen auffällig. Einmal fallen trotz des weitverbreiteten Konsenses darüber, dass die Fokussierung von Emotionen in der Präventionsarbeit einen zentralen Platz einnehmen sollten, die geringe Anzahl an Beiträgen, die Emotionen Aufmerksamkeit widmen, und der Mangel an thematischer Tiefe und Präzisierung auf. So muss die obige Frage nach der „Funktion für das Individuum“ (Ostwaldt 2021: 57) präzisiert werden, indem nach der emotionalen und der damit verbundenen sozialen Funktion gefragt wird. Auf diese Art und Weise muss die Frage angesichts der Hervorhebung vom „Streben nach Handlungsfähigkeit“ durch „emotional[e] und triebdynamisch[e]“ (Böhnisch 2018: 24) Strukturierung präzisiert werden. Weiter untermauert wird die Präzisierung der Fragestellung um den emotionalen und sozialen Zweck durch folgende Beobachtung: „Als wissenschaftlich gut gesichert kann heute gelten, dass kriminelles, gewalttätiges Verhalten mit Variablen aus dem sozialen Umfeld [...] assoziiert ist“ (Lehmkuhl/Lehmkuhl 2017: 110). Folglich müssen die Schlagbegriffe ‚sozial‘ und ‚emotional‘ fokussiert werden, wenn der Zweck bzw. Nutzen von Radikalisierungs- und Extremismusprozessen adressiert wird.

Die Relevanz eines emotionsbezogenen Schwerpunktes ergibt sich zudem aus Befunden zur Emotionsregulierung. Demnach begünstigt Dysregulation impulsives, aggressives und riskantes Verhalten. Trainierbare Emotionsregulationsfähigkeiten reduzieren nachweislich dysfunktionale Verhaltensmuster (Bohus/Wolf-Arehult 2023; Gross 2015; Linehan 1993). Für die Präventionsarbeit bedeutet das, dass Fachkräfte Emotionswahrnehmung und -benennung, Deeskalation und kognitive Neubewertung anbahnen sollten (Clark/Beck 2010). Indem in Verbindung damit neben psychodynamischen auch sozialpsychologische, kognitive und verhaltenswissenschaftliche Konzepte, die ohne klinische Diagnostik auskommen und in der Beratung kontextadäquat einsetzbar sind, herangezogen werden, wird eine Pathologisierung von Radikalisierung vermieden (Kiess et al. 2024; Beelmann 2024; Jahnke et al. 2023; Beelmann 2022; Beelmann 2020; Clark/Beck 2010).

Zudem ist bemerkenswert, dass Ansätze zur Kompetenzbeschreibung von in der Deradikalisierung bzw. Distanzierung tätigen Fachkräften in Verbindung mit emotionsbezogenen Schwerpunkten sich zu einem überwältigenden Teil aus den kaum bis gar nicht operationalisierten Begriffen ‚Wissen‘, ‚Verständnis‘ und ‚Kenntnis‘ konstituieren. Es sei „fachspezifisches Wissen“ (Coquelin/Ostwaldt 2021: 65) notwendig. Weiter sei ein „Verständnis der Symptomatik“ (Lehmkuhl/Lehmkuhl 2017: 120, 124) ein wichtiger Bestandteil der Beschreibung der Fachkraftkompetenz. Zudem zählen ein „Verständnis über defizitär ausgebildete Selbst- und Beziehungsregulationsfunktionen“ und „Abwehrmechanismen“ (Friedmann/Plha 2017: 237) und „ein fundiertes Wissen über die komplizierten und vielfach unbewussten Prozesse [...], die dem Verhalten zugrunde liegen“ (Friedmann/Plha 2017: 239) zu den Anforderungen an die Fachkräfte. Auch „Vorwissen über (ideologische) Tendenzen“ (Coquelin/Ostwaldt 2021: 62) sei essenziell. Schließlich manifestiere sich „sozialpädagogische Professionalität“ in der (De)Radikalisierungsarbeit in „Fähigkeiten der Fallanalyse und Hermeneutik, Kenntnisse über (Un-)Tiefen standardisierter Diagnostik ebenso wie basale Kenntnisse von Verläufen von und Indikatoren für Radikalisierungsprozesse“ (Milbradt 2021: 77 f.).

In den obigen Beispielen, die einen wesentlichen Ausschnitt um den Professionalisierungsbegriff im Zusammenhang mit islamistischer Radikalisierung bzw. Radikalisierungs-

prävention spiegeln, zeigt sich, dass aktuelle Überlegungen und die darin erkennbaren Ansätze zu kurz greifen. Kompetenz muss bei der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit nicht nur im Sinne von Wissen und Verständnis, sondern auch im Umgang mit emotional aufgeladenen Situationen und damit einhergehender Operatoren wie ‚(Zusammenhänge) Erklären‘ oder ‚Handeln‘ verstanden werden. Bezüglich des ersten Operators könnte beispielsweise die Kompetenz, den Zusammenhang zwischen „([i]deologische[n]) Tendenzen“ (Coquelin/Ostwaldt 2021: 62) und der emotionalen und sozialen Funktion erklären zu können, formuliert werden. Ein ledigliches „Vorwissen“ (Coquelin/Ostwaldt 2021: 62) wäre nicht ausreichend. Exemplarisch für die lediglich ansatzweise Fassung des zweitgenannten Operators ‚handeln‘ ist, dass sie „nicht näher beschrieben ist, weil eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zum Einsatz kommen könnte“ (Coquelin/Ostwaldt 2021: 64). Dabei betonen andere Sichtweisen, dass beispielsweise emotionsbezogenes Handeln grundlegend als „fester Bestandteil“ (Wittmann 2023: 223) in der Deradikalisierungsarbeit gesehen werden sollte.

Mit wenigen Ausnahmen bleibt der Fokus ‚Emotionsbezogenes Handeln‘ in der (De) Radikalisierungsarbeit unbeachtet. Wenige Beiträge, die die Rolle von Emotionen in der (De) Radikalisierungsarbeit im Zusammenhang mit den Kompetenzen der eingesetzten Fachkräfte fokussiert adressieren, betrachten diesen Schwerpunkt nicht extensiv genug. Exemplarisch hierfür können die Beiträge von Wittmann (2023) und von Steger und Kizilhan (2023) angesehen werden. Beide thematisieren die große Bedeutung von Emotionen. Wittmann (2023) thematisiert sehr spezifisch die Emotionen ‚Scham‘ und ‚Schuld‘ und führt dabei mögliche Entstehungshintergründe bei (sich) radikalisierten Personen bzw. bei sich (potenziell) radikalisierenden Personen aus. Dabei wird auch die Rolle von Emotionen in der wechselseitigen Interaktion zwischen Fachkraft und Klientel in den Vordergrund gerückt. Konkrete relevante Operatoren wie „wahrnehmen“, „bewusst machen“, „den eigenen Umgang kennen“ und „Muster unterbrechen“ (Wittmann 2023: 221, 223) und auch das (Aus)Halten konstituieren wesentliche Überlegungen. Es sind jene präzisierte Operatoren bzw. Operationalisierungsbeschreibungen, die in das Kompetenz- und Anforderungsprofil einfließen müssen. Gleichzeitig ist der Beitrag von Wittmann (2023) nicht explizit unter dem Stichwort der Professionalität bzw. der Professionalisierung einzuordnen. Der Untersuchung liegt kein professionstheoretischer Bezugs- und Ausgangspunkt zugrunde. Dagegen ordnen Steger und Kizilhan (2023) ihre kompetenzorientierten Überlegungen mit ihrem Fokus auf eine „emotionsfokussierte-reflexive Handlungskompetenz“ (Steger/Kizilhan 2023: 201 f.) theoretisch ein. Gleichzeitig sind die Ausführungen zumeist auf die sozialarbeiterische Fachkraft beschränkt. Sie verlieren die emotionale Dynamik, die aufgrund dysfunktionaler Bewältigungsstrategien – vor allem seitens der Klient:innen aber möglicherweise auch seitens der Fachkräfte – und aufgrund der hieraus entstehenden wechselseitigen Interaktionsdynamik zwischen Klient:innen und Fachkräften entstehen kann, aus dem Blick (Diem-Wille/Moser-Riebing 2017; Kruse 2017; Friedmann/Phla 2017; Lehmkuhl/Lehmkuhl 2017). Dass dem Beachtung gegeben werden muss, spiegelt sich darin, dass radikalisierte bzw. sich radikalisierende Personen aus einem Umfeld mit „prekären Lebenslagen und enormem Entwicklungsstress [... und] dysfunktionalen Bewältigungsstrategien“ (Lützing 2010: 67) kommen.

1.3 Herausforderungen sowie Problemlagen und Ableitung der Leitfrage

Die Herausforderungen und Problemlagen lassen sich anhand der obigen Ausführungen wie folgt zusammenfassen. Emotionen und emotionale Bedürfnisse sind im Zusammenhang mit (De)Radikalisierungsarbeit im Vordergrund zu sehen (Friedmann/Plha 2017: 219; Diem-Wille/Moser-Riebinger 2017: 195 f.). „Weil Lebenslagen vor allem dann als kritisch wahrgenommen werden, wenn die verfügbaren sozialen und personalen Ressourcen zur Bewältigung nicht mehr ausreichen“ (Ostwaldt 2022: 14), „ist dieses Streben nach Handlungsfähigkeit in der Regel nicht nur kognitiv-rational, sondern vor allem emotional und triebdynamisch strukturiert“ (Böhnisch 2018: 24). Methodische Ansätze aus der Sozialen Arbeit werden hier als mögliche Lösungen angesehen (Kart et al. 2023: 114; Coquelin/Ostwaldt 2021: 63 ff.). Gleichzeitig kann trotz dieser Ansätze „professionelle Beziehungsarbeit“ weiterhin als „große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte“ (Friedmann/Plha 2017: 229; und auch Milbradt 2021: 77 f.) gelten.

Mit Blick auf die Professionalität und Professionalisierung von in der islamistischen (De)Radikalisierungsarbeit tätigen Fachkräfte und deren Anforderungen besteht das grundlegende Problem, dass es „nur rudimentäre Vorstellung davon [...] gibt, welche Anforderungs- und Kompetenzprofile in diesem Arbeitsfeld benötigt werden“ (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 91). Mit anderen Worten bedeutet das, dass es bisher „keine professionstheoretische Betrachtung“ (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 93) von emotionsbezogenen Kompetenzen der in der islamistischen (De)Radikalisierungsarbeit tätigen Fachkräfte, die vor allem dem Bereich der Sozialen Arbeit entstammen, gibt.

Diese zwei problembehafteten Grundpfeiler ergeben den grundlegenden Bezugspunkt für die Leitfrage für die nachfolgenden Überlegungen, die wie folgt formuliert wird: Wie lässt sich Professionalität von in der Prävention islamistischer Radikalisierung und islamistischen Extremismus tätigen sozialarbeiterischen Fachkräften mit Blick auf emotionale Anforderungen in der Arbeit mit Klientel grundlegend professionstheoretisch fassen?

Nachfolgenden Überlegungen liegt das folgende Ziel zugrunde. Es soll ein strukturierter und systematischer Ansatz zur Deckung des „Bedarf[s] an einer sozialpädagogisch orientierten Professionsforschung“ (Milbradt 2021: 77) vorgeschlagen werden, indem die emotionsbezogenen Handlungsanforderungen der Fachkräfte mit Blick auf eine kompetenzorientierte und strukturtheoretische Sichtweise professionstheoretisch gefasst wird (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 93).

2. Definitionen und Zugänge

Im Folgenden wird die Zielgruppe für diesen Beitrag eingegrenzt und definiert. Zudem werden die Begrifflichkeiten ‚Profession‘, ‚Professionalität‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Kompetenz‘ gefasst. Zudem werden Konzepte aus der Psychologie benannt und skizziert.

2.1 Definitionen: Zielgruppeneingrenzung und Termini

Der Personenkreis der sozialarbeiterischen Fachkräfte wird wie folgt eingegrenzt. Es werden Fachkräfte berücksichtigt, die in einer Beratungsfunktion arbeiten. Dabei sind sie zum einen in der sekundären Präventionsarbeit tätig. Das bedeutet, dass ihre Beratungsarbeit im Zusammenhang mit der „Früherkennung“ und mit „Maßnahmen [für] Personen, die erste Anzeichen einer [islamistisch motivierten oder bedingten] Radikalisierungsgefährdung aufweisen, sowie deren soziales Umfeld“ (Kart et al. 2023: 111) stattfindet. Zudem werden Fachkräfte berücksichtigt, die im tertiären Präventionsbereich der Distanzierung von islamistischen Gruppen bzw. Gedankengut arbeiten. Dabei bedienen sich die Fachkräfte von einem sozialarbeiterischen Repertoire oder haben eine Berufsqualifikation aus dem Bereich ‚Soziale Arbeit‘ oder ‚Sozialpädagogik‘ (Kart et al. 2023: 114; Coquelin/Ostwaldt 2021: 63 ff.). Der Schwerpunkt auf diese Personengruppe lässt sich damit begründen, dass Beratungsarbeit ein wesentlicher Kern von sekundären und tertiären Präventionsmaßnahmen bei islamistischer Radikalisierung bzw. islamistischen Extremismus ist und dass hierbei zum Großteil Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit eingesetzt werden (Behr et al. 2021: 270).

Unter Radikalisierung werden nachfolgend „Prozesse bzw. eine Momentaufnahme während eines Prozesses der radikalen Hinwendung zu einer spezifischen Denk- und ggf. Handlungsweise“ (Zimmer et al. 2022: 8) verstanden. Extremismus wird mit Bezugnahme auf Zimmer und Kollegium (2022: 8), die sich auf die Definition des Bundesamtes für Verfassungsschutz beziehen, nachfolgend als „Bestrebungen [...], die freiheitlich-demokratische Grundordnung der BRD [...] ganz oder teilweise zu beseitigen“ (Zimmer et al. 2022: 8) begriffen. Islamismus wird nachfolgend durch Bezugnahme zu „politischen Auffassungen und Handlungen, die im Namen des Islam die Errichtung einer allein religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung anstreben“ (Pfahl-Traughber 2011) verstanden. Ist ein Radikalisierungs- bzw. Extremismusprozess begleitet bzw. motiviert durch Islamismus, so ist nachfolgend von islamistischer Radikalisierung bzw. von islamistischem Extremismus die Rede. Dementsprechend geschieht islamistische Radikalisierung bzw. islamistischer Extremismus „unter Berufung auf den Islam“ (Zimmer et al. 2022: 8). Erklärungsansätze für Ursachen und Prozessabläufe von Radikalisierungen und Extremismus finden sich bei Zimmer und Kollegium (2023: 10 ff.).

Im Fokus stehen die sogenannte sekundäre und tertiäre Prävention von islamistischer Radikalisierung bzw. von islamistischem Extremismus. Mit Blick auf die sekundäre Prävention heißt das, dass der Schwerpunkt auf Klientel und ein soziales Umfeld liegt, das „erste Anzeichen einer Radikalisierungsgefährdung“ (Kart et al. 2023: 112) zeigt. Dementsprechend geraten „individuelle Beratung für Primärbetroffene“ und damit einhergehend „berufliche Perspektivlosigkeit und Armuts- und Ausschließungsproblematiken“ (Kart et al. 2023: 112) in den Fokus. Der Begriff der tertiären Prävention wird mit Verweis auf Kart und Kollegium, die sich auf die Definition von Ceylan und Kiefer beziehen, gefasst. Demnach kennzeichnet sich Prävention mit ihren Maßnahmen durch einen Fokus auf „Menschen, die bereits manifeste Phänomene von Radikalisierung aufweisen und teilweise Straftaten begangen haben“ (Ceylan/Kiefer 2018: 72). Neben Beratungsarbeit und Aggressionstraining für „Primärbetroffene“ nimmt dieser Präventionsbereich auch Familie und Verwandte von Primärbetroffenen in den Blick (Kart et al. 2023: 113). Dies wird für die nachfolgenden Überlegungen berücksichtigt.

2.2 Professionstheoretischer Zugang

Der professionstheoretische Zugang manifestiert sich in der Fassung der Begrifflichkeiten ‚Profession‘, ‚Professionalität‘ und ‚Professionalisierung‘. Diese Termini wiederum können anhand einer kompetenzorientierten oder strukturtheoretischen Perspektive angesehen werden. Beide Perspektiven werden nachfolgend definiert.

2.2.1 Profession, Professionalität und Professionalisierung

Bei einer Profession handelt es sich um einen „Beruf, der durch Risiken und Ungewissheiten in der Ausübung durch Professionelle (Berufsinhabende) charakterisiert ist“ (Cramer 2020: 111). Dieser Beruf zeichnet sich durch zwei Aspekte aus. Kennzeichnend ist einmal ein Schwerpunkt auf „Krisenintervention oder -lösung hinsichtlich einer Situation eines konkreten Gegenübers“ (Helsper 2021: 21). Zudem ist das „fallspezifische“ (Helsper 2021: 136) Vorgehen dabei charakteristisch.

Während der Terminus ‚Profession‘ die berufliche Tätigkeit in den Vordergrund rückt, steht beim Begriff der Professionalität der „individuelle Zustand, der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann“ (Cramer 2020: 112) im Fokus. Durch Professionalität sind beispielsweise die Fachkräfte in der Lage, auf die Bedürfnisse der Klientel einzugehen. Der professionelle „Zustand“ (Cramer 2020: 112) manifestiert sich in drei Grundpfeilern. Einmal verfügen Professionelle über ein akademisch-wissenschaftliches, bereichsspezifisches Wissen. Zudem wird dem professionellen Zustand durch eingeübte Handlungen zur Gestaltung von aufeinander bezogenen Handlungen in sozialen Beziehungen Ausdruck verliehen. Zudem äußern sich professionelle Praktiken. Diese manifestieren sich zum einen auf Handlungen, die auf Erfahrung beruhen. Zum anderen wird diesen Praktiken durch die Fähigkeit zum und durch das Praktizieren von Reflexion Ausdruck verliehen (Helsper 2021: 56; Horn 2016: 154).

Ist von Professionalisierung die Rede, wird Bezug zum „individuelle[n] Hervorbringen“ und zur „individuelle[n] Entwicklung von Professionalität“ (Cramer 2020: 112) und jenen drei Grundpfeilern Bezug genommen (Helsper 2021: 56).

2.2.2 Kompetenz

Ausgangspunkt für die Fassung des Kompetenzbegriffs ist das Verständnis von Kompetenz als Fertigkeit zur „Problemlösung in variablen Situationen“ (Weinert 2001: 28). Auf Grundlage dieses Verständnisses kann Kompetenz anhand einer konstruktivistisch-pragmatischen Sichtweise konkretisiert werden. Demnach ist Kompetenz „praktisches Wissen“ (Kreitz 2007: 116) darüber, wie man mit problembehafteten Situationen, die mit Ungewissheit einhergehen, umgeht. Handelt in diesem Sinne eine Person kompetent, weiß sie, „wie man etwas macht“ (Kreitz 2007: 112) bzw. machen kann.

Das konstruktivistisch-pragmatische Kompetenzverständnis bedarf einer Ergänzung anhand einer „performanzorientierten“ (Erpenbeck 2009: 18) Annäherung an den Kompetenzbegriff, denn Wissen allein darüber, wie man mit entsprechenden Situationen umgeht, reicht für die Tätigkeiten der Fachkräfte in der (De)Radikalisierungsarbeit nicht aus. Dass jenes „praktische Wissen“ (Kreitz 2007: 116) nicht ausreicht, liegt darin begründet, dass Arbeitskontexte aus der (De)Radikalisierungsarbeit „Situationen [implizieren], in denen die Professionellen im Vorherein nicht wissen [...] können, welche Handlungsstrategie optimal

ist. Es ist daher erforderlich, Wissen und Können situationsadäquat einzusetzen (Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 196). Der Betonung des Einsatzes von Wissen wird im „performanzorientierten“ (Erpenbeck 2009: 18) Kompetenzverständnis Rechnung getragen, indem Folgendes fixiert wird. Kompetenz manifestiert sich in der erfolgreichen Bewältigung einer unbekannten, „konkreten Situation“ auf Grundlage eines „adäquat[en]“ Zugriffs „auf Fähigkeiten und Wissen“ (Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 197).

Zusätzlich bedarf es einer Ergänzung durch das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln. Hierauf wird in Verbindung mit einer emotionsfokussierten reflexiven Handlungskompetenz verwiesen (Steger/Kizilhan 2023: 204f.). Demnach manifestiert sich Handlungskompetenz als „emotionsbezogenes ‚Frühwarnsystem‘ [...], das Fachkräfte zum Umgang mit durch schwer vorhersehbare Einflüsse gekennzeichneten Situationen befähigt“ (Steger/Kizilhan 2023: 204). Den Überlegungen um dieses Frühwarnsystem liegt ein „richtiges Gefühl für eine Sache“ (Böhle 2005: 11) zugrunde.

Die Heranziehung eines konstruktivistisch-pragmatischen Verständnisses, einer performanzorientierten Sichtweise sowie des Konzepts des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandeln zur Fassung des Kompetenzbegriffs liegt in drei Überlegungen begründet. Einmal heben beide Perspektiven die Bedeutung von Handlungen und Handlungserfahrungen, die auch im Zusammenhang mit (De)Radikalisierungsarbeit eine zentrale Rolle spielen, hervor (Wild 2018: 29; Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 41; Fuhr 2003: 34). Zweitens adressieren die Merkmale des konstruktivistisch-pragmatischen Kompetenzverständnisses zentrale Aspekte der (Weiter)Bildung erwachsener Personen, einschließlich der Fachkräfte. Dies kann anhand dreier Punkte aufgezeigt werden. Einmal erfolgt nach jenem Kompetenzverständnis die Sinnzuschreibung von Situationen durch das beruflich tätige Individuum selbst (Faulstich 2005: 538). Zusätzlich werden Probleme als Anlass zur Handlung betrachtet (Wild 2018: 23). Auch betont die konstruktivistisch-pragmatische Perspektive, dass die Fachkräfte selbständig über ihre Maßnahmen und Ziele entscheiden müssen (Wild 2018: 29). Drittens adressieren sowohl die performanzorientierte als auch die konstruktivistisch-pragmatische Sichtweise sowie das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln einen zentralen Umstand des (De)Radikalisierungskontexts, nämlich, dass verschiedene Klientel mit unterschiedlichen Bedarfen oder Schwerpunkten durch die Fachkräfte begegnet werden muss.

2.2.3 Professionalität aus kompetenzorientierter Sicht

Grundsätzlich wird der „Kompetenzerwerb“ als „zentrale Säule der Professionalisierung“ (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 91) in der (De)Radikalisierungsarbeit angesehen. Dementsprechend manifestiert sich Professionalität vor allem in Kompetenz. Ein kompetenzorientierter Zugang zu Professionalität betont das akademisch-wissenschaftliche, bereichsspezifische Wissen und die hierauf gründenden eingeübten Handlungsrouinen (Helsper 2021: 56). Konkret fokussiert das kompetenzorientierte Professionalitätsverständnis die „Wissensdomänen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Orientierungen und Haltungen, die den Erfolg [...] in beruflichem Handeln [...] wahrscheinlicher machen“ (Cramer 2020: 115). Demnach wird Professionalität als „hinreichendes Akkumulieren [von bestimmten] Wissensbestände[n] und Kompetenzen sowie deren Verfügbarkeit im Handeln“ (Cramer 2020: 116) gefasst.

Der Rückgriff auf den kompetenzorientierten Zugang zum Professionalitätsbegriff wird durch zwei Punkte begründet. Einmal ist eine „grundlegende Orientierung am Kompetenz-

konzept zukunftsorientiert“, da sie nicht als „vorübergehende Modewelle in der wissenschaftlichen Diskussion“ (Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 196) eingeschätzt wird. Zweitens wird hierdurch die Berücksichtigung von „Situationen, in denen [die Fachkräfte] im Vorhinein nicht wissen [...] können, welche Handlungsstrategie optimal ist“ (Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 196), gewährleistet. Durch diese Gewährleistung wird wiederum drei zentralen Aspekten Rechnung getragen. Die kompetenzorientierte Sichtweise auf Professionalität erkennt die große Bedeutung von Kompetenz als Befähigung zur „Problemlösung in variablen Situationen“ (Weinert 2001: 28) an. Berücksichtigung findet durch ein kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalität zudem die „veränderte gesellschaftliche Situation: Immer mehr berufliche Tätigkeiten sind nicht standardisierbar und daher nicht allein auf der Basis von Fachwissen und routinisierten Fertigkeiten zu bewältigen“ (Schiersmann/Weber/Petersen 2013: 196). Schließlich impliziert die Verwendung eines kompetenzorientierten Blicks auf Professionalität die Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse der Klientel und die Fähigkeit der Fachkräfte auf diese Bedarfe in konkreten Situationen individuell eingehen zu können.

2.2.4 Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

Ausgangspunkt eines strukturtheoretischen Blicks auf Professionalität sind die „stellvertretenden Deutungen“ (Maier-Gutheil 2016: 35) der Fachkräfte zur Bearbeitung von Handlungsproblematiken der Klientel. Aus jenen Deutungen wird eine große Verantwortung für die Fachkräfte abgeleitet (Cramer 2020: 114). Diese Verantwortung bringt wiederum die Notwendigkeit zu einer „reflexiven, wissenschaftlichen Haltung [zur] Überprüfung [der eigenen] Überzeugungen und [des] eigenen Handelns“ (Cramer 2020: 114) mit sich. Verstanden wird Professionalität dementsprechend als „Fähigkeit, das eigene Handeln als ein Handeln unter dem Vorbehalt der Ungewissheit zu verstehen und zu reflektieren“ (Cramer 2020: 114). Professionalität ist in diesem Zusammenhang ein Synonym für das „Vermögen, mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen adäquat“ und fallspezifisch im entsprechenden „sozialen Gefüge“ umzugehen (Cramer 2020: 115).

Der Einbezug eines strukturtheoretischen Zugangs zu Professionalität liegt in folgenden Überlegungen begründet. Einmal betont er die Notwendigkeit zu reflexiven Routinen. Dies ist gleichbedeutend damit, dass sich die Fachkräfte und ihr Vorgehen in ihrem sozial geprägten beruflichen Umfeld selbst hinterfragen und hierdurch offen sind. Durch Offenheit und stetiges Sicht-Selbst-Hinterfragen kann den verschiedenen biografischen Hintergründen der Klientel und den damit verbundenen emotionalen Dynamiken begegnet werden (Lützing 2010: 67; Ludwig 2014: 553).

2.3 Psychologische Ansätze

Zentrale Anker des psychologischen Bezugsrahmens in diesem Beitrag spiegeln die Evidenzbasiertheit der Ansätze vorliegender Überlegungen. Wesentlich ist einmal das Konzept der Emotionsregulation (Gross 2015). Dabei spricht man von der „Fähigkeit, emotionale Reaktionen zu kontrollieren, anzupassen und zu verändern, um Ziele und gewünschte Ergebnisse in einem bestimmten Kontext zu erreichen“ (Karandashev 2023: 173). Zudem werden Überlegungen aus kognitiv-behavioralen Modellen zur Bewertung und zum Handeln

(Clark/Beck 2010; Linehan 1993) sowie Erkenntnisse zu sozialpsychologischen Mechanismen wie soziale Normen, Deprivation oder Identität berücksichtigt (Kiess et al. 2024; Beelmann 2024; Jahnke et al. 2023; Beelmann 2022; Beelmann 2020). Psychodynamische Konzepte werden als historische und ergänzende Deutungsangebote ausgewiesen, nicht als alleinige Erklärungen. Ergänzend dazu betonen kognitive Theorien, insbesondere die Kognitive Verhaltenstherapie (KVT), dass dysfunktionale Denkweisen wie katastrophisierendes Denken, Schwarz-Weiß-Denken oder selektive Aufmerksamkeit zu radikalen Einstellungen und Handlungen führen können (Beck 1976; Ellis 1993). Durch Elemente, die an verhaltenstherapeutische Interventionen angelehnt sind, beispielsweise Exposition, kognitive Umstrukturierung oder Training sozialer Kompetenzen, können Klienten lernen, ihre Denk- und Handlungsmuster zu verändern und besser zu kontrollieren (Clark & Beck 2010; Linehan 1993).

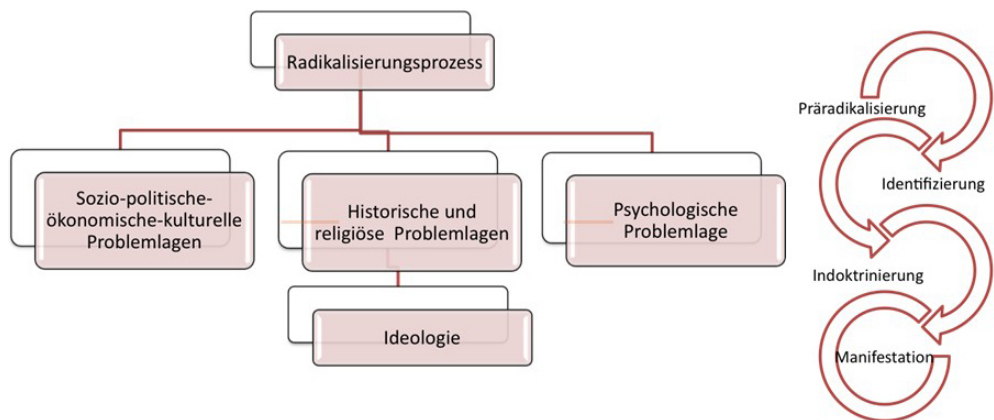


Abb. 1: Schematische Darstellung des Radikalisierungsprozesses und relevanter Einflussfaktoren

Anhand von Abbildung 1 kann die Dynamik eines Radikalisierungsprozesses, der durch ein komplexes Zusammenspiel sozio-politischer, psychologischer und historisch-kollektiver Faktoren geprägt ist, aufgezeigt werden. Dabei spielen historische kollektive Erfahrungen wie beispielsweise Krieg, Vertreibung oder systematische Diskriminierung eine zentrale Rolle in der Prägung von Emotionsentwicklung und -regulierung. Diese Erfahrungen können transgenerational weitergegeben werden, wodurch sich emotionale Muster wie beispielsweise eine höhere Akzeptanz von aggressivem Verhalten oder ein Misstrauen gegenüber Außenstehenden über Generationen hinweg verfestigen (Kizilhan 2016; Maercker/Hecker 2016). Die Forschung zur transgenerationalen Weitergabe von Trauma zeigt, dass solche Muster nicht nur über direkte Erzählungen, sondern auch über Erziehungsstile, nonverbale Kommunikation und kollektive Erinnerungskultur vermittelt werden (Kellermann 2001; Danieli 1998). Für die Präventionsarbeit bedeutet das, dass Interventionen sowohl individuelle als auch kollektive emotionale Prägungen adressieren müssen, um nachhaltige Wirkungen zu entfalten.

Emotionstheoretische Ansätze verdeutlichen, dass Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation zu maladaptiven Bewältigungsstrategien führen können, insbesondere dann, wenn negative Emotionen nicht adäquat verarbeitet oder reguliert werden (Gross 2015). Evidenzbasierte Programme zur Emotionsregulation, wie etwa das Skills-Training in der Dialektisch-Behavioralen Therapie (DBT), unterstreichen, dass ein bewusster Umgang mit intensiven Emotionen zentrale Voraussetzung für wirksame Präventions- und Deradikalisierungsarbeit ist (Linehan 1993; Wittmann 2023; Bohus & Wolf-Arehult 2023).

Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen psychologischen Zugänge – Wissen um psychologische Dynamiken, kognitive Ansätze, Verhaltenstherapie und Emotionsregulationstheorien – bietet einen umfassenden Rahmen zur Erklärung und Bearbeitung der komplexen Dynamiken in der Radikalisierungsprävention und Distanzierungsarbeit. Ein integratives Verständnis dieser Ansätze unterstützt Fachkräfte darin, gezielte Interventionen zu entwickeln, die sowohl emotional-affektive als auch kognitiv-verhaltensorientierte Kompetenzen fördern. Durch die Kombination dieser Perspektiven kann das professionelle Handeln der sozialarbeiterischen Fachkräfte in der (De-)Radikalisierungsarbeit effektiver gestaltet und das Verständnis für unterschiedliche Radikalisierungsverläufe vertieft werden.

3. Emotionen und Radikalisierung sowie Hinwendung zum Extremismus

Im nachfolgenden Teil werden anhand der Konzepte von Biografie sowie Identität und anhand von Ansätzen aus der Psychologie Emotionen in Konfliktsituationen verständlich gemacht. In Verbindung damit werden auch die hieraus entstehenden Implikationen für die Arbeit von Fachkräften und die Professionalität dergleichen in der Deradikalisierungsarbeit dargelegt.

3.1 Grundlegendes: Biografie, Identität und Implikationen

Der Aspekt der Biografie und das Konzept der Identität nehmen eine zentrale Rolle in der (De) Radikalisierungsarbeit ein (Kizilhan/Steger 2022: 520 ff.). Dies geht zum einen implizit aus (frühen) (Beziehungs-)Erfahrungen hervor (Lehmkuhl/Lehmkuhl 2017: 124). Zum anderen werden diese Punkte explizit adressiert, indem (De)Radikalisierungsarbeit als „Einmischung an den Lebensbedingungen [und] in die Identitätsentwicklung“ gefasst wird, die sich in einer „biografische[n] Weichenstellung“ manifestiert (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 89). In Verbindung damit ist zu betonen, dass die Biografie bzw. der Lebensverlauf häufig durch extensive Belastung für die Betroffenen gekennzeichnet ist. Dementsprechend werden von den Betroffenen häufig destruktive Wege und Ansätze zur Identitätsentwicklung verfolgt (Lützing 2010: 67). Dies ist im Zusammenhang mit emotionalem Stress und emotionaler Belastung bzw. Überforderung zu betrachten: „In der Deradikalisierungsarbeit hat man es häufig mit Biografien zu tun, die in vielfältiger Art und Weise von Beschämung und Entwürdigung begleitet sind“ (Wittmann 2023: 218). Als Konsequenz wird anhand von dysfunktionalen Verhaltensweisen, die häufig auch mit destruktiven (Psycho)Dynamiken einhergehen, ver-

sucht, diese Negativerfahrungen zu kompensieren, um ein erträgliches Identitätsbild von sich selbst zu bekommen (ZbE 2025: Abschnitt 2; Hampel 2023: 11).

3.2 Exemplarische Einblicke in Konfliktformen und damit einhergehendes emotionales Erleben

Belastete Biografien, wahrgenommene Entwertung und Statusverlust können über soziale Vergleichsprozesse, Gruppenzugehörigkeit und kognitive Verzerrungen in rigide Weltbilder münden. Sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Erklärungen können diese Prozesse beschreiben, ohne individuelle Pathologisierungen zu implizieren (Kiess et al. 2024; Beelmann 2024; Jahnke et al. 2023; Beelmann 2022; Beelmann 2020; Clark/Beck 2010). Exemplarisch hierfür können die Erklärungen von Heine (2019) herangeführt werden. Demnach wird anhand einer „Großgruppenidentität“ (Heine 2019: 307), bei der eine Gruppe ihr „Trauma-Narrativ“ (ebd.: 309) prägt, eine „Schubumkehr“ (ebd.: 306) praktiziert. Durch Letztere wird der Statusverlust und die damit einhergehende Entwertung durch eigene Aufwertung bei gleichzeitiger Abwertung eines feindlichen Anderen kompensiert. Diesem Vorgang liegen Aggression und Gewalt sowohl in verbaler als auch in non-verbaler, körperlicher Form zugrunde.

Obwohl grundsätzlich angesichts individueller Lebensverläufe Konflikten auf verschiedene Art und Weise Ausdruck verliehen wird, sind die mit den Konflikten einhergehenden Psychodynamiken und Emotionen häufig ähnlich. Wie an vorangegangener Stelle adressiert, ist bei radikalisierten bzw. sich radikalisierenden oder bei extremistisch motivierten Personen häufig ein durch „prekäre Lebenslagen und enormen Entwicklungsstress“ (Lützing 2010: 67) gekennzeichneter Hintergrund festzuhalten. Bei diesem sind häufig „autoritäre oder vernachlässigende Familien und [...] früh[e] traumatische Erfahrungen“ (Friedmann/Plha 2017: 224) charakteristisch. Zudem können Erfahrungen und emotionales Erleben durch Migrationsprozesse geprägt werden (Kruse 2017). Diese unterschiedlichen Hintergründe und Lebenslagen sind häufig durch Scham und Schuldgefühle geprägt (Wittmann 2023: 218; Friedmann/Plha 2017: 235). Grundlegend hierbei sind intergenerationale Prozesse, denen häufig Kränkungerfahrungen zugrunde liegen. Diese Erfahrungen manifestieren sich in Gefühlen der Demütigung und Erniedrigung, die sowohl explizit bzw. auf den ersten Blick als auch implizit bzw. eher verdeckt auftreten.

Wie sich dies in einem autoritären und vernachlässigenden familiären Umfeld oder im Zuge von Migrationsprozessen äußern kann, zeigt Kruse (2017) mit dem Fokus auf die Perspektive junger Männer aus muslimisch geprägten Familien auf. Grundlegend sind hier zwei Erfahrungen. Erstens sind die jungen Männer in zwei Welten unterwegs. Sie sind in der Kultur der Familie bzw. des Herkunftslandes verankert. Und sie sind durch die Kultur des Aufnahmelandes geprägt. Dementsprechend werden an sie unterschiedliche und teils widersprüchliche Erwartungen an sie herangetragen. Zudem kommt zweitens hinzu, dass sie parentifiziert sind. Die Parentifizierung manifestiert sich beispielsweise in Dolmetschenden-tätigkeiten für die Eltern. U. a. in Dolmetschenden-tätigkeiten manifestiert sich auch ein im Vergleich zum Herkunftsland niedriger sozialer Status des Vaters und hierdurch auch ein niedrigerer sozialer Status der Familie. Der Vater ist bezüglich beruflicher Tätigkeiten beispielsweise auf sozial weniger angesehene Berufe wie Putztätigkeiten angewiesen. Hierfür schämen sich die jungen Männer und werten den eigenen Vater ab. „Ein wiederkehrendes

Thema, das sich überdies im Rahmen von Forschungen gerade bei Jugendlichen aus nicht-privilegierten Migrantenfamilien zeigte, sind die Bilder des entwerteten Vaters, Bilder eines Vaters, der sich angepasst oder geopfert hat und für dessen geringen und als entwürdigend empfundenen sozialen Status sich die Söhne schämen. Schamgefühle, und diese gelten gerade auch bei jungen Männern als ein spezifischer Faktor oder Auslöser destruktiver Handlungen, sind insofern auch intergenerationell vermittelt“ (King 2010: 109). Gleichzeitig erhalten die jungen Männer mehr oder weniger implizit die Aufgabe, den niedrigen sozialen Status im Aufnahmeland durch gesellschaftlichen Aufstieg zu kompensieren (Kruse 2017: 82). Häufig sind Migranten und Migrantinnen im Aufnahmeland sehr auf ihre Herkunftskultur und damit verbundene Traditionen fokussiert, um die Trauer über den Verlust von Heimat zu verarbeiten bzw. zu verdrängen. Jedoch ist eine Verbesserung des sozialen Status im Aufnahmeland mit „Individuations- und Autonomieprozessen verbunden“ (Kruse 2017: 82). Diese Prozesse sind einmal in der Herkunftskultur in dieser Form unerwünscht und „bedeut[en]“ zudem „eine weitere Trennung von der Herkunftskultur und -familie“ (Kruse 2017: 82). Hierin spiegeln sich Aufträge, die auf den ersten Blick unmöglich erscheinen, was zu „gravierende[n] psychische[n] Konflikten“ (Kruse 2017: 82) bei den jungen muslimischen Männern und Jugendlichen führt.

Bevor nachfolgend adressiert wird, wie mit Schamgefühlen und inneren psychischen Konflikten umgegangen wird, sind Erläuterungen um die Emotion der Scham wesentlich. Dabei wird die Emotion der Scham in Verbindung und in Abgrenzung mit dem Schuldbegriff betrachtet.

Scham gehört zu den basalen Emotionen. Verknüpft sind mit ihr der Erhalt von „Normen und Regeln“ sowie der Schutz von sozialem Ethos zur „Aufrechterhaltung“ von Beziehung (Wittmann 2023: 216 f.). Die mit Scham häufig einhergehenden Gefühle und Assoziationen sowie dessen Implikationen für das psychische Wohlbefinden sind im negativen Sinne beträchtlich. Scham, bei der man sich „immer mit dem *Blick des Anderen*“ (Hirsch 2008: 178) oder von außen sieht, tritt häufig mit Gefühlen auf, dass man wertlos sowie hilflos ist und nichts dagegen machen kann (Wittmann 2023: 217). Die Betroffenen entwerten sich selbst und verachten sich (Wittmann 2023: 217). „Der Scham erzeugende Blick enthält ein negatives, vernichtendes Urteil, das den Sich-Schämenden so, wie er ist, nicht akzeptiert [...]. Ein Aufbegehren gegen die Verurteilung ist nicht möglich, der Sich-Schämende ist auf die Beziehung angewiesen, identifiziert sich mit dem Urteil und internalisiert den Blick des Anderen [...]“ (Hirsch 2008: 178). Mit dem Konzept von Schuld wird im Gegensatz zur Scham, bei der die Person bzw. der Charakter von Betroffenen in den Vordergrund rückt, auf Aktionen fokussiert. „[R]eale Schuld [...] ist sozusagen objektiv, sie entsteht durch eine Handlung, die einem anderen Schaden zugefügt hat“ (Hirsch 2008: 177). Weiter ist zentral, dass man „[a]nders als Beschämung Schuld zurückweisen oder zumindest über sie verhandeln [kann]“ (Wittmann 2023: 217). Zusammengefasst bedeutet das, dass mit dem Schamgefühl das Gefühl oder der Gedanke verknüpft ist, ‚falsch‘ oder ‚nicht richtig‘ zu sein. Es ist mit der eigenen Person und der Identität verknüpft.

Dementsprechend kann man – zumindest im deutschen Sprachgebrauch – sich entschuldigen, aber nicht ‚entschämen‘.

3.3 Emotionsbezogene Bewältigungsstrategien und Implikationen für Fachkräfte

Häufig liegt den Bewältigungsstrategien radikalisierte bzw. sich radikalisierende Personen ein wesentlicher Zweck zugrunde. Das Ziel ist die Abwehr von überwältigenden, zerstörerischen Gefühlen und inneren psychischen Konflikten. Nachfolgend werden exemplarisch verschiedene Formen der Abwehr und Implikationen für die (De)Radikalisierungsarbeit von Fachkräften erläutert. Dabei werden als Abwehrformen vor allem Externalisierungs-, Spaltungs- und Regressionsprozesse adressiert. Diese Prozesse gehen häufig Hand in Hand bzw. bedürfen einander in gewissen Situationen.

Auch bei jungen muslimischen Männern, die sich islamistisch radikalisierten bzw. radikalisiert sind, aus Migrationsfamilien spielt Spaltung eine wesentliche Rolle bei der Schamabwehr. In Verbindung damit nehmen Regressionsprozesse eine wesentliche Stellung ein. Dies hat folgenden Hintergrund. Unter anderem wegen mangelnder Sprachkenntnisse der Eltern oder des Vaters werden junge muslimische Männer aus diesen Familien beispielsweise aufgrund ihrer besseren Sprachkenntnisse und weitreichenderen Integration parentifiziert. In Verbindung mit der männlichen Dominanz, die in muslimisch geprägten Familien hervorgehoben wird, kann dies im Aufnahmeland folgende Konsequenzen haben. „Die Idealisierung des männlichen Geschlechts in der Familie, gepaart mit der Parentifizierung im Kindesalter, verursacht bei den männlichen Jugendlichen ein von Größenfantasien geprägtes Selbstbild, das aber in der Gesellschaft [des Aufnahmelandes] keinen Widerhall findet“ (Charlier 2016: 380). Dies sorgt für Ablehnungsgefühle und Ungewissheiten, welche „durch Hinwendung zum islamistischen Extremismus regressiv abgewehrt“ (Kruse 2017: 73) werden. Die Abwehr ist deshalb regressiv, weil sich die sich radikalisierenden Betroffenen in der extremistischen Gruppe mit dem (kindlichen) Bedürfnis nach „Halt und Orientierung“ (Kruse 2017: 86) durch eine Spaltung in ‚gut‘ und ‚böse‘, wobei der sogenannte Westen das Böse ist, und durch „Selbstaufgabe“ (Kruse 2017: 87) unterwerfen.

Die vorangegangenen beschriebenen Eindrücke spiegeln psychodynamisch geprägte Beobachtungen aus (De)Radikalisierungsarbeit wider. Fachkräfte haben folglich in der Arbeit mit Klientel auf die Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik zu achten. Kennzeichnend sind „destruktive und starre Übertragungen“ (Friedmann/Plha 2017: 229). Wie vorangegangen illustriert, geschieht dies durch „Spaltung und projektive Identifikation, [wodurch radikalisierte Personen] unfähig [sind], eigenständige, differenzierte Gegenübertragungen ihre[s] Gegenübers zu akzeptieren. [...] Mit ungeheurer Macht und suggestiver Kraft übertragen sie ihre gestörten, traumatisierten Beziehungserfahrungen und die mit ihnen zusammenhängenden archaischen Affekte von Angst und Missachtung. [...] Sie verstricken so ihr soziales Umfeld in die eigene Psychodynamik“ (von Freyberg/Wolff 2006: 177). Für die Arbeit mit radikalisierten bzw. sich radikalisierenden Personen muss angesichts dessen festgehalten werden, dass „den Personen in ihrem [radikalisierte Personen] Aktionsradius schnell klar [wird], dass sie es mit jemandem zu tun haben, der im Konfliktfall bis zum Äußersten geht“ (Wittmann 2023: 220).

Ferner ist die Berücksichtigung der Emotionsverarbeitung von Menschen aus anderen Kulturen, wie beispielsweise dem – geographisch gesehen – arabischen Raum, grundlegend. In der Präventionsarbeit können auch emotionale Missverständnisse zwischen der Klientel und Beratenden entstehen. Dies kann Präventionsunterfangen torpedieren. Emotionen bei Menschen aus kollektiv geprägten Gesellschaften, insbesondere aus dem arabischen Raum,

unterscheiden sich wesentlich von denen in individualistischen Gesellschaften. In kollektivistischen Kulturen, wie in arabischen Gemeinschaften, stehen Familie, Tradition und gesellschaftliche Harmonie im Vordergrund. Emotionen und deren Ausdruck sind stark an soziale Erwartungen und kulturelle Normen gebunden. Individuelle Bedürfnisse werden dem Gemeinschaftswohl oft untergeordnet, und emotionale Reaktionen erfolgen häufig implizit und indirekt. Scham- und Schuldgefühle nehmen eine zentrale Rolle ein. Anders als in westlichen Kulturen, wo Schuldgefühle mit persönlichen Verfehlungen verbunden sind, wird in arabischen Gesellschaften Scham hauptsächlich im Kontext eines möglichen Gesichtsverlusts innerhalb der Gemeinschaft empfunden. Die Gemeinschaft legt fest, was als angemessenes Verhalten gilt, wodurch individuelle Handlungen stark von kollektiven Bewertungen abhängen. Die Kommunikation erfolgt oft indirekt und nonverbal, was sich auch auf das Äußern emotionaler oder gesundheitlicher Probleme auswirkt. So vermeiden Betroffene, besonders im Kontext psychischer Erkrankungen, offene Gespräche über belastende Themen wie Traumata, sexuelle Gewalt oder andere persönliche Schwierigkeiten, um familiäre und gesellschaftliche Harmonie nicht zu gefährden oder sich keiner kollektiven Entehrung auszusetzen (Karandashev 2023; Kizilhan 2015).

Diese Ausführungen sind wichtig für eine Sensibilisierung für kulturell vermittelte Emotionsnormen. Sie beanspruchen keine essentialistischen Gültigkeiten für ‚den arabischen Raum‘. Entscheidend ist die fallspezifische, hypothesenprüfende Arbeit mit individuellen Lebenslagen (Karandashev 2023; Kizilhan 2015).

3.4 Implikationen für die Kompetenzen von Fachkräften

Aus den obigen Überlegungen und Darstellungen lassen sich folgende konkretisierte Kompetenzbausteine für sozialarbeiterische Fachkräfte zusammenfassen. Grundlegend ist eine Emotionswahrnehmung und -benennung nicht unter dem Aspekt der Psychoanalyse oder einer psychoanalytischen Weiterbildungspflicht, sondern unter dem Aspekt der Psychoedukation. Die Wahrnehmung und Benennung ist wichtig für eine Deeskalation und eine Stressreduktion in Hoch-Erregungslagen. Zudem sind eine kognitive Neubewertung und eine Arbeit an verzerrten Schlussfolgerungen wichtig. Die Umsetzung kann hier anhand von einer Schwerpunktsetzung auf prosoziale Ziele und Bindungen erfolgen. Schließlich ist der Aspekt des Selbstschutzes durch Fokussierung auf Reflexion wichtig. Die Umsetzung kann durch Supervision, kollegiale Beratung und Selbsterfahrung auch in digitalen Formaten erfolgen. Diese Bausteine sind curricular vermittelbar und evaluierbar (Steger/Kizilhan 2023; Bohus/Wolf-Arehult 2023; Augustin et al. 2020; Clark/Beck 2010; Linehan 1993). Diese vorgeschlagenen Kompetenzen sind für sozialarbeiterische Fachkräfte konzipiert und setzen keine psychoanalytische Weiterbildung voraus. Sie können in Fort- und Weiterbildungen implementiert und evaluiert werden.

Mit Blick auf einen professionstheoretischen Zugang zu den Anforderungen von Fachkräften in der sekundären und tertiären islamistischen Deradikalisierungs- bzw. Distanzierungsarbeit wird Professionalität als der „individuelle Zustand, der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen wird“ (Cramer 2020: 112), betrachtet. In Verbindung damit fokussiert die Professionalisierung von Fachkräften auf das „individuelle Hervorbringen“ und die „individuelle Entwicklung von Professionalität“ (Cramer 2020: 112). Die vorangegangenen Darlegungen lassen erkennen, dass emotionsbezogene Kompetenzen als un-

abdingbarer Grundpfeiler eines „individuelle[n] Zustand[s], der für die Ausübung“ einer professionellen islamistischen Deradikalisierungs- bzw. Distanzierungsarbeit im Sekundär- und Tertiärbereich „hinreichend“ (Cramer 2020: 112) ist, betrachtet werden muss. Dementsprechend muss dieser Aspekt beim „individuelle[n] Hervorbringen“ und bei der „individuelle[n] Entwicklung von Professionalität“ (Cramer 2020: 112) fester Bestandteil bei damit verbundenen Überlegungen sein.

Grundsätzlich manifestiert sich der professionelle Zustand mit Blick auf emotionsbezogene Kompetenzen in der (De-)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit in Wissensbeständen. Dieses Wissen bezieht sich auf verschiedene psychologische Theorien. Gleichzeitig brauchen Fachkräfte auch Kenntnisse über Migrationsprozesse bestimmter Gruppen sowie über die Implikationen der Migration für die betroffenen Gruppen und Personen. Hierbei geht es vor allem um Reproduktion von Wissensbeständen. Gleichzeitig bedarf es mit Blick auf Wissensbestände auch einer Verknüpfung zwischen den angesprochenen Bereichen. Dementsprechend sollten Fachkräfte in der Lage sein, eigenständig Zusammenhänge herzustellen, indem sie beispielsweise psychodynamisch-emotionale Implikationen für Betroffene aus Migrationsprozessen oder aus der Familiengeschichte erklären können. Schließlich sollten Fachkräfte in der Lage sein, darüber hinaus diese Zusammenhänge fallspezifisch für das Klientel, mit dem sie arbeiten, reflektieren zu können, indem sie fallspezifische Lösungen erarbeiten können. Mit Blick auf die Emotion Scham würde sich Lösungskompetenz beispielsweise darin manifestieren, wenn Fachkräfte anhand von selbständigen Reflexionsleistungen sich (erst einmal theoretisches) Wissen darüber erarbeiten können, wie explizit bzw. implizit sie Scham in der Zusammenarbeit mit dem Klientel thematisieren (Wittmann 2023: 223).

Mit Blick auf die Wissensbestände ist für die Professionalität von Fachkräften in der islamistischen (De-)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit im sekundären und tertiären Bereich zu betonen, dass der sich durch Wissen manifestierende Kompetenz beispielsweise nicht durch die Verwendung von Fachbegriffen oder aus Migrationsmodellen Ausdruck verliehen wird. Im Gegensatz zur Arbeit von Psychologinnen bzw. Psychologen und Psychotherapeutinnen bzw. Psychotherapeuten, die beispielsweise in Diagnosen und Darstellungen von Therapieverläufen explizit auf Fachtermini und die damit einhergehenden exakten Begrifflichkeiten oder fachspezifischen Formulierungen zurückgreifen (müssen), sind sozialarbeiterische Fachkräfte in der (De-)Radikalisierungsarbeit frei von diesen fachlichen Anforderungen. Ihre Arbeit bzw. ihre emotionsbezogenen Kompetenzen bedürfen auch psychodynamischen Werkzeugs bzw. Modellen über Migrationsverläufe. Mit Blick auf die Manifestierung von Wissen bzw. von der Fähigkeit, das Wissen einzuordnen und lösungsorientiert für die professionellen Anforderungen einzusetzen, wäre der Rückgriff auf das Wissen ohne eine pedantisch korrekte fachliche Verwendung der Konzepte aufgrund der abwesenden therapeutischen Verantwortung ausreichend. Dem Wissen, dem Wissenstransfer und dem Einsatz von Wissen zur Problemlösung kann beispielsweise dadurch Ausdruck verliehen werden, indem Fachkräfte in ihren Worten, die sich in einfachen (Haupt)Sätzen ausdrücken, die Konzepte bzw. dessen Bedeutung formulieren. Beispielsweise können sich mit Blick auf die Situation junger Männer aus muslimischen und migrierten Familien psychodynamisches Wissen und Wissen über Migrationsprozesse in den Worten von Fachkräften wie folgt spiegeln. „Die jungen Männer haben einen Auftrag, der auf den ersten Blick unmöglich aussieht. Zwei Seiten, die etwas anderes wollen, ziehen an ihnen. Sie werden auseinandergezogen und leiden unter Spannung. Manchmal hilft für sie dann nur gewaltvolles

Losreißen, damit die Spannung vermeintlich weggeht.’ Dies kann als wesentlicher Abgrenzungspunkt zu Kompetenzen gesehen werden, die für psychologische und psychotherapeutische Professionalität essenzielle Grundpfeiler sind.

Neben Kompetenzanteilen, die sich in Wissensbeständen manifestieren, brauchen in der islamistischen (De)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätige Fachkräfte vor allem auch emotionsbezogene Handlungskompetenzen, die ihrer Professionalität Ausdruck verleihen. Diese emotionsbezogene Handlungskompetenz manifestiert sich grundsätzlich in Eigenreflexion. Praktizieren und äußern lässt sich diese Eigenreflexion in konkreten inneren Bildern und inneren Filmen (Steger/Kizilhan 2023: 210). Wesentliche Grundlage hierfür ist die Selbsterfahrung. Dabei steht auch der Selbstschutz bzw. die Selbstfürsorge der Fachkräfte im Vordergrund, auf den bzw. die die bisherigen Überlegungen hinsichtlich der emotionsfokussierten-reflexiven Handlungskompetenz fokussierten (Steger/Kizilhan 2023: 202). In diesen Überlegungen spiegeln sich zwar wesentliche emotionsbezogene Elemente, die Professionalität von Fachkräften in der islamistischen (De)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit im sekundären und tertiären Präventionsbereich konstituieren. Gleichzeitig fokussieren sie einseitig, indem sie ultimativ auf die Fachkraft rekurrieren (Steger/Kizilhan 2023: 210).

Emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz von in der islamistischen (De)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätigen Fachkräfte im sekundären und tertiären Bereich manifestiert sich vor allem dadurch, dass sich die Fachkraft psychodynamisch in der Welt der Klientel mitdenkt. Das bedeutet, dass Fachkräfte durch ihr kognitives Wissen und durch ihre emotionale Wahrnehmung im Kontakt bzw. in der Arbeit mit der Klientel emotional erfassen und begreifen, welche emotionale Rolle zum einen das Klientel aufgrund dessen persönlicher Erfahrungen der Fachkraft zuschreibt und in welche Rolle sich die Fachkraft aufgrund ihres emotionsbezogenen Umgangs und Verhaltens aktiv begibt bzw. aktiv in der von der Klientel zugeschriebene Rolle verharret. Grundlegend können hier Leitfragen sein, die die Bedeutung und Implikationen bestimmter Emotionen in der Zusammenarbeit verdeutlichen. Im Zusammenhang mit der Emotion Scham kann sich die Fachkraft beispielsweise fragen, inwiefern sie beispielsweise durch zusätzliche Beschämung mit ihrem Schamumgang in eine strafende Instanz geht bzw. in eine entgegengesetzte wohlgesonnenere und dadurch konstruktivere Position geht (Wittmann 2023: 221). In Verbindung damit kann gefragt werden, welche Personen aus den konkreten Klientelerfahrungen die Fachkraft dadurch repräsentiert. Voraussetzung hierfür ist die emotionsbezogene Selbsterfahrung: „Von der Weitergabe unaufgelöster Scham an Klient: innen sind auch Beratende nicht gefeit. Die eigenen Muster im Umgang mit der Scham zu kennen“ (Wittmann 2023: 221), ist dabei essenziell. Die eigenen emotionsbezogenen Handlungs- und Lösungsansätze zu kennen, bedeutet auch, sich auf (kognitiver Ebene) zu fragen, „an welcher Stelle man von den anderen beschämt worden ist und wann wir andere beschämen. Denn nur so können wir Mechanismen erkennen und durchbrechen“ (Wittmann 2023: 221). Die hier exemplarisch in Verbindung mit der Emotion Scham dargelegten Überlegungen betreffen auch andere Emotionen. Dementsprechend manifestiert sich eine Professionalität, die auf emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz basiert, grundsätzlich in einer Operatorenabfolge wie ‚wahrnehmen‘, ‚sich bewusst machen‘, ‚aufarbeiten‘ und ‚Muster unterbrechen bzw. reflektieren‘ und wiederholt ‚wahrnehmen‘, um es fallspezifisch einzuordnen (Wittmann 2023: 221 ff.).

4. Schluss

Nachfolgend werden zentrale Punkte zusammenfassend festgehalten. Abschließend werden in Verbindung mit den Einschränkungen des Beitrags zentrale Anknüpfungspunkte für zukünftige und weitergehende Untersuchungen benannt.

4.1 Fazit

Angesichts der Feststellung, dass es bisher „nur rudimentäre Vorstellungen davon [...] gibt, welche Anforderungs- und Kompetenzprofile in diesem Arbeitsfeld“ (Ostwaldt 2022: 20) der (De)Radikalisierung gelten sollten und dass es damit verbunden „keine professionstheoretische Betrachtung“ (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 93) gibt, lag den vorangegangenen Überlegungen das Ziel zugrunde, zur Deckung des „Bedarf[s] an einer sozialpädagogisch orientierten Professionsforschung“ (Milbradt 2021: 77) unter dem Fokus auf emotionsbezogene Reflexion und Handlungen einen professionstheoretischen Zugang zur Beschreibung der Kompetenzen von in der islamistischen (De)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätigen sozialarbeiterischen Fachkräften vorzuschlagen. Im Kern wurden zwei Überlegungskomplexe ausgeführt. Einmal wurde dargelegt, wie ein kompetenzorientierter und strukturotheoretischer Zugang zur Fassung von Professionalität von in der islamistischen (De)Radikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätigen sozialarbeitenden Fachkräften geeignet ist. Zudem wurde ausgeführt, warum die Berücksichtigung einer Perspektive, die auf psychologische Dynamiken fokussiert, eine wesentliche Voraussetzung für eine präzise Beschreibung der Kompetenzanforderungen der in der Deradikalisierung und Distanzierung arbeitenden Fachkräfte ist. Emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz der Fachkräfte manifestiert sich weniger in der fachlich akkuraten Ausdrucksweise mit Blick auf Konzepte um psychologische Dynamiken, sondern vielmehr in Operatoren wie ‚wahrnehmen‘, ‚sich bewusst machen‘, ‚aufarbeiten‘ und ‚Muster unterbrechen bzw. reflektieren‘ und wiederholt ‚wahrnehmen‘ bezüglich prävalenter Emotionen. Ein damit verknüpfter und unabdingbarer Aspekt ist die emotionsbezogene Selbsterfahrung.

4.2 Einschränkungen und Ausblick

Im Kern spiegeln sich die Einschränkungen vorangegangener Überlegungen in zwei Punkten. Erstens wird in den vorangegangenen Ausführungen lediglich einem Kompetenzgerüst in Form von Operatoren Ausdruck verliehen. Eine detaillierte und präzisierte Kompetenzstruktur beispielsweise anhand von Teilkompetenzbeschreibungen als Unterpunkte auch in konkreter, fallbezogener und detaillierter Abgrenzung zu psychologischer und psychotherapeutischer Professionalität sind in zukünftigen Beiträgen zu erarbeiten. Zudem sind die Einschränkungen zweitens in der Wahl des theoretischen Zugangs zu finden. Die vorangegangenen Darlegungen fassen die Professionalität von Fachkräften, die in der islamistischen Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätig sind, auf der Ebene des Individuums (Hafeneger/Ostwaldt 2023: 91 f.). Das bedeutet, dass die Professionalität und Professionalisierungsprozesse auf die Fachkräfte reduziert werden. Jedoch sind die Fachkräfte von strukturellen und institutionellen Gegebenheiten hinsichtlich ihrer Professionalität und Pro-

fessionalisierung abhängig. Die institutionelle Ebene der Professionalität und Professionalisierung wurde in diesem Beitrag nicht bzw. kaum adressiert. Dabei ist diese Perspektive essenziell, denn den eigenen emotionsbezogenen Umgang „zu kennen und aufzuarbeiten, sollte fester Bestandteil in der Ausbildung aller Berufe sein, die mit Menschen arbeiten“ (Wittmann 2023: 223). Die große Bedeutung der institutionellen Ebene wird in vorangegangener Aussage in der Formulierung „fester Bestandteil in der Ausbildung“ (Wittmann 2023: 223) gespiegelt. Dementsprechend ist die Perspektive auf die institutionelle Ebene beim professionstheoretischen Zugang unabdingbar, wenn es um die Frage geht, wie emotionsfokussierte reflexive Handlungskompetenz in Verbindung mit handlungsorientiertem Wissen um psychologische Dynamiken an Fachkräfte, die in der islamistischen Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit im sekundären und tertiären Bereich tätig sind, vor allem auch mit dem Schwerpunkt auf Selbsterfahrung vermittelt werden kann. Auf theoretischer Ebene wurde hier eine konstruktivistisch-pragmatistische Sichtweise, das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln vorgeschlagen. In Verbindung damit wurden aus didaktischer Sicht in früheren Beiträgen u. a. Videosimulationen und kollegiale Onlineberatung vorgeschlagen (Steger/Kizilhan 2023: 206 f.). Diesbezüglich ist zukünftig konzeptuell und empirisch zu klären, welchen Mehrwert digitale Alternativen bieten und an welchen Stellen Präsenzformate notwendig sind, damit die Frage nach Kompetenzvermittlung curricular begründet und verankert werden kann. Diese institutionellen und curricularen Überlegungen müssen fachgruppen- und situationsspezifisch fokussiert sein. Beispielsweise gibt es bereits Erfahrungen mit digitaler Selbsterfahrung im psychotherapeutischen Kontext (Augustin et al. 2020). Daran anknüpfende professionstheoretische Fragen mit Blick auf die Radikalisierungsprävention wären, inwiefern diese Erkenntnisse auf den Kontext, in welchem Fachkräfte aus der islamistischen Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit tätig sind, übertragbar sind und wie sich diese Übertragung institutionell und curricular verankern lässt.

Literaturverzeichnis

- Arslan, Emre, Bongartz, Bärbel, Bozay, Kemal, Copur, Burak, Kart, Mehmet, von Lautz, Yannick, Ostwaldt, Jens & Zimmer, Veronika (2023). Einleitung. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), *Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit* (S. 7–16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Augustin, Klaus, Schaeffer, Mariagrazia, Nitzgen, Dieter, Wienberg, Ursula & Wohlatz, Sonja (2020). *Der gruppenanalytische Alltag im Ausnahmezustand. Bericht über virtuelle Selbsterfahrungen. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 56, S. 2–20.
- Beck, Aaron T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beermann, Andreas (2024). *Radikalisierung als Problem der Sozialentwicklung. Empirische Ergebnisse zu einem integrativen Erklärungsmodell. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, 9, S. 179–180.
- Beermann, Andreas (2022). *Radikalisierung als abweichende Sozialentwicklung. Bedingungen und Präventionsmöglichkeiten*. In Andreas Beermann & Danny Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 153–178). Wiesbaden: Springer.

- Beelmann, Andreas (2020). A social-developmental model of radicalization. A systematic integration of existing theories and empirical research. *International Journal of Conflict and Violence*, 14, S. 1–14.
- Behr, Harun, Kiefer, Michael, Sitzler, Peter, Waleciak, Julian, Wagner, Kathrin, Freiheit, Manuela & Kulacatan, Meltem (2021). Good Practice in der praktischen Arbeit gegen religiös begründeten Extremismus. In MAPEX (Hrsg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 267–294). Bielefeld: IKG & IIT.
- Benecke, Cord (2023, 04. April). Kopfgeburten, Bauchgefühle und andere affektive Unvernünftigkeiten. Die Lindauer Psychotherapiewochen, Lindau, Deutschland. https://www.auditorium-netzwerk.de/ar/kopfgeburten-bauchgefuehle-und-andere-affektive-unvernuenftigkeiten-cord-benecke-100017835/?cat=fb_443 (Zugriff am 07. Mai 2025).
- Böhle, Fritz (2005). Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, S. 9–13.
- Böhnisch, Lothar (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohus, Martin & Wolf-Arehult, Martina (2023). *Interaktives Skillstraining für Borderline-Patient: innen. Das Therapiemanual zur Dialektisch-Behavioralen Therapie (DBT)*. Stuttgart: Schattauer.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfVS) (2025). *Islamismus und islamistischer Terrorismus Personenpotenzial*. Bundesamt für Verfassungsschutz. https://www.verfassungsschutz.de/DE/verfassungsschutz/der-bericht/vsb-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/vsb-islamismus-und-islamistischer-terrorismus_node.html#doc1943154bodyText2 (Zugriff am 12. Mai 2025).
- Ceylan, Rauf & Kiefer, Michael (2018). *Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus*. Wiesbaden: Springer.
- Charlier, Mahrokh (2016). Geschlechtsspezifische Entwicklung in patriarchalisch-islamischen Gesellschaften und deren Auswirkungen auf den Migrationsprozess. *AKJP*, 47, S. 371–385.
- Clark, David A. & Beck, Aaron T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression. Convergence with neurobiological findings. *Trends in Cognitive Science*, 14, S. 418–424.
- Coquelin, Mathieu & Ostwald, Jens (2021). *Radikalisierung – Erkennen. Deuten. Handeln. Ein Plädoyer für die Rückbesinnung auf sozialarbeiterische Kompetenz*. In Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e. V. (Hrsg.), *Jugend, Recht und Öffentlichkeit: Selbstbilder, Fremdbilder, Zerrbilder* (S. 57–66). Hannover: Forum Verlag Godesberg.
- Coquelin, Mathieu & Salzmann, Julian (2023). *Radikalisierungsprävention. Ein kritischer Blick aus der Praxis*. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), *Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit* (S. 150–160). Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Thomas Philipp & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien. Horizonte für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Danieli, Yael (1998). *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*. New York: Plenum Press.
- Diem-Wille, Getraud & Moser-Riebinger, Andrea (2017). Gewalt als Faszination und Abwehr von psychischem Schmerz. Delinquenz in der Adoleszenz. Eine Falldarstellung. In Bernd Traxl (Hrsg.), *Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Psychodynamisches Verständnis und therapeutisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen* (S. 191–218). Frankfurt a. M.: Brandes & Apfel.
- Ellis, Albert (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, S. 199–201.
- Erpenbeck, John (2009). Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In D. Münk & E. Severing (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb. Status Quo und Entwicklungsbedarf* (S. 17–44). Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich Peter (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 528–542.

- Figlesthaller, Carmen, Greuel, Frank, Grunow, Daniel, Langner, Joachim, Schau, Katja, Schott, Marco, Zierold, Diana & Zschach, Maren (2020). Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019 Programmevaluation „Demokratie leben!“. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Fonagy, Peter, Gergely, György, Jurist, Elliot, Hepworth, May (2002). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Freiheit, Manuela, Uhl, Andreas & Zick, Andreas (2021a). Ein systemischer Blick auf die Präventionslandschaft in Deutschland. In MAPEX (Hrsg.), Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung (S. 49–82). Bielefeld: IKG & IIT.
- Freiheit, Manuela, Uhl, Andreas & Zick, Andreas (2021b). Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention. Perspektiven aus Praxis und Forschung. In MAPEX (Hrsg.), Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung (S. 223–266). Bielefeld: IKG & IIT.
- Friedmann, Rebecca & Plha Winnie (2017). Auf der Suche nach Orientierung: Risikofaktoren für Radikalisierung aus psychodynamisch-pädagogischer Perspektive, in Bern Traxl (Hrsg.), Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Psychodynamisches Verständnis und therapeutisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen (S. 219–243). Frankfurt a. M.: Brandes & Apfel.
- Fuhr, Reinhard (2003). Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In Christian Krause, Bernd Fittkau, Reinhard Fuhr & Heinz U. Thiel (Hrsg.), Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung (S. 32–50). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gross, James J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation. Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26, S. 130–137.
- Hafeneger, Benno & Ostwald, Jens (2023). Professionalisierung und Professionalität in den Arbeitsfeldern der Prävention von rechtem und religiös begründetem Extremismus. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit (S. 84–94). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hampel, Rainer (2023, 31. Oktober). Aggressiv, antisozial, autoritär. Psychologische Unterschiede zwischen Sympathisanten der AfD und der Grünen. *PsychArchives*. <https://www.psycharchives.org/en/item/cebb77c5-b174-479b-85ba-3046dbc657b0> (Zugriff am 07. Mai 2025).
- Heine, Susanne (2019). Radikalisierung: Zur Psychodynamik von Angst, Hass und Gewalt, in Uta Heil, Antje Klein & Anette Schellenberg (Hrsg.), Autor und Autorität: Historische, systematische und praktische Perspektiven (S. 299–319). Wien: Vienna University Press.
- Helsper, Werner (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Toronto: UTB.
- Hirsch, Mathias (2008). Scham und Schuld. Sein und Tun. *Psychotherapeut*, 53, S. 177–184.
- Horn, Klaus-Peter (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68, S. 153–164.
- Jahnke, Sarah, Abad Borger, Katharina, Burgsmüller, Lena, Hoppe, Catalina & Beelmann, Andreas (2023). A meta-analysis on the link between young people's social environment, socioeconomic status, and political violence outcomes. *International Journal of Developmental Science*, 17, S. 19–29.
- Karandashev, Victor (2023). Kulturelle Emotions-Modelle. Wiesbaden: Springer.
- Kart, Mehmet, von Lautz, Yannick, Bösing, Eike & Stein, Margit (2023). Prävention und Deradikalisierung im Kontext islamischer Radikalisierung. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit (S. 108–122). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kellermann, Natan (2001). Transmission of Holocaust Trauma. An Integrative View. *Psychiatry Interpersonal & Biological Processes*, 64, S. 256–267.

- Kiess, Johannes, Dilling, Marius, Heller, Ayline & Brähler, Elmar (2024). Soziale Ungleichheit, Deprivation, sozialräumlicher Kontext und rechtsextreme Einstellung. In Oliver Decker, Johannes Kiess, Ayline Heller & Elmar Brähler (Hrsg.), Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen (S. 101–132). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- King, Vera (2010). Männliche Entwicklung, Aggression und Risikohandeln in der Adoleszenz. In Bernd Ahrbeck (Hrsg.), Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz (S. 97–119). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kizilhan, Jan Ilhan (2016). Handbuch zur Behandlung kriegstraumatisierte Frauen. Berlin: VWB Verlag.
- Kizilhan, Jan Ilhan (2015). Religion, Kultur und Psychotherapie bei muslimischen Migranten. Psychotherapeut, 60, S. 426–433.
- Kizilhan, Jan Ilhan & Steger, Florian (2022). Radikalisierungsprävention für junge Menschen. Jugendhilfe, 60, S. 515–524.
- Kreitz, Robert (2007). Wissen, Können, Bildung. Ein analytischer Versuch. In Ludwig Pongratz, Michael Wimmer & Roland Reichenbach (Hrsg.), Bildung, Wissen, Kompetenz (S. 98–135). Bielefeld: Janus Presse.
- Kruse, Katja (2017). Religiöser Extremismus als Lösung entwicklungsbedingter Krisen? Probleme der männlichen Identitätsfindung für muslimische Jugendliche. In Bernd Traxl (Hrsg.), Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Psychodynamisches Verständnis und therapeutisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen (S. 73–91). Frankfurt a. M.: Brandes & Apfel.
- Lehmkuhl, Gerd & Lehmkuhl, Ulrike (2017). Aggression und Radikalisierung aus psychodynamischer Sicht. Individualpsychologisches Verständnis und wissenschaftliche Befunde. In Bernd Traxl (Hrsg.), Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Psychodynamisches Verständnis und therapeutisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen (S. 109–127). Frankfurt a. M.: Brandes & Apfel.
- Linehan, Marsha M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press.
- Ludwig, Joachim (2014). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller Beratung. In Martin Schwarz, Wilfried Ferchhoff & Ralf Vollbrecht (Hrsg.), Professionalität. Wissen-Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns (S. 550–589). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lützing, Saskia (2010). Die Sicht der Anderen. Eine qualitative Studie zu Biografien von Extremisten und Terroristen. Jugend- und Wahlkreisbüro Haskala. www.haskala.de/wpcontent/uploads/2010/09/band40_die_sicht_der_anderen.pdf (Zugriff am 07. Mai 2025).
- Maercker, Andreas & Hecker, Tobias (2016). Trauma- und Gewaltfolgen. Psychische Auswirkungen. Bundesgesundheitsblatt: Gesundheitsforschung und Gesundheitsschutz, 59, S. 1–7.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2016). Beraten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Milbradt, Björn (2021). Die Zeit der Radikalisierung. Temporale, diagnostische und professionalisierungsbezogene Aspekte eines zeitgenössischen Dispositivs. In Agnieszka Czejkowska & Susanne Spieker (Hrsg.), Jahrbuch Pädagogik: Innere Sicherheit (S. 67–81). Berlin: Peter Lang Verlag.
- Ostwaldt, Jens (2022). Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention. Kritische Überlegungen zur Methodenintegration. Zeitschrift für praxisorientierte (De)Radikalisierungsforschung, 1, S. 4–34.
- Pfahl-Traughber, Armin (2011). Islamismus. Was ist das überhaupt? Definition, Merkmale, Zuordnungen. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismuswas-ist-das-ueberhaupt> (Zugriff am 12. Mai 2025).
- Rees, Yann, Kurtenbach, Sebastian & Zick, Andreas. (2024). Radikalisierung und Raum. Schlussfolgerungen für Förderung von Prävention. Münster: Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt.
- Reininger, Klaus Michael & Denneberg, Ivo (2023). Narzisstische Kränkung und narzisstische Wut als Antezedens von Radikalisierung. Psychodynamische Konzeption eines gesellschaftlichen Phänomens. Psychodynamische Psychotherapie, 22, S. 147–157.

- Schiersmann, Christiane, Weber, Peter & Petersen, Crina-Maria (2013). Kompetenz als Kern von Professionalität. In Christiane Schiersmann & Peter Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 195–222). Bielefeld: Bertelsmann.
- Steger, Florian & Kizilhan, Jan Ilhan (2023). Selbstfürsorge in der Extremismusprävention gegen Islamismus. Lerntheoretische Überlegungen für sozialarbeitende Fachkräfte. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), *Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit* (S. 198–213). Weinheim: Beltz Juventa.
- Von Freyberg, Thomas & Wolff, Angelika (2006). Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In Marianne Leuzinger-Bohleber, Rolf Haubl & Micha Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 164–185). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wild, Rüdiger (2018). Geht das zusammen? Pragmatische Ansätze in erwachsenenbildnerischen und mediendidaktischen Perspektiven. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, S. 18–35.
- Wittmann, Susanne (2023). Schuld, Scham und Radikalisierung. Herausforderungen für Berater: innen in der Deradikalisierungsarbeit. In Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Copur, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Jens Ostwaldt (Hrsg.), *Radikalisierung im Fokus der Sozialen Arbeit* (S. 214–224). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmer, Veronika, Stein, Margit, Kart, Mehmet, Bösing, Eike, Ayyildiz, Caner, von Lautz, Yannick (2022). Islamistische Radikalisierung. Ein Überblick über Verbreitung, Definitionen, Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsansätze. *IU Discussion Papers – Sozialwissenschaften*, 1, S. 1–21.
- Zukunft braucht Erinnerung (ZbE) (2025). Tiefenpsychologische Dynamiken des AfD-Erfolgs. *Zukunft braucht Erinnerung*. <https://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/tiefenpsychologische-dynamiken-des-afd-erfolgs/> (Zugriff am 07. Mai 2025).

Autoren

Florian Steger, M. A., Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Stuttgart, E-Mail: florian.steger@dhw.de, Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen: Bildung, Didaktik und eLearning, Extremismus und Radikalisierung

Jan Ilhan Kizilhan, Prof. Dr. Dr., Institut für Transkulturelle Gesundheitsforschung an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Stuttgart, E-Mail: jan.kizilhan@dhw.de, Forschungsschwerpunkte: Transkulturelle Psychiatrie, Trauma und traumabezogene Psychotherapie



Aufbau von Radikalisierungsresilienz im schulischen Raum

Der pädagogische Umgang mit antidemokratischen Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen

Nils Zenker, Gudrun Heinrich

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

Schlüsselwörter: Anerkennung, Radikalisierung, Schule, Resilienz

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Antidemokratische Positionen, Verhaltensweisen und Einstellungen

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Radikalisierung als Prozess

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

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

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

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

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

3.2 individuelle Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

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

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

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

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

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

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

3.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Schulische Rahmenbedingungen der Radikalisierung Jugendlicher

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

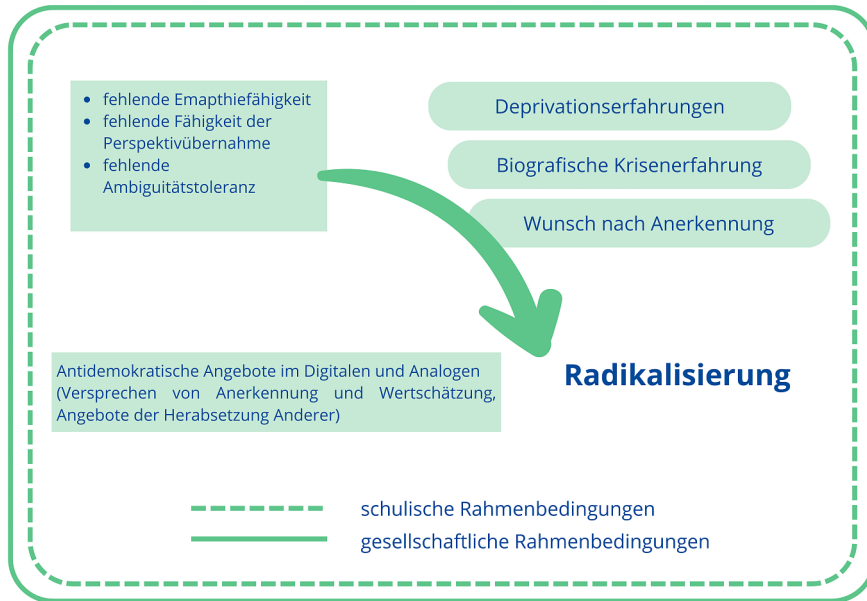


Abb. 1: Einflussfaktoren auf den Prozess von Radikalisierung (Eigene Darstellung)

4. Entwicklung von Handlungsoptionen

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

4.1 Das Konzept der Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Strategien der Begegnung antidemokratischer Positionen und Einstellungen im schulischen Kontext

4.2.1 Kritik am klassischen Präventionsverständnis

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

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

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

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

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

4.2.2 Strategiekompass

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

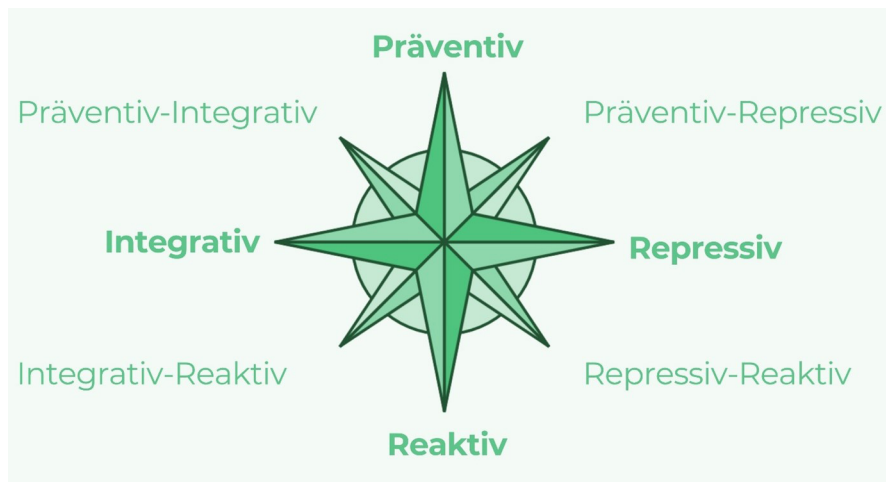


Abb. 2: Strategiekompass für den Aufbau einer Radikalisierungsresilienz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

6. Literatur

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

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

- toritarismus Studie 2024. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 29–99.
<https://doi.org/10.30820/9783837962864-29>
- Elverich, Gabi (2011). Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93277-4>
- Fend, Helmut (2009). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Glaser, Stefan & Pfeiffer, Thomas (Hrsg.) (2017). Erlebniswelt Rechtsextremismus. Modern – subversiv – hasserfüllt : Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/809>
- Goede, Laura-Romina; Schröder, Carl Philipp & Lehmann, Lena (2019). Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter“. KFN-Forschungsbericht Nr. 151. Hannover: KFN.
- Gordon, Robert S. (1983). An operational classification of disease prevention. Public Heal Reports, Jg. 83, Heft 98 (3), S. 107–109.
- Grammes, Tilman (2005). Pädagogischer Takt. Ein hochschuldidaktisches Gedankenexperiment zum Umgang mit antidemokratischen Deutungsmustern. In Massing, Peter & Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.): Politik – Politische Bildung – Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 316–337.
- Grimm, Rebekka; Meixner, Judith; Müller, Lisa; Pannemann, Malte & Wiechmann, Peer (2024). Den Einstieg in den Rechtsextremismus verhindern. Aufsuchende Distanzierungsarbeit gegen Radikalisierung bei jungen Menschen. Ein Leitfaden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (2013). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
<https://doi.org/10.46499/190>
- Heinrich, Gudrun (2023). Politische Bildung und ihr Beitrag zur Rechtsextremismusprävention. Zugriff am 16. Mai 2025 unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/infopool-rechtsextremismus/542209/politische-bildung-und-ihr-beitrag-zur-rechtsextremismuspraevention/>.
- Heinrich, Gudrun (2025). Strategien schulischer Prävention neu denken. In Wochenschau, 25 s/2025, S. 6–9.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012). Rechtsextremismus und die gesellschaftliche Selbstentlastung. In Aus Politik und Zeitgeschichte, 18–19/2012, S. 22–27.
- Honneth, Axel (1998). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hummrich, Merle (2015). Schule und Sozialraum. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In Aladin El Mafaalani, Sebastian Kurtenbach & Klaus Peter Strohmeier (Hrsg.), Auf die Adresse kommt es an. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2018). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Jäggle, Martin & Krobath, Thomas (2013). Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung. In Ders. et al. (Hrsg.), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–33.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2012). Zur Entstehung von Rechtsextremismus im Jugendalter – oder: Lässt sich richtiges politisches Denken lernen? Journal für Psychologie 20 (2). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/224>.
- Kultaçan, Meltem (2023). Systemische Herausforderungen für Angebots- und Bedarfsstrukturen der schulischen Präventionsarbeit – Schwerpunkt NRW (CoRE NRW Forschungspapier 5). Zugriff am 15. Februar 2025 unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/88969/ssoar-2023-kulacatan-Systemische_Herausforderungen_fur_Angebots-_und_.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2023-kulacatan-Systemische_Herausforderungen_fur_Angebots-_und_.pdf.

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

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

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

Autor: innen

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

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

Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung auf kommunaler Ebene: Eine Interviewstudie

Moritz Lorenz, Jens Ostwaldt

Abstract: Der Beitrag untersucht Ansätze und Umsetzung von Projekten der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung auf kommunaler Ebene. Grundlage sind 14 Interviews mit Fachkräften aus neun Bundesländern, die im Rahmen des Projekts „Kommunale Fachberatung: Prävention und gesellschaftlicher Zusammenhalt“ geführt wurden. Der Beitrag zeigt, dass die interviewten Fachkräfte als intermediäre Knotenpunkte zwischen Verwaltung, Zivilgesellschaft und Sicherheitsbehörden im kommunalen Kontext agieren. Sie handeln im Spannungsfeld von Gefahrenabwehr und demokratiefördernder Befähigungslogik. Ressourcenknappheit, projektbezogene Förderlogiken und wechselnde politische Prioritäten stellen Herausforderungen dar, weil sie die fachliche Kontinuität mindern; daraus resultiert ein „brain drain“, der Erfahrungswissen erodieren lässt. Der Artikel leistet einen Beitrag zur Identifizierung von Herausforderungen in der kommunalen Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung, identifiziert dabei kommunale Aushandlungsprozesse und formuliert praxisnahe Empfehlungen: Langfristige Finanzierung, strukturelle Verankerung sowie fachliche Austauschformate sind nötig, um Kommunen als eigenständige Resonanzräume demokratischer Aushandlung nachhaltig und wirksam zu stärken.

Schlagwörter: Radikalisierungsprävention, Demokratieförderung, Kommunen, Verwaltung

1. Einleitung

Kommunale Ansätze der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung rücken seit gut zwei Jahrzehnten sowohl in der politischen Praxis als auch in der Forschung zunehmend in den Fokus. Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass erfolgreiche Radikalisierungsprävention vor allem dort ansetzen muss, wo die Radikalisierung stattfindet; zumeist vor Ort im Sozialraum derjenigen, die sich radikalisierten (Biene 2019). Als Handlungsebene, die es ermöglichen soll, gesellschaftliche Konflikte frühzeitig wahrzunehmen und zu adressieren, fungieren Städte, Landkreise und Gemeinden z. B. als *Frühwarnsystem* demokratischer Gesellschaften. Gleichzeitig müssen sie lokale Ressourcen, heterogene Akteurslandschaften und unterschiedliche Professionen koordinieren – von Ordnungsbehörden über Jugendämter bis hin zu zivilgesellschaftlichen Initiativen. Kommunen agieren somit nicht als Ausführungsorgane übergeordneter Förderprogramme, sondern entwickeln eigene Strategien, Netzwerke und Fachstrukturen, die präventive und demokratiefördernde Maßnahmen miteinander verweben (Müller/Linßer/Kurtenbach 2024). Damit entsteht eine komplexe Schnittstelle, in der präventiv ausgerichtete Verhinderungs- gepaart mit kommunaler Sicherheitslogik der Gefahrenabwehr auf dialogisch-pädagogische Befähigungslogiken trifft. Gerade auf der kommunalen Ebene, wo sich administrative Zuständigkeiten, politische Entscheidungen und zivilgesellschaftliche Erwartungen überlagern, werden diese Differenzen nicht nur sichtbar,

sondern handlungsrelevant. Obwohl das Spannungsfeld zwischen Prävention und Demokratieförderung bereits intensiv diskutiert wurde, entfaltet es im kommunalen Alltag eine eigene Logik: Fachkräfte müssen situativ entscheiden, ob der Schwerpunkt auf Gefahrenabwehr, Dialogformaten oder strukturellen Veränderungsprozessen liegt. Diese Entscheidungen sind geprägt von personellen Ressourcen, politischer Rückendeckung und individuellen Haltungen. Indem die vorliegende Studie die Perspektive dieser Fachkräfte empirisch beleuchtet, leistet sie einen doppelten Beitrag: Erstens vertieft sie die theoretische Debatte um Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung durch die Analyse kommunaler Aus Handlungsprozesse; zweitens liefert sie praxisnahe Impulse für die Weiterentwicklung kommunaler Fachstrukturen und übergeordneter Förderarchitekturen.

Auf Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Kommunale Fachberatung: Prävention und gesellschaftlicher Zusammenhalt“ der Vereinigung Pestalozzi gGmbH analysiert dieser Artikel, wie Fachkräfte in kommunalen Verwaltungen dieses Spannungsfeld in ihrer alltäglichen Praxis bearbeiten. Das Projekt unterstützt bundesweit Kommunen durch Beratung, Fortbildungen und kollegialen Austausch. Die qualitative Interviewstudie mit vierzehn Fachkräften rekonstruiert, wie Mandatsverständnisse ausgehandelt, Netzwerke moderiert und begrenzte Ressourcen entlang lokaler Bedarfe allokiert werden. Durch die Einbindung unterschiedlicher Verwaltungsbereiche (Jugend, Soziales, Ordnung) und die Betonung bedarfsorientierter Arbeitsweisen eröffnet das Projekt einen empirischen Zugang: Es erlaubt, die Perspektive kommunaler Akteur:innen zu erfassen und damit die Debatte um wissenschaftlich reflektierte Praxiserfahrungen anzureichern.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Nach einer konzeptionellen und auch strukturellen Verortung von Angeboten der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung (Kapitel 2) und der Darstellung kommunaler Handlungsfelder (Kapitel 3) werden Forschungsdesign und Methodik der Begleitstudie erläutert. Anschließend werden die empirischen Befunde vorgestellt, um abschließend die Implikationen für Praxis, Politik und Forschung zu diskutieren. Ziel ist es, die kommunale Ebene als eigenständigen Resonanzraum demokratischer Aushandlung sichtbar zu machen – und damit einen Beitrag zur evidenzbasierten Weiterentwicklung von kommunaler Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung zu leisten.

2. Konzepte und Struktur von Prävention und Demokratieförderung

Prävention und Demokratieförderung sind in den letzten Jahren zu zentralen Bezugspunkten zahlreicher politischer, pädagogischer und sozialarbeiterischer Programme geworden. Beide Begriffe markieren normative Handlungsziele, verfolgen jedoch unterschiedliche Logiken, Zielgruppen und professionspolitische Ansätze – was in der Praxis regelmäßig zu Spannungsverhältnissen, aber auch zu Schnittmengen führt (Ostwaldt 2022). Um dieses Verhältnis angemessen zu beschreiben, bedarf es einer begrifflichen und systematischen Klärung beider Begrifflichkeiten.

Das Konzept Prävention ist vielschichtig und keineswegs eindeutig. In der Regel wird darunter das Verhindern eines als unerwünscht definierten Zustands verstanden – eine Definition,

die gerade in pluralistischen Gesellschaften problematisch ist, weil sie normative Setzungen voraussetzt (Holthusen et al. 2011). Caplan (1964) schlug eine Differenzierung präventiver Ansätze, hier im Kontext der Vorbeugung von Epidemien, nach Interventionszeitpunkt vor: primäre Prävention richtet sich an Personen ohne erkennbare Auffälligkeiten, sekundäre Prävention an solche mit ersten Problemanzeichen und tertiäre Prävention an Personen mit manifestem problematischem Verhalten und/ oder Einstellungen. Gordon (1983) schlug später eine Unterscheidung nach Zielgruppen vor: Universelle Prävention richtet sich an die Allgemeinbevölkerung, selektive an besonders gefährdete Gruppen und indizierte Prävention an Menschen mit bereits sichtbaren Problemlagen. Auch wenn diese beiden Konzepte in der Präventionspraxis allzu oft synonym verwendet werden, unterscheiden sie sich in ihrer spezifischen Konzeption grundsätzlich voneinander (Milbradt et al. 2019). Eine Person mit ersten Anzeichen rechtsextremer Gesinnung wäre nach Caplans Einordnung der sekundären, also der zweiten Stufe, nach Gordons Systematisierung jedoch der indizierten Prävention, also der dritten Stufe zuzuordnen. Das mag auf den ersten Blick nach Wortklauberei klingen, führt jedoch im sehr sensiblen Arbeitsfeld der Radikalisierungsprävention zu Unklarheiten, die mit einfachen Mitteln vermieden werden könnten (vgl. Ostwaldt 2022). Zudem wird zwischen Verhaltensprävention – der Einflussnahme auf individuelles Verhalten – und Verhältnisprävention – der Veränderung struktureller Bedingungen – unterschieden (Johansson 2012). Gerade Letztere zeigt deutliche Anknüpfungspunkte zur Demokratieförderung, etwa wenn strukturelle Ausschlussmechanismen thematisiert oder demokratische Teilhabe gestärkt werden sollen. Becker et al. (2022) konkretisieren in ihrer Arbeit das Konzept der Demokratieförderung auf drei Ebenen: Auf der individuellen Ebene werden demokratische Sozialisationsprozesse unterstützt und „demokratische(n) Abwehrkräfte(n) im Umgang mit antidemokratischen Akteur: innen und Standpunkten“ (Becker et al. 2022: 29) erlernt. Auf der zweiten, der kollektiv-kulturellen Ebene soll die demokratische Kultur gestärkt sowie „demokratie- und menschenfeindlicher Einstellungs-, Werte- und Handlungsmuster“ (Becker et al. 2022: 29) verhindert werden. Drittens wird auf der strukturellen Ebene die Förderung demokratischer Mitbestimmungsstrukturen sowie die „Überwindung von gesellschaftspolitischen Benachteiligungen sowie die strukturell-sozialräumliche Vermeidung antidemokratischer Bestrebungen und Einflussnahmen“ (Becker et al. 2022: 29) formuliert. Das darauf aufbauende theoretische Modell verortet Demokratieförderung somit auf den drei genannten Ebenen mit jeweiligem Aneignungs- und Abwehrcharakter (Becker et al. 2022: 30). Damit schlagen Becker et al. vor, auch die Verhinderung antidemokratischer Tendenzen in den Auftrag von Demokratieförderung zu integrieren. Ein solches Konzept kann das Spannungsfeld von präventiver Verhinderungslogik und Demokratieförderung auf theoretischer Ebene zwar auflösen. Es zeigt sich aber, dass es in der praktischen Umsetzung einer spezifischeren Differenzierung bedarf (dazu Figlestahler/Schau 2019; Ostwaldt 2022). Der präventiven Komponente von Demokratieförderung oder der Prävention als solche wohnt ein immenses Stigmatisierungspotenzial inne (Ostwaldt 2020b), das z. B. dazu beitragen kann, dass *unproblematisches* Verhalten als potenziell antidemokratisch benannt wird, um den präventiven Charakter des eigenen Projekts zu betonen (Figlestahler/Schau 2019). Insbesondere in der Zusammenarbeit mit marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen, vor allem im Kontext der Islamismusprävention, zeigt sich diese Problematik: Eine Zuschreibung präventiver Funktion an eigentlich fördernde Angebote kann zu Stigmatisierung beitragen (Figlestahler/Schau 2019; Ostwaldt 2020b).

Mit Blick auf im Rahmen der Präventionsarbeit in Deutschland umgesetzten Maßnahmen, lassen sich einige der sogenannten Primärprävention zugeordneten eher als politische Bildung oder Demokratieförderung beschreiben – etwa die Vermittlung von Medienkompetenz oder Demokratiewissen. Dass diese Maßnahmen präventive Wirkung entfalten können, steht außer Frage – jedoch geschieht dies nicht aus einer Verhinderungs-, sondern aus einer Befähigungslogik heraus.

Deshalb wird in der aktuellen Diskussion zum einen vorgeschlagen, zwischen präventiver Wirkung und präventivem Handeln zu unterscheiden (Milbradt et al. 2019) und zum anderen einen sog. engen Präventionsbegriff zu wählen, unter den nur solche Maßnahmen explizit unter „Prävention“ zu fassen sind, die tatsächlich auf die Verhinderung spezifischer Risiken zielen – also vor allem sekundäre und indizierte Prävention. Die diesbezügliche Diskussion wird aktuell kontrovers geführt. Es zeigt sich, dass in der Praxis der Prävention und Demokratieförderung die Verwendung eines weiten Präventionsbegriffs favorisiert wird (Döring et al. 2020; Oulad M’Hand/Nadar, 2022), während vonseiten der Wissenschaft in Richtung eines engen Verständnisses von Prävention argumentiert wird (Ceylan/Kiefer 2013; Ostwaldt 2022).

Die voranstehenden Ausführungen zeigen, dass es in Bezug auf Ansätze der Präventionsarbeit und Demokratieförderung aufgrund der vielfältigen theoretischen und auch praktischen Zugänge kaum möglich ist, konzeptionelle Klarheit herzustellen. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die Erhebungen als solche nicht vor dem Hintergrund eines spezifischen Verständnisses von Prävention oder Demokratieförderung stattfanden, sondern, wie später noch geschildert wird, kommunale Bemühungen explorativ erheben, um die zuvor angerissene Debatte um Verständnisse von Prävention und Demokratieförderung als Analysefolie zu verwenden.

Die deutsche Präventions- und Demokratieförderungslandschaft hat sich in den letzten anderthalb Jahrzehnten zu einem vielfältigen, zusehends professionalisierten, aber zugleich fragmentierten Feld entwickelt. Getragen wird sie von einem Nebeneinander staatlicher Förderprogramme, föderal organisierter Zuständigkeiten und zivilgesellschaftlicher Trägerstrukturen, die teilweise eng, teils jedoch auch konflikthaft miteinander verbunden sind (Walkenhorst/Nordbruch 2025). Zentrale programmatische Impulse gingen in den Anfangsjahren strukturierter Förderung von Prävention und Demokratieförderung von unterschiedlichen Bundesprogrammen aus. Beginnend mit dem Programm „Entimom – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ (2002–2006), wurden durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zwei weitere Förderprogramme umgesetzt: „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ (2007–2010). Diese beiden Programme mündeten letztlich im Bundesprogramm „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ (2011–2014), das den Weg ebnete für das Förderprogramm „Demokratie leben!“, das sich seit seiner Einführung im Jahr 2015 nun in der dritten Förderphase (2025–2029) befindet und ebenfalls vom BMFSFJ umgesetzt wird. Mit einem jährlichen Budget von über 100 Millionen Euro ist es das mit Abstand bedeutendste Förderinstrument für Projekte gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, zur Demokratieförderung und zur Radikalisierungsprävention in Deutschland. In der ersten Förderperiode (2015–2019) wurden bundesweit über 250 Modellprojekte umgesetzt, darunter zahlreiche Vorhaben zur Prävention religiös begründeter Radikalisierung. Ab 2020 wurde das Programm restrukturiert: Weniger, dafür fokussierte Projekte sollten eine strategischere Wirkung entfalten. Zugleich wurden neue Förderfelder

wie „phänomenübergreifende Prävention“ oder „Prävention und Deradikalisierung im Strafvollzug“ geschaffen.

Ein zentraler Baustein des Programms sind die „Partnerschaften für Demokratie“ (PfD). Diese Partnerschaften werden auf Ebene von Städten, Landkreisen und Gemeinden eingerichtet und fördern die Entwicklung und Umsetzung lokaler Handlungskonzepte zur Demokratieförderung und Extremismusprävention. Über Koordinierungs- und Fachstellen vor Ort werden zivilgesellschaftliche Akteure: innen und kommunale Verwaltungsbereiche vernetzt. Zudem unterstützen Jugendforen die eigenständige Projektarbeit junger Menschen. Die PfD stehen exemplarisch für eine Regionalisierung von Demokratieförderung und sollen zur Verankerung demokratischer Kultur im Alltag beitragen (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o.J.b). Flankiert wird „Demokratie leben!“ durch spezifische Initiativen einzelner Ministerien – etwa durch das „Nationale Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“ des Bundesministeriums des Innern, das zwischen 2017 und 2020 rund 100 Millionen Euro zur Verfügung stellte. Zudem betreibt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ein bundesweites Netzwerk, „die Beratungsstelle Radikalisierung“¹, das Familienangehörige und Ratsuchende durch zivilgesellschaftliche Träger vor Ort unterstützt.

Trotz dieser umfangreichen Förderkulissen fehlt es bislang an einer kohärenten nationalen Gesamtstrategie, die Zuständigkeiten, Zieldefinitionen und Qualitätsstandards systematisch bündelt. In den letzten Jahren wurden hier allerdings große Fortschritte erzielt, indem auf Bundesebene zivilgesellschaftliche Kompetenznetzwerke, die sog. „Bundeszentrale Infrastruktur“ (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o.J.a) zur Vernetzung von Projekten und zur Weiterentwicklung von fachlichen Standards etabliert wurden. Während Programme wie „Demokratie leben!“ bewusst auf zivilgesellschaftliche Umsetzung setzen, kritisieren manche Akteure das Fehlen staatlicher Steuerung und mangelnde Wirkungskontrolle (Steinke 2017). Dem entgegen andere, dass gerade die zivilgesellschaftliche Flexibilität ein Erfolgsfaktor sei – insbesondere gegenüber international stärker zentralisierten Präventionsarchitekturen wie etwa in Frankreich, wo die staatliche Steuerung stärker im Vordergrund steht und zivilgesellschaftliche Beteiligung vergleichsweise schwächer ausgeprägt ist (Ostwaldt 2020a). Auch auf Länderebene wurden in den letzten Jahren eigenständige Programme und Strukturen zur Demokratieförderung etabliert. Ein Beispiel sind die in Hessen geschaffenen DEXT-Fachstellen („Demokratie fördern – Extremismus vorbeugen – Toleranz stärken“), die auf kommunaler Ebene angesiedelt sind. Sie beraten Einzelpersonen (in Erst- und Verweisberatung), Verwaltung, Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft zu Fragen der Demokratieförderung und phänomenübergreifenden Extremismusprävention, koordinieren Fortbildungen und initiieren lokale Projekte. Damit tragen sie nicht nur zur Vernetzung bestehender Strukturen bei, sondern auch zur institutionellen Verstärkung von Demokratieförderung und Extremismusprävention auf kommunaler Ebene (Hessisches Informations- & Kompetenzzentrum gegen Extremismus, o.J.).

Ein weiteres Merkmal der Landschaft der Prävention und Demokratieförderung ist die große Heterogenität der Träger. Neben etablierten Bildungseinrichtungen und Wohlfahrtsverbänden engagieren sich zunehmend auch migrantische Selbstorganisationen und religiöse Gemeinschaften, insbesondere im Bereich der Islamismusprävention. So wurde in der ersten För-

1 https://www.beratungsstelle-radikalisierung.de/DE/Startseite/startseite_node.html

derperiode von „Demokratie leben!“ rund ein Viertel der einschlägigen Projekte von migrantischen oder islamischen Vereinen getragen (Ostwaldt, 2020a). Diese Vielfalt spiegelt gesellschaftliche Realität wider, wirft jedoch auch Fragen nach Professionalisierung, Qualitätssicherung und gesellschaftlicher Reichweite auf (Ceylan/Kiefer 2013; Ostwaldt 2020a). Allerdings ist das Feld auch von strukturellen Unsicherheiten geprägt: Förderlogiken sind oft projektbezogen und befristet, was langfristige Planungen erschwert. Zudem existieren bis heute keine bundesweit verbindlichen Berufsbilder, Ausbildungsstandards oder Evaluationseinheiten, die zur Qualitätssicherung beitragen könnten (Hafeneger/Ostwaldt 2023). Gleichzeitig ist jedoch eine deutliche Professionalisierungstendenz zu erkennen. Die wissenschaftliche Betrachtung der Programme hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen – u. a. durch den MAPEX-Forschungsverbund, der 2021 eine systematische Kartierung der Präventionslandschaft vorlegte und dabei über 1.500 Projekte identifizierte. Diese Kartierung macht nicht nur die Heterogenität der Trägerlandschaft sichtbar, sondern verweist auch auf Herausforderungen in Bezug auf Zielgruppenerreichung, methodische Kohärenz und Wirkungsnachweise (MAPEX Forschungsverbund 2021).

3. Kommunale Ansätze der Prävention und Demokratieförderung

Nach der begrifflichen Klärung von *Prävention* und *Demokratieförderung* sowie der Darstellung der überregionalen Programme, Trägerlandschaften und institutionellen Rahmenbedingungen richtet sich der Blick nun auf die kommunale Ebene. Denn hier konkretisieren sich die zuvor skizzierten Konzepte im Alltagshandeln – sei es durch die Umsetzung von Landesstrategien, durch eigene kommunale Programme oder durch die Koordination zivilgesellschaftlicher Akteure. Kommunen sind nicht nur Orte der Exekution übergeordneter Programme, sondern zunehmend selbst initiativ im Aufbau tragfähiger Präventions- und Demokratieförderungsstrukturen. Ihre zentrale Rolle ergibt sich sowohl aus ihrer institutionellen Verankerung im Sozialraum als auch aus ihrer Nähe zu den Adressat:innen, Netzwerken und gesellschaftlichen Konflikten, auf die Prävention und Demokratieförderung reagieren.

Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Frage, wie sich kommunale Ansätze konkret ausgestalten, welche Strukturen und Praktiken sich herausgebildet haben und welche Spannungsfelder dabei sichtbar werden.

3.1 Kommunen als Handlungsebene

Die kommunale Ebene hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem wichtigen Handlungsfeld für Präventionsarbeit und Demokratieförderung entwickelt. In ihrer Funktion als unmittelbare Verwaltungsebene mit Zugang zu lokalen Netzwerken, zivilgesellschaftlichen Akteur:innen und Verwaltungseinheiten bündeln Kommunen unterschiedliche Perspektiven und ermöglichen flexible Reaktionen auf gesellschaftliche Herausforderungen. Programme wie die kommunale Kriminalprävention (KKP) entstanden bereits in den 1990er Jahren und verankerten die Idee einer ressortübergreifenden Zusammenarbeit vor Ort (Schreiber 2016; Berndt/Lustig 2014). Dabei stehen sie im Spannungsfeld zwischen administrativen Vorgaben,

begrenzten Ressourcen und der Erwartung, wirksame Maßnahmen gegen Radikalisierung, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und gesellschaftliche Polarisierung zu ergreifen.

Kommunen verfügen über eine besondere Nähe zu gesellschaftlichen Problemlagen – und damit über eine Frühwarnfunktion, die Landes- oder Bundesebene nur begrenzt erfüllen können. Gerade im Bereich der Radikalisierungsprävention werden sie mit Herausforderungen konfrontiert, die nicht nur auf sicherheitsrelevante Phänomene begrenzt sind, sondern soziale, kulturelle und politische Spannungen vor Ort betreffen: von der Anfeindung demokratischer Mandatsträger: innen über öffentlichkeitswirksame Mobilisierungen bis hin zur schleichenden Normalisierung menschenfeindlicher Positionen im lokalen Alltag (Müller/Linßer/Kurtenbach 2024; Molthagen/Korgel 2009). Diese Nähe zum sozialen Raum erlaubt Kommunen, Entwicklungen kontextsensitiv wahrzunehmen – gleichzeitig zwingt sie sie dazu, sich mit komplexen Gemengelagen auseinanderzusetzen, die nicht mit standardisierten Maßnahmen beantwortet werden können.

Dabei zeigt sich, dass kommunale Handlungsspielräume in der Regel nicht auf spezifische Aufgabenbereiche begrenzt sind, sondern eine flexible Bündelung verschiedener Akteurslogiken und institutioneller Zuständigkeiten erfordern. Modelle wie die kommunale Konfliktberatung belegen, dass gerade auf lokaler Ebene mit Beteiligung, Aushandlung und Prozessgestaltung gearbeitet werden muss, um der Komplexität gesellschaftlicher Spannungen gerecht zu werden (Berndt/Lustig 2014).

Zudem ergibt sich aus dem föderalen Aufbau der Bundesrepublik eine erhebliche Varianz in Bezug auf Ressourcen, Strukturen und strategische Ausrichtung kommunaler Präventionsarbeit. Während einige Kommunen über stabile, institutionalisierte Präventionsgremien verfügen, ist die Arbeit in anderen weitgehend projektbezogen und abhängig vom Engagement Einzelner (Schreiber 2016). Dieser Befund unterstreicht, dass kommunale Prävention kein einheitliches Modell kennt – sondern stets Ergebnis lokaler Gegebenheiten, personeller Konstellationen und politischer Rückendeckung ist.

3.2 Strukturen, Akteure und Spannungsfelder

Die praktische Umsetzung kommunaler Präventions- und Demokratieförderung ist von einer Vielzahl beteiligter Akteur: innen geprägt – und von den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen. In den vorliegenden Studien wird deutlich, dass Fachkräfte in den Verwaltungen oftmals eine zentrale Rolle einnehmen: Sie agieren an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Ressorts, koordinieren Netzwerke und entwickeln kontextbezogene Maßnahmen (Schreiber 2016; Müller/Linßer/Kurtenbach 2024). Zugleich sehen sich diese Akteur: innen mit divergierenden Anforderungen konfrontiert. Auf der einen Seite stehen sicherheitsbezogene Logiken, etwa wenn es um die Einschätzung möglicher Gefährdungen oder den Umgang mit extremistischen Akteuren geht. Auf der anderen Seite finden sich demokratiefördernde Ansätze, die stärker auf Teilhabe, Dialog und die Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen setzen (Molthagen/Korgel 2009; Berndt/Lustig 2014). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Verhinderungs- und Ermöglichungslogik prägt die alltägliche Arbeit in vielen Kommunen – und macht deutlich, dass Prävention nicht nur eine technische, sondern auch eine politisch-normative Aufgabe ist.

Die damit verbundenen Herausforderungen betreffen sowohl die inhaltliche Ausrichtung als auch die strukturelle Verankerung kommunaler Maßnahmen. Häufig gibt es deutlich

unterschiedliche institutionelle Zuständigkeiten und es mangelt oft an personellen sowie finanziellen Ressourcen oder an langfristiger strategischer Planung (vgl. Schreiber 2016). Nicht selten hängt die Qualität der Arbeit von Einzelpersonen ab, die das Thema mit persönlichem Engagement tragen – eine Konstellation, die nicht nur Chancen, sondern auch Risiken birgt. Genau hier setzt die empirische Untersuchung dieses Beitrags an.

3.3 Kommunale Fachkräfte als tragende Akteure

Kommunen stehen seit Jahren unter erheblichem finanziellen und personellen Druck – vielerorts wird die kommunale Ebene als strukturell unterausgestattet beschrieben, etwa infolge langjähriger Haushaltskonsolidierungen, gestiegener Aufgabenlasten oder eines allgemeinen Fachkräftemangels. Zugleich ist in den vergangenen Jahren ein wachsendes Engagement in der kommunalen Präventionsarbeit zu beobachten: In vielen Städten und Landkreisen wurden Präventionsgremien etabliert, Strukturen zur interdisziplinären Zusammenarbeit aufgebaut und Maßnahmen gegen demokratiegefährdende Entwicklungen entwickelt (vgl. Schreiber 2016; Biene 2019).

Die Erfahrungen aus diesen Studien und die Praxisbeobachtungen im Rahmen des Projekts deuten deshalb darauf hin, dass die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung präventiver und demokratiefördernder Maßnahmen oft stark von einzelnen Fachkräften innerhalb der Verwaltung getragen wird. Diese übernehmen nicht nur koordinierende oder moderierende Funktionen, sondern reagieren auch auf akute gesellschaftliche Herausforderungen – häufig ohne ein klar abgegrenztes Mandat, mit befristeten Ressourcen oder ohne dauerhaft verfügbare Unterstützungsangebote. Gerade in kleineren Städten und Landkreisen ist diese Verantwortung oft an Einzelpersonen geknüpft – unabhängig davon, ob ihnen formell eine solche Rolle zugewiesen wurde.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf genau diese Zielgruppe. Untersucht wird, wie Fachkräfte kommunaler Verwaltungen ihre Arbeit im Spannungsfeld von Prävention und Demokratieförderung beschreiben, welche Rahmenbedingungen sie dabei erleben und wie sie den Begriff der Prävention im Kontext ihrer kommunalen Praxis verstehen. Der empirische Teil greift diese Perspektiven auf und macht deutlich, welche institutionellen, fachlichen und strategischen Fragen sich aus Sicht der Praktiker: innen stellen.

4. Vorgehen und Methodik

Die in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Spannungsfelder und strukturellen Herausforderungen der kommunalen Präventionspraxis bilden den Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung dieses Beitrags. Im Mittelpunkt steht dabei die Perspektive jener Fachkräfte, die innerhalb kommunaler Verwaltungen maßgeblich zur Gestaltung und Koordination von Maßnahmen im Bereich der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung beitragen.

Die Datengrundlage wurde im Rahmen des Modellprojekts „*Kommunale Fachberatung: Prävention und gesellschaftlicher Zusammenhalt*“ erhoben, das von der Vereinigung Pesta-

lozzi gGmbH im Projektverbund Legato umgesetzt und durch die Beratungsstelle „Radikalisierung“ im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gefördert wird. Ziel des Projekts ist es, kommunale Verwaltungen bundesweit durch phänomenübergreifende Fachberatung, Fortbildungen und kollegialen Austausch dabei zu unterstützen, tragfähige Strukturen der Prävention und des gesellschaftlichen Zusammenhalts nachhaltig zu entwickeln².

Die Auswahl der Interviewpartner: innen sowie die Entwicklung des Erhebungsinstruments basieren auf einer systematischen Reflexion der Projekterfahrungen aus den ersten beiden Förderjahren. Dabei wurden sowohl wiederkehrende Fragestellungen, thematische Schwerpunkte sowie Herausforderungen aus der Fachberatung identifiziert als auch Rückmeldungen aus den Fortbildungsböcken berücksichtigt³. Auf dieser Grundlage wurde ein leitfadengestütztes Interviewinstrument entwickelt, das qualitative Einsichten in die kommunale Praxis und die Herausforderungen der beteiligten Fachkräfte ermöglichen sollte. Der Leitfaden wurde auf Basis methodischer Standards der qualitativen Interviewforschung konzipiert (vgl. Helfferich 2021) und in mehreren Rückkopplungsschleifen im Projektteam abgestimmt.

Das zugrunde liegende Forschungsinteresse richtete sich auf die Handlungsstrategien kommunaler Fachkräfte im Spannungsfeld komplexer oder unklarer Mandate – insbesondere im Kontext der Netzwerkarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur: innen. Der Leitfaden umfasste drei thematische Blöcke:

1. **Alltags- und Rollenverständnis:** Die Fachkräfte wurden gebeten, einen typischen Arbeitstag zu beschreiben und zu erläutern, wie sie in ihre jetzige Rolle gekommen sind. Zudem wurde nach einer hypothetischen Stellenausschreibung gefragt, um Selbstbeschreibungen und implizite Rollenerwartungen sichtbar zu machen.
2. **Netzwerkarbeit mit Zivilgesellschaft:** Es folgte ein Fragenkomplex zur konkreten Zusammenarbeit in Netzwerken – unter anderem mit der Bitte, eine typische oder erinnerungswürdige Sitzung zu schildern. Zentral waren hier auch Fragen nach der eigenen Haltung, Rolle und Einschätzung von Kooperationsverläufen.
3. **Mandats- und Auftragsverständnis:** Der dritte Block adressierte Fragen nach dem eigenen Auftrag in der Arbeit mit der Zivilgesellschaft. Die Interviewten wurden gebeten, ihren Auftrag zu beschreiben, zu benennen, worauf dieser sich stützt (z. B. Dienstweisung, persönliche Interpretation) und ob dieser mit anderen Aufträgen (z. B. aus der Zivilgesellschaft) kollidiert.

Die Interviews wurden im September und Oktober 2024 mit insgesamt vierzehn Fachkräften aus verschiedenen Kommunen geführt und fanden vollständig digital per Videokonferenz statt. Die Dauer der Gespräche betrug im Durchschnitt etwa 60 Minuten. Die Auswahl der Interviewten erfolgte gezielt entlang projektbezogener Kontakte sowie unter Berücksichtigung verschiedener Fachbereiche, dem Hintergrund der Fachkräfte und regionaler Kontexte. Da das Projekt seinen Schwerpunkt auf kleinere Städte und ländlich geprägte Landkreise legte, stammen die befragten Fachkräfte überwiegend aus entsprechenden kommunalen Kontexten. Eine systematische Differenzierung nach beispielsweise Ost/West, Stadt/Kreis oder zentral/peripher war im Projektkontext nicht vorgesehen und floss daher nicht in die Fallauswahl ein. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert.

2 Vgl. auch Projekthomepage: www.kommunale-fachberatung.de/

3 Fachberatung und Fortbildung bildeten zwei zentrale Säulen des Projekts, für mehr Informationen siehe Projekthomepage.

Für die Auswertung der Interviews wurde ein methodischer Zugang auf Basis der Grounded Theory gewählt (vgl. Glaser & Strauss, 1967). Diese Herangehensweise erschien insbesondere deshalb geeignet, weil sie eine systematische und zugleich offene Annäherung an bislang wenig strukturierte Perspektiven kommunaler Fachkräfte ermöglicht. Alternativen wie die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) oder die thematische Analyse (Braun & Clarke, 2006) wurden abgewogen, schienen jedoch aufgrund ihrer stärkeren Strukturierungsleistung weniger geeignet für das explorative Erkenntnisinteresse.

Im Auswertungsprozess wurde das Verfahren des offenen Codierens angewendet. Dabei wurden relevante Textpassagen aus den Interviewtranskripten identifiziert und inhaltsnah codiert. Die entstehenden Kategorien dienten der Strukturierung des Materials und der Sichtbarmachung wiederkehrender Themen und Spannungsfelder. Auf eine weiterführende Verdichtung im Sinne axialen oder selektiven Codierens wurde verzichtet, da die Auswertung vorrangig deskriptiv-analytisch angelegt war und keine theoriebildende Zielsetzung verfolgt wurde. Die Codierung erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA.

Das gewählte Vorgehen trägt dem explorativen Charakter der Untersuchung Rechnung. Es erlaubt einerseits eine systematische Rekonstruktion kommunaler Praxis aus Sicht der unmittelbar Handelnden. Andererseits ermöglicht es, die in Kapitel 3 theoretisch beschriebenen Herausforderungen – etwa das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Auftragslogiken, die Rolle individueller Verantwortung oder strukturelle Rahmungsbedingungen – empirisch zu überprüfen und zu vertiefen.

5. Alltags- und Rollenverständnis in der kommunalen Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung

Die Interviews verdeutlichen, dass die kommunalen Fachkräfte im Themenfeld der Prävention und Demokratieförderung in ihrem Arbeitsalltag mit einer Vielzahl sich überlagernder Aufgaben konfrontiert sind. Ihre Tätigkeiten erstrecken sich über ganz unterschiedliche inhaltliche und organisatorische Felder, die selten klar voneinander getrennt sind. Charakteristisch ist dabei, dass feste Tagesabläufe und Routinen kaum existieren. Vielmehr wechseln die Anforderungen häufig kurzfristig, sind eng mit lokalen Gegebenheiten verwoben und erfordern eine ständige Priorisierung. Die Interviewten beschreiben ihre Arbeit daher als von hoher Flexibilität geprägt, oft improvisierend und stark von Kontexten abhängig.

Ein Beispiel für die große Bandbreite an Tätigkeiten liefert folgende Interviewaussage:

„Also es ist nicht jeden Tag gleich, weil ich in vier Bereichen tätig bin in meiner Kommune. Ich kümmere mich einmal um die Arbeit Demokratische Strukturen zu stärken. Ich kümmere mich um das Thema Ehrenamt, um Projektförderung in den Kommunen. Und um Migrantenselbstorganisationen. [...] Und deswegen ist das sehr unterschiedlich. Es gibt mal Außendienst und Termine, es gibt mal auch mal zwischendurch mal einen Bürotag. [...] Es gibt mal eine Sitzung, die ich intern organisiert habe und bei mir vor Ort durchführe. Oder ich bin irgendwo eingeladen. Es ist wirklich unterschiedlich bei mir.“

(Interview 3)

Die Interviews zeigen, dass viele Fachkräfte eine Schnittstellenfunktion zwischen unterschiedlichen kommunalen Fachbereichen, aber auch zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft übernehmen. Ihre Aufgaben beinhalten dabei nicht nur klassische Verwaltungsarbeit, sondern auch Moderation, Netzwerkpflege, politische Bildungsarbeit und Koordination von

Ehrenamtsstrukturen. Die Aufzählung vielfältiger Aufgabenbereiche legt ein strukturelles Problem offen: Viele Fachkräfte im Bereich Demokratieförderung agieren in einem unscharf definierten Mandatsrahmen. Es existieren auf kommunaler Ebene häufig keine klaren Aufgabenprofile für Demokratieförderung, sondern eher thematische Zuständigkeiten, die inhaltlich divergieren. Diese fehlende institutionelle Rahmung erschwert nicht nur die strategische Steuerung, sondern auch die Wahrnehmung und Anerkennung der Stellen innerhalb der Verwaltung. Die Rollen sind dabei oft nicht institutionell klar verankert, sondern müssen durch persönliche Initiative, Erfahrung und Vernetzung immer wieder neu ausgefüllt werden. Auch dies spiegelt sich in der Beschreibung des Arbeitsalltags:

„Ich glaube, dass das Typische an meinen Arbeitstagen ist, dass keiner typisch ist. (...) Das ist erstmal im weitesten Sinne ein Bürojob ist. [...] Das heißt ich komme hier ins Büro bzw. ins Home Office und beginne dann doch häufig meinen Arbeitstag damit, dass ich einerseits meine Emails sichte, also schaue, was reingekommen ist über Kooperationspartner, Netzwerkpartner usw. aber eben auch hier intern in der Kreisverwaltung, in den unterschiedlichsten Bereichen, in denen ich arbeite ein bisschen gucke und schaue „Was hat sich seit dem letzten Tag oder in der letzten Zeit[...] entwickelt in den Themenfeldern, die ich im Rahmen meiner Stelle eben im Blick habe“.“

(Interview 9)

Ein wiederkehrendes Element in der Beschreibung des Alltags war zudem die Aufgabe des Monitorings. Viele Fachkräfte beobachten regelmäßig lokale Presseberichte, Social-Media-Kanäle, Polizeimeldungen und andere Informationsquellen, um sowohl demokratiefeindliche Vorfälle als auch zivilgesellschaftliche Aktivitäten im Blick zu behalten. Dieses Monitoring dient zum einen der internen Lageeinschätzung, zum anderen aber auch der strategischen Vorbereitung auf mögliche Interventionen oder Veranstaltungen. Es wird oft nicht als offiziell zugewiesene Aufgabe verstanden, sondern als selbstverständlicher Teil einer verantwortungsvollen Rolle:

„Was tatsächlich immer so am Tagesbeginn steht, wenn ich wirklich im Büro bin, ist so ein bisschen das Monitoring. Also zu schauen, was so in Zeitungen, auf Social Media usw. etwas passiert ist [...], um einen Überblick zu verschaffen und auch mittelfristig quasi Bedarfe in meinem Landkreis zu ermitteln, um dann auch damit Fortbildungen und Veranstaltungen zu den Thematiken zu arbeiten. Also das ist eigentlich so der Bestandteil, der eigentlich so gut wie immer gleich ist in einem Arbeitsalltag.“

(Interview 2)

„Und das, was ich quasi selber sammle, sind dann Zeitungsberichte oder Berichte über Veranstaltungen oder Vorfälle. Polizeimeldungen. [...] Dass ich dazu auch monitore und schaue so „Wer ist wo aktiv?“ und dadurch auch anderen Initiativen [identifiziere] [...]. Also so die negative Seite mit demokratiefeindlichen, menschenfeindlichen Vorfällen, aber auch so die positive Seite mit irgendwelchen Festen und Gedenkveranstaltungen usw. [schaue ich mir an]“

(Interview 2)

Viele der befragten Fachkräfte sind innerhalb kommunaler Verwaltungen verortet – teils in Stabsstellen, teils in Fachbereichen wie Jugend, Integration oder Soziales. Diese institutionelle Anbindung prägt ihre Rolle deutlich: Einerseits vertreten sie sichtbar eine öffentliche, demokratische Struktur nach außen, andererseits sind sie Teil der Verwaltung mit ihren begrenzten Spielräumen und Vorgaben. In dieser Funktion kommen sie regelmäßig mit Menschen in Kontakt, die sich von Politik und Demokratie entfremdet haben oder den öffentlichen Institutionen kritisch gegenüberstehen. Die Fachkräfte beschreiben, dass ihre Position ihnen in solchen Situationen dennoch Möglichkeiten eröffnet, Anschluss zu schaffen. Ihre Sichtbarkeit, ihre Gesprächsbereitschaft und ihr Engagement werden – so die Hoffnung – als Zeichen von Anerkennung und Zugewandtheit wahrgenommen. Die eigene Haltung wird

dabei nicht als neutral verstanden, sondern als bewusste Entscheidung für demokratische Werte, die sich auch im Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen widerspiegelt:

„Also, und das ist manchmal auch schwer aushaltbar, aber ich habe so das Gefühl, gerade weil unsere Stelle in der Verwaltung angesiedelt ist und dann zusätzlich auch noch so eine integrierende Funktion hat, ist auf jeden Fall so [eine Herausforderung] irgendwie eine klare Haltung zu haben gegen antidemokratische und menschenverachtende Tendenzen und das auch klar zu benennen und gleichzeitig irgendwie ein offenes Ohr [zu haben]. So, ich würde auch sagen, man muss klare Grenzen ziehen und bei bestimmten Äußerungen ist quasi auch Schluss und auch zu schauen, so denen keine Bühne zu bieten. Aber so im direkten Austausch und Gespräch zu schauen, wo kommen die Einstellungen her? Bei einzelnen Leuten, dafür muss man, glaube ich einfach offen sein, weil sonst verliert man die quasi komplett. Und das ist, glaube ich auch so eine Herausforderung für die nächsten Jahre, wenn nicht Jahrzehnte. So wie erreicht man irgendwie so Demokratie entfernte Menschen oder Leute, die sich irgendwie abgewendet haben, die irgendwie auch nicht mehr an Demokratie glauben, aber jetzt auch nicht irgendwie in extremistischen Strukturen drin sind, sondern einfach sehr desillusioniert sind. Und ja, ich glaube für die auch wieder offen zu sein und denen auch zuzuhören ist wichtig.“
(Interview 2)

Gerade im Kontakt mit zivilgesellschaftlichen Akteur: innen oder ehrenamtlich Engagierten spielt auch die Frage nach Anerkennung und Repräsentation eine Rolle. Verwaltungshandeln wird dabei nicht nur als sachbezogen, sondern auch als symbolisch wirksam verstanden:

„Also gerade finde ich für das Demokratie und Politikverständnis und diese [...] Ablehnungswelle an Politik, die momentan auch so hoch schlägt, dass es wichtig ist dann, auch wenn ich kein politisches Mandat trage, vertrete ich sozusagen ja dann trotzdem den Landkreis, wenn ich dann da bin. Und dann ist es einfach wichtig, auch um vielleicht auch Vertrauen ein Stück weit wieder in was in politisches Geschehen zu bekommen. Wenn man sieht, da ist jemand von einer Behörde, der sich engagiert und das gerade unterstützt und gut findet und das sieht, dass wir Ehrenamtliche uns für das Engagieren und dass das auch gewertschätzt wird. Ich glaube, das ist halt auch ein ganz wichtiger Punkt, diese Wertschätzung für das Ehrenamt.“
(Interview 5)

Insgesamt zeigen die Interviews, dass Fachkräfte auf kommunaler Ebene in einem Spannungsfeld zwischen Strukturvorgaben, informellen Erwartungshaltungen und persönlichen Überzeugungen agieren. Ihre Aufgabenvielfalt, die flexible Rollengestaltung und die politische Verantwortung im lokalen Raum machen ihre Arbeit hoch anspruchsvoll – und zugleich zentral für die Umsetzung von Prävention und Demokratieförderung vor Ort.

6. Netzwerkarbeit als zentraler Tätigkeitsbereich

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene vielfältige Rollenpraxis der Fachkräfte in der kommunalen Präventions- und Demokratieförderung spiegelt sich auch in ihrer Funktion als Schnittstelle zu lokalen und überregionalen Akteur: innen wider. Netzwerkarbeit ist in diesem Kontext nicht nur ein ergänzender Aspekt, sondern ein strukturelles Kernelement des Arbeitsalltags – sowohl strategisch als auch operativ. Dabei werden die Herstellung, Pflege und Koordination von Netzwerken als kontinuierlicher und aktiver Prozess beschrieben, der über klassische Verwaltungsaufgaben hinausgeht und eine erhebliche soziale wie kommunikative Kompetenz voraussetzt.

Es zeigt sich, dass Netzwerkarbeit häufig aus dem praktischen Erfordernis heraus geschieht, Angebote zu bündeln, Sichtbarkeit für das Themenfeld herzustellen und Synergien zwischen unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen zu erzeugen. Fachkräfte übernehmen

dabei koordinierende Rollen, etwa bei der Organisation gemeinsamer Veranstaltungen, in der Gremienarbeit oder durch den Aufbau themenspezifischer Arbeitsgruppen. Die institutionelle Anbindung innerhalb der Verwaltung verschafft ihnen dabei Zugang zu zentralen Strukturen, verlangt aber zugleich, zwischen behördlicher Perspektive und zivilgesellschaftlichen Erwartungen vermitteln zu können.

Dabei wird ein zentrales Ziel immer wieder betont: Netzwerke sollten über die bloße Vernetzung hinaus einen inhaltlichen Mehrwert haben. Eine Fachkraft formuliert dies so:

„Wenn Netzwerkarbeit, dann braucht man auch ein gemeinsames Ziel und muss irgendwie gemeinsam an Sachen arbeiten wollen. Und es bringt irgendwie nicht so viel, wenn man einfach nur zusammensitzt, Kaffee trinkt und sich austauscht.“ (*Interview 11*)

Die Bedeutung gemeinsamer Zielsetzungen in der Netzwerkarbeit zeigt sich deutlich in den Aussagen der Fachkräfte. Erfolgreiche Kooperation setzt nicht nur regelmäßige Treffen, sondern vor allem ein geteiltes Verständnis über Zielrichtung und Arbeitsweise voraus. Ohne ein solches gemeinsames Fundament drohen Netzwerke zu reinen Austauschrunden zu werden, die wenig strategischen Mehrwert erzeugen. Diese Erfahrungen spiegeln sich auch in der Fachliteratur wider: Korgel (2009: 261–262) betont, dass Netzwerke nur dann langfristig wirksam arbeiten, wenn klare Zielvereinbarungen getroffen und von allen Beteiligten getragen werden. Koordinierende Fachkräfte nehmen in diesem Kontext eine zentrale Rolle ein, indem sie Moderationsprozesse begleiten, Zielklarheit herstellen und für die nötige Verbindlichkeit innerhalb der Gruppe sorgen. Die Fähigkeit, Netzwerke konstruktiv zu moderieren, wird als wesentlicher Bestandteil der eigenen Aufgabe verstanden. Dies schließt auch ein, auf Freiwilligkeit zu setzen und den Ausstieg aus Kooperationen als legitimen Schritt anzuerkennen:

„Aber dann eben auch ganz klar die Option [...] offen zu halten, dass natürlich sich auch niemand verpflichtet fühlen muss, in so einem Netzwerk mitzuarbeiten. Und das ist auch absolut okay ist, wenn man sagt ‚Ne, für mich ist hier oder für uns als Institution ist jetzt ein Punkt erreicht. Das können wir nicht mehr mittragen, das wollen wir nicht mehr mittragen. Für, für, für uns ist die Zielrichtung eine andere.‘ Das ist sozusagen in der Art und Weise, wie ich versuche, Netzwerke zu moderieren, immer eine ganz valide Option [...]. Also ich finde nichts schlimmer als Netzwerke, wo eigentlich keiner mehr Lust hat, mitzuarbeiten, aber alle sich irgendwie verpflichtet fühlen, weil man macht das doch schon so lange zusammen.“

(*Interview 9*)

Eine wichtige Rolle spielt die Gestaltung von Teilhabe und Entscheidungsfindung innerhalb der Netzwerke. Gerade vor dem Hintergrund der unterschiedlichen institutionellen Herkunft und Erwartungen der Beteiligten wird Wert auf Gleichberechtigung und Anerkennung gelegt:

„Es ist ja oft in so einer Gruppe so, dass unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Positionen auch zusammenkommen [...], auch unterschiedliche Rollen haben und auch Haltungen, was sie von so einer Gruppe erwarten. Mir war es ganz wichtig zu gucken, dass man so ein Gleichgewicht auch hat. So also, dass jeder, der da ist, dann auch eine Wichtigkeit hat und gleichberechtigt mitentscheiden darf.“

(*Interview 3*)

Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Netzwerkarbeit nicht konfliktfrei verläuft. Unterschiedliche fachliche Zugänge – etwa zwischen sicherheitsorientierten und pädagogischen Ansätzen – können Spannungen hervorrufen. Diese müssen im besten Fall moderiert und ausgehalten werden. Eine Fachkraft schildert:

„In anderen Runden sah es teilweise etwas anders aus, besonders wenn es um die Perspektiven von Sicherheit, Verboten und Ordnungsrecht im Gegensatz zu Pädagogik und Prävention ging. Da konnte es durchaus zu Spannungen kommen. Es hängt auch immer davon ab, ob sich jede:r traut, an dieser Stelle offen seine Meinung

zu äußern.“

(Interview 13)

Korgel (2009: 261–262) hebt hervor, dass gerade dort, wo Netzwerke eine konstruktive Konfliktkultur etablieren, und auch kontroverse Themen zulassen, ein echter Mehrwert für die Praxis entstehen kann. Dabei kommt den koordinierenden Fachkräften eine Schlüsselrolle zu: Sie sollen nicht nur moderieren, sondern auch vermitteln – zwischen Haltungen, Interessen und institutionellen Logiken. Dies verlangt nicht nur kommunikative Kompetenz, sondern auch eine gewisse Unabhängigkeit und Anerkennung durch alle beteiligten Akteure.

Herausfordernd gestalten sich insbesondere große Runden, in denen eine Vielzahl unterschiedlicher Institutionen, Weltanschauungen und ideologischer Prägungen aufeinander-treffen. Der Anspruch, dabei konstruktiv und zielorientiert zu bleiben, wird unter anderem so beschrieben:

„Schwieriger finde ich es eher in solchen größeren Plattformen, wo eben auch unterschiedliche Interessensvertretungen an einem Tisch sind. [...] Da sind sowohl die Verbände verschiedener religiöser Organisationen, der evangelischen katholischen Kirche, aber natürlich auch muslimische Gemeinden. Es sitzen natürlich auch Sicherheitsbehörden am Tisch, aber auch Partnerschaft für Demokratie und für mich eher links gelesene Organisationen. So, und dann kommen natürlich auf fachlicher Ebene solche, wie ich sie finde, unnötigen Diskussionen auf, ob man eine Polizei abschaffen sollte. [...] Ich glaube, wir können nur an diesen Themen zusammenarbeiten, wenn wir uns nicht gegenseitig angreifen. Und das finde ich halt sehr schwierig, wenn einfach so viele unterschiedliche Ideologien aufeinandertreffen und diese Ideologien einfach schon sehr manifestiert sind von manchen Teilnehmenden.“

(Interview 1)

Insgesamt wird Netzwerkarbeit als zentraler, aber anspruchsvoller Bestandteil kommunaler Präventions- und Demokratieförderung beschrieben. Sie erfordert nicht nur Koordination und Fachkenntnis, sondern auch Haltung, Kommunikationsfähigkeit und die Bereitschaft, mit Ambivalenzen umzugehen. Die Erfahrungen der befragten Fachkräfte zeigen, dass tragfähige Netzwerke nicht selbstverständlich entstehen, sondern auf einer aktiven und reflektierten Gestaltung beruhen müssen.

7. Zum Mandats- und Auftragsverständnis

Die Arbeit kommunaler Fachkräfte in der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung changiert, wie die Interviews zeigen, zwischen zwei Leitideen: Auf der einen Seite steht die Idee der Gefahrenabwehr im Kontext einer kommunalen Ordnungslogik. Eine in einer Ordnungsbehörde tätige Fachkraft beschreibt den Kern ihrer Arbeit so, dass sie „jedwede Gefahr für die öffentliche Sicherheit und Ordnung abwende“ (Interview 5). Auf der anderen Seite skizzieren pädagogisch arbeitende Kolleg: innen ihr Angebot als dialogisch-aktivierende Hilfe; sie betonen, dass „die Menschen sich proaktiv bei mir melden müssen, damit ich sozusagen was mit ihnen mache“ (Interview 13) und dass daraus Workshops zu Wahlen oder Kinderrechten entstehen. Beide Aussagen zeigen, dass sich in den Mandaten kommunaler Präventions- und demokratiefördernder Angebote sowohl Logiken der Gefahrenabwehr als auch befähigungsorientierte Zielsetzungen überschneiden: Abhängig von der Kommune und der jeweiligen strukturellen Anbindung werden ordnungsrechtlichen Maßstäbe und die Reaktion auf akute Gefährdungslagen oder die Eröffnung von Beteiligungs-

möglichkeiten priorisiert. Hier zeigt sich das zuvor dargestellte Spannungsfeld von Verhinderungslogik auf der einen und Befähigungslogik auf der anderen Seite. Es wird jedoch auch deutlich, dass dieser Befund mit dem von Becker et al. (2022) beschriebenen Aneignungs- und Abwehrcharakter von Demokratieförderung trefflich beschrieben werden kann; dass demokratiefördernden Angeboten auf der kommunalen Ebene somit immer auch eine Verhinderungslogik innewohnt. Mit Blick auf die heterogenen organisatorischen Anbindungen derjenigen Strukturen, in denen die Fachkräfte arbeiten, zeigt sich, während einige ihre Angebote im Rahmen von Stabsstellen umsetzen, die direkt der Rathauspitze zugeordnet sind, berichten andere Verankerungen innerhalb von Jugend-, Sozial- oder Integrationsdezernaten oder auch dem Ordnungsamt. Die hier sichtbar werdende Heterogenität, die sich in der jeweiligen strukturellen Anbindung widerspiegelt, zeigt sich in zwei Aspekten: Auf der einen Seite im Rahmen ordnungsrechtlicher Gefahrenabwehr und dialogisch-pädagogischer Befähigungslogik auf der anderen Seite. Diese beiden Konzepte lassen sich mit den in Kapitel 2 rekonstruierten Präventionslogiken präzisieren. Erstens markieren Caplan und Gordon unterschiedliche Bezugslogiken (Interventionszeitpunkt vs. Zielgruppen), die in kommunalen Settings zugleich relevant werden. So zeigt sich, dass in der Logik der Demokratieförderung Ansätze der universellen Prävention unter der Annahme eines erhöhten grundlegenden Risikopotenzials innerhalb der Zielgruppe (z. B. Jugendliche) in der Gordonschen Logik zu verorten sind, während fallspezifisches Arbeiten i. S. sekundärpräventiver Begründungszusammenhänge verortet wird. Zweitens überlagern sich Verhaltens- und Verhältnisprävention: Während ordnungslogisch gerahmte Interventionen tendenziell am Verhalten ansetzen, zielen beteiligungsorientierte Angebote auf strukturelle Teilhabe- und Anerkennungsbedingungen (Verhältnisprävention). Die im Folgenden analysierten Passagen zu Mandat und Auftrag sind daher als situatives Austarieren dieser Logiken zu lesen. Jene Akteur: innen, die strukturell den Ordnungsämtern zugeordnet sind, berichten, dass sie anfängliche Skepsis gegenüber ordnungsrechtlich geprägten Strukturen abbauen mussten, um Netzwerkpartner: innen aus pädagogischen Handlungsfeldern zu verdeutlichen, dass sie „für die Verortung relativ wenig [...], aber den Auftrag doch frei gestalten [können, d. Verf.]“ (Interview 14). Dieser Befund zeigt, dass der Handlungsspielraum der interviewten kommunalen Fachkräfte teils sehr groß ist:

„Ich bin da relativ frei und kann auch wirklich bedarfsorientiert arbeiten. Aber ich kenne auch Kolleginnen, die sehr, sehr stark da geprägt sind von dem, was der Bürgermeister oder Bürgermeisterin oder Landrat / Landrätin machen will“ (Interview 4).

Die Möglichkeit der freien und bedarfsorientierten Schwerpunktsetzung kommunaler Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung entsteht also nicht bloß aus einem formal klar abgegrenzten Mandat, sondern aus der alltäglichen Beziehung zu Entscheidungsträger: innen; sie bleibt prekär, insbesondere dann, wenn politische Prioritäten wechseln. Vor diesem Hintergrund wird Professionalisierung und Professionalität in präventiv begründeten Handlungsfeldern nicht allein als umfangreiches Fachwissen, sondern in Form reflexiver Professionspraxis sichtbar (Hafeneger/Ostwaldt 2023): Fachkräfte übersetzen ein formal zugewiesenes Mandat in einen kontextsensiblen Arbeitsauftrag, der zwischen den verschiedenen Logiken kommunaler Verwaltung vermittelt. Professionelles Handeln zeigt sich hier in der Notwendigkeit, das eigene Tun immer wieder neu in den unterschiedlichen Handlungslogiken kommunaler Arbeit zu begründen. Im Sinne „reflexiver Professionalität“ (Dewe/Otto 2011) zeigt kommunale Präventionsarbeit die Notwendigkeit auf, Berufserfahrungen situativ zu

reflektieren und eine breite Wissensbasis in der Kommunikation mit Adressat: innen, Partner: innen und dem Netzwerk zu nutzen. Jene „reflexive Professionalität“ (Dewe/Otto 2011), als konzeptionelle Überwindung der Theorie-Praxis-Dichotomie konzipiert, gewinnt somit in der kommunalen Praxis der Prävention und Demokratieförderung insbesondere vor dem Hintergrund teils unkonventioneller struktureller Verankerungen der jeweiligen Projekte an Bedeutung, denn sie kann verstanden werden als „Reflexionskompetenz die sich in der Lage sieht, die eigentliche Handlungsvollzüge – wenn man so will – vom eigenen Nichtwissen her zu reflektieren“ (Dewe 2009: 99).

Weil Zuständigkeiten, insbesondere vor dem Hintergrund heterogener und nicht immer klar zuzuordnender struktureller Anbindungen, erklärungsbedürftig sind, entwickelt ein Großteil der Befragten eine Kommunikationsstrategie, die wir als Mandatsperformanz bezeichnen möchten: „Wir sagen, woher das Geld kommt, in welchem Referat und wie die strukturelle Anbindung ist“ (Interview 13), heißt es z. B. von einer Fachkraft eines Ordnungsamts, die damit Missverständnisse über einen vermeintlich reinen Kontrollauftrag adressiert. Diese Offenlegung grenzt zugleich ab, dass ordnungsrechtliche Fälle zumeist an die Polizei oder teils auch die Ausländerbehörde weitergegeben werden, während demokratiefördernde Maßnahmen im pädagogischen Netzwerk verankert bleiben. Transparenz fungiert damit als Vertrauenswährung und teils auch als Schutz gegenüber (sicherheitlicher) Vereinnahmung. Die skizzierte Mandatsperformanz zeigt sich als Bündel eingeübter Routinen: z. B. dann, wenn im kommunalen Kontext unterschiedliche Kommunikationsweisen innerhalb und auch zwischen den Strukturen angewandt werden müssen oder auch, wenn das Wissen über spezifische Perspektiven auf Prävention und Demokratieförderung der im Netzwerk vertretenen Akteure mit derjenigen der eigenen Amtsleitung und dem jeweils eigenen Verständnis im Austausch mit unterschiedlichen Akteur: innen ausgehandelt werden muss. Aus praxeologischer Sicht wird ein Mandat nicht einfach besessen, sondern im situativen Handeln hergestellt (Reckwitz 2003). Ob, wann und wie Transparenz über das jeweilige Mandat hergestellt wird, entscheidet mit darüber, welche Logiken kommunaler Zusammenarbeit (z. B. ordnungspolitisch oder pädagogisch) jeweils dominieren.

Die Fachkräfte ringen jedoch nicht nur um klare Zuständigkeiten und Mandate, sondern auch um eine ihrer Arbeit zugrundeliegende Haltung, die sich mit strukturellen und verwaltungsrechtlichen Verankerungen vereinbaren lässt. Eine Extremismus-Beauftragte einer Kommune betont die Frage nach demokratischer Positionierung: „Wo sind die roten Linien gerade was die Wählerinnen und Wähler angeht?“ (Interview 3). Diese Aussage verdeutlicht, dass Verwaltung zwar politische Neutralität beansprucht und doch demokratiefeindliche Ideologien nicht normalisieren darf. In der Praxis führt das zu einem dialogischen Dreischritt: Beobachten, Gesprächsangebote machen, Grenzen markieren. Die Spannung zwischen offener Ansprache und notwendiger Abgrenzung ist insofern konstitutiv für die untersuchten kommunalen Angebote, weil sich demokratie- und menschenfeindliche Haltungen nicht allein in Formen des politischen und/oder religiösen Extremismus zeigt, sondern in der Mitte der Gesellschaft verortet werden muss (Zick et al., 2023; Brettfeld 2025) und damit in hybriden Protestformen, sozialen Medien sowie Alltagsinteraktionen aufscheint. So berichtet eine Fachkraft beispielsweise von einem erhöhten Aggressionspotenzial an öffentlichen Info-Ständen und merkt an, dass verbale Aggressivität jegliche Form demokratischer Debatte unterminiert.

Neben den beschriebenen normativen und verwaltungsstrukturellen Rahmenbedingungen wirkt ein teils prekäres Ressourcen- und Zeitregime auf die Arbeit der kommunalen

Fachkräfte ein. Mehrere Interviewte verweisen darauf, dass es Kommunen gibt, „wo das Geld quasi nur für die Personalkosten reicht“ (Interview 12); was z. B. die Einladung externer Referent:innen für Workshops und Vorträge erschwert. Kurzzyklische Projektlogiken führen zudem dazu, dass eingearbeitete Fachkräfte anderswo unbefristete Stellen suchen, was wir hier, zugegebenermaßen etwas feuilletonistisch, als brain drain der kommunalen Prävention und Demokratieförderung bezeichnen möchten; eine Herausforderung vor der eine Vielzahl, auch bundesweit geförderter Projekte des Handlungsfeldes stehen (Hafeneger/Ostwaldt 2023): Im Rahmen eines landesweiten Treffens stellte eine befragte Fachkraft fest, dass „ich plötzlich die Hälfte der Leute nicht mehr kannte“ (Interview 3).

Gleichzeitig entstehen in vielen Kommunen hybride Netzwerke, in denen Verwaltung, Polizei und Zivilgesellschaft gemeinsame Strategien erarbeiten. Die aufwendige Koordination dieser Runden kostet Ressourcen, öffnet aber Handlungsspielräume: Wer Zuschussentscheidungen, Krisenfallbesprechungen und öffentliche Kampagnen an einem Tisch verhandelt, kann Themen, Ressourcen und Legitimationsquellen miteinander verknüpfen. Doch jeder Zugewinn an Flexibilität steigert auch die Gefahr politischer Übersteuerung, sobald Bürgermeister:innen oder Ressortleitungen neue Prioritäten ausrufen.

8. Fazit: Kommunale Demokratieförderung und Prävention im Spannungsfeld von Mandat, Haltung und Vernetzung

Die Interviewstudie zeigt auf, welche zentrale Rolle kommunale Fachkräfte in der Bearbeitung gesellschaftlicher Spannungen, der Stärkung demokratischer Kultur und der Prävention menschenfeindlicher Tendenzen einnehmen. Ihre Tätigkeiten reichen von der Netzwerkarbeit über Monitoring und Bildungsarbeit bis hin zur Unterstützung zivilgesellschaftlichen Engagements – häufig ressort- und phänomenübergreifend und an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Gesellschaft. Diese Aufgabenfülle wird vor dem Hintergrund unterschiedlichster organisatorischer Verankerungen bewältigt: Die Fachkräfte sind in Jugendämtern, Ordnungsämtern, Sozialdezernaten oder eigens geschaffenen Koordinierungsstellen angesiedelt – mit entsprechend verschiedenen Handlungsspielräumen, Erwartungen und Ressourcen. Zugleich verfügen sie häufig über kein klar definiertes Mandat, sondern gestalten ihre Rolle situativ und entlang ihrer bzw. verwaltungsspezifischer Haltungen zur Demokratie, zu Verwaltungshandeln und zu gesellschaftlichen Konflikten.

Gerade diese situative Offenheit prägt eine Praxis, die kaum von festen Routinen getragen wird, sondern von einer permanenten Priorisierung zwischen ordnungspolitischer Gefahrenabwehr und dialogisch-pädagogischer Befähigung. Die Fachkräfte agieren damit als intermediäre Akteur:innen in einem fluiden Gefüge lokaler Politikgestaltung: Ihr Handlungsspielraum entsteht weniger aus formalen Zuständigkeitsbeschreibungen als aus der Fähigkeit, Bedarfe zu erkennen, Verantwortung zu übernehmen und unterschiedliche Logiken – rechtsstaatliche, pädagogische, zivilgesellschaftliche – miteinander zu verknüpfen. Mandatsperformanz wird hier zur Schlüsselressource. Indem Fachkräfte ihr Mandat sichtbar machen, institutionelle Einbindungen transparent erläutern und offenlegen, wo Grenzen ihrer Zuständigkeit liegen, schaffen sie die Vertrauensbasis, die für kommunale und kooperativ ausgerichtete Präventionsarbeit unabdingbar ist. Gleichzeitig schützt diese performative

Selbstvergewisserung vor sicherheitspolitischer Vereinnahmung und ermöglicht, demokratiefeindlichen Einstellungen aktiv entgegenzutreten. Hier zeigt sich deutlich das Spannungsfeld zwischen der Praxis auf einer präventiven Verhinderungslogik und der einer ermöglichenden Demokratieförderung. Beides konzeptionell miteinander zu vereinen, wie es Becker et al. (2022) in ihrem Konzept zu kommunaler Demokratieförderung vorschlagen, scheint mit Blick auf die hier erhobene kommunale Projekt- und Verwaltungspraxis zielführend zu sein.

Die Interviews verdeutlichen, dass viele Fachkräfte die genannte Offenheit als Chance begreifen: Sie ermöglichen niedrigschwellige Ansprechbarkeit, bauen Vertrauen auf und setzen eigene Akzente – insbesondere dort, wo Strukturen noch nicht etabliert sind oder politische Rückendeckung fehlt. Netzwerkarbeit bildet in dieser Gemengelage einen zentralen Hebel zur Wirksamkeit: Sie eröffnet die Möglichkeit, lokale Akteure unterschiedlicher kommunaler Handlungsfelder zusammenzuführen, Synergien zu schaffen und zivilgesellschaftliches Engagement zu unterstützen. Doch Netzwerkarbeit verlangt mehr als organisatorische Geschicklichkeit; sie setzt eine Haltung voraus, die dialogorientiert bleibt, ohne demokratiefeindliche Positionen zu normalisieren, und die Spannungen zwischen Sicherheitslogiken, pädagogischen Ansätzen und politischer Uneinigkeit konstruktiv auszubalancieren.

Diese anspruchsvolle Schnittstellenarbeit findet unter Bedingungen statt, die von prekären Ressourcenregimen geprägt sind. Kurzzyklische Projektförderungen, befristete Verträge und wechselnde politische Prioritäten haben einen *brain-drain* zur Folge: Eingearbeitete Fachkräfte verlassen ihre Stellen und damit auch Erfahrungswissen, das notwendig ist, um innerhalb kommunaler Verwaltungslogik navigieren zu können. Als Folge können Netzwerke erodieren und müssen oftmals neu geknüpft werden. Diese fehlende personelle Konstanz entfaltet auf zwei Ebene Wirkung: Sie verschärft auf der einen Seite Unsicherheiten in der Mandatsperformanz und mindert zugleich die Fähigkeit, langfristige kommunale Präventionsstrategien zu etablieren.

9. Ausblick: Perspektiven für Praxis, Forschung und Politik

Die Befunde der vorliegenden Studie machen deutlich, dass kommunale Fachkräfte eine zentrale Funktion im Spannungsfeld von Prävention und Demokratieförderung einnehmen – sowohl als strategische Koordinator: innen als auch als symbolische Vertreter: innen demokratischer Haltungen vor Ort. Ihre Arbeit schafft Brücken zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft, zwischen politischem Anspruch und sozialräumlicher Realität.

Für die Praxis stellt sich daher die Frage, wie diese Funktion dauerhaft gestärkt und wirksam unterstützt werden kann. Die Ergebnisse sprechen dafür, die kommunale Ebene nicht lediglich als Durchführungsinstanz übergeordneter Programme zu begreifen, sondern als eigenständigen Ort politischer Gestaltung und gesellschaftlicher Aushandlung. Daraus ergibt sich ein Bedarf nach struktureller Anerkennung, etwa durch die gezielte Förderung phänomenübergreifend arbeitender Fachstellen, durch kommunal angepasste Qualifizierungsangebote und durch Austauschformate, die die Reflexion der eigenen Rolle und Haltung ermöglichen.

Auch aus wissenschaftlicher Perspektive eröffnen sich Anschlussfragen: Die Ergebnisse der Studie zeigen die Bedeutung individueller Handlungsspielräume, organisationaler Verankerungen und professioneller Selbstverständnisse – Aspekte, die weiterführend vergleichend untersucht werden können, z. B. unterschiedlicher Kommunen oder Verwaltungsstrukturen. Zudem könnte die Frage vertieft werden, wie Fachkräfte in konfliktbeladenen Kontexten demokratische Kommunikationsräume öffnen und erhalten können – etwa unter dem Einfluss von Polarisierung und Bedrohung.

Die Ergebnisse bekräftigen, dass kommunale Präventionspraxis als reflexive Professionspraxis zu verstehen ist, in der Fachkräfte Präventionslogiken (Caplan/Gordon) praktisch kombinieren und über Mandatsperformanz handlungsfähig halten. Eine praxeologische Perspektive verdeutlicht, dass gerade Routinen, implizites Wissen und situative Aushandlungen die Wirksamkeit zwischen Gefahrenabwehr- und Befähigungslogik tragen – und damit Ansatzpunkte für Qualifizierung, Organisation und Politik bieten.

Nicht zuletzt richten sich auch an die politische Steuerung auf Bundes- und Landesebene wichtige Impulse: Wenn Demokratieförderung und Prävention auf kommunaler Ebene gelingen sollen, bedarf es mehr als projektbezogener Förderung. Es braucht langfristige Strategien, verlässliche institutionelle Rückendeckung und eine Anerkennung des Wissens, das in der kommunalen Praxis entsteht. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass kommunale Fachkräfte nicht nur Umsetzende sind, sondern Mitgestaltende demokratischer Kultur. Demokratieförderung und Radikalisierungsprävention braucht deshalb verlässliche Finanzierungsstrukturen, um nachhaltig zu wirken, Fach- und Erfahrungswissen zu erhalten und Lernprozesse zu ermöglichen. Diese Erkenntnis ist wahrlich nicht neu und wurde auch in der theoretischen Hinführung dieses Artikels bereits dargestellt. Die Befunde unterstreichen vielmehr die Dringlichkeit, diesen Aspekt, vornehmlich auf bundes- und auch landespolitischer Entscheidungsebene, anzugehen. Mit der erweiterten Laufzeit des Bundesprogramms Demokratie leben! wurde hier ein erster Schritt gemacht.

10. Limitationen

Die Praxis kommunaler Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung ist vielfältig; kommunale Verwaltungspraxis im Allgemeinen umso mehr. Die hier dargestellten Ergebnisse unterliegen deshalb einer eingeschränkten Übertragbarkeit. Sie stellen vielmehr Fallstudien dar, die exemplarisch kommunale Ansätze von Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung darstellen. In Folgestudien müssten auf dieser Grundlage Analyseraster für kommunale Strukturen angelegt werden, um bestmögliche Vergleichbarkeit herzustellen.

Literatur

- Becker, Carlos; Bohn, Irina; Saßmannhausen, Jan. & Schwall, Talisa (2022). *Kommunale Demokratieförderung: Begriff, Modell und Praxis*. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. /ISS. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Ges_2021_Schwerpunktbericht_-_Kommunale_Demokratieforderung.pdf
- Berndt, Hagen & Lustig, Sylvia (2014). *Kommunale Konfliktberatung: Konzeption zur Beratung von Kommunen im Wandel*. Köln: Forum Ziviler Friedensdienst.
- Biene, Janusz (2019). Erfahrungen kommunaler Präventionsarbeit gegen Radikalisierung in religiös begründeten Extremismus am Beispiel von PRO Prävention. In: Dierk Borstel und Kemal Bozay (Hrsg.): *Kultur der Anerkennung statt Menschenfeindlichkeit. Antworten für die pädagogische und politische Praxis /S. 157–170*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caplan, Gerald (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books.
- Ceylan, Rauf & Kiefer, Michael (2013). *Salafismus: Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00091-2>
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 89–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd. & Otto, Hans-Uwe (2011). Profession. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch, Hrsg., *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 1131–1142
- Döring, Maurice; Röing, Tim & Boemcken, Marc von (2020). „Prävention ist keine Eintagsfliege“: Herausforderungen und Bedarfe der Prävention islamistischer Radikalisierung aus lokaler Perspektive in Nordrhein-Westfalen (BICC Working Paper). Bonn International Center for Conversion (BICC).
- Figlesthahler, Carmen & Schau, Katja. (2019). „Das ist ja noch keine Gefährdungslage, aber dennoch“ – Pädagogische Islamismusprävention im Spannungsfeld von Dramatisierung und Relativierung. In D. Negnal (Hrsg.), *Die Problematisierung sozialer Gruppen in Staat und Gesellschaft* (S. 127–143). Springer VS.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Gordon, Robert (1983). An Operational Classification of Disease Prevention. *Public Health Report*, 98, 107–109.
- Groeger-Roth, Frederic (2010). *Wie kann eine effektive Präventionsstrategie auf kommunaler Ebene befördert werden? Der Ansatz von „Communities That Care – CTC“ und ein Modellversuch in Niedersachsen*. In: Forum Kriminalprävention 4/2010.
- Hafeneger, Benno & Ostwaldt, Jens (2023). Professionalisierung (in) der Präventionsarbeit. In K. Bozay, J. Ostwaldt, V. Zimmer, B. Copur, E. Arslan & M. Kart (Hrsg.). Beltz Juventa.
- Helfferrich, Cornelia (2021). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Holthusen, Bernd, Hoops, Sabrina, Lüders, Christian & Ziegleder, Diana (2011). Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention: Kritische Anmerkungen zum Diskurs. *DJI-Impulse* (2), 22–25.
- Johansson, Susanne (2012). *Rechtsextremismus und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und Abgrenzung*. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_S._Johansson_REpraevention_final.pdf

- Kahl, Wolfgang. & Kober, Kober (2019). *Kommunale Kriminalprävention als Kooperationskonzept Programmatischer Diskurs, empirische Erkenntnisse, Unterstützungsbedarfe*. In Forum Kriminalprävention 3/2020, S. 12–17.
- MAPEX Forschungsverbund (Hrsg.). (2021). *Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung*.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Milbradt, Björn, Schau, Katja & Greuel, Frank (2019). *(Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention: Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze*. Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790&datei=DPT24_Stellungnahme_Milbradt_Schau_Greuel_web-2790.pdf
- Molthagen, Dietmar. & Korgel, Lorenz (2009). *Handbuch für die kommunale Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Müller, Elodie, Linßer, Janine & Kurtenbach, Sebastian (2024). *Leitfaden zur Entwicklung eines kommunalen Handlungskonzepts der Radikalisierungsprävention*. FH Münster.
- Ostwaldt, Jens (2020a). *Islamische und migrantische Vereine in der Extremismusprävention: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven* (1. Auflage). *Non-formale politische Bildung* [Online-Ressource, 384 Seiten]. Wochenschau Verlag.
- Ostwaldt, Jens (2020b). Stigmatisierung durch Prävention.: Herausforderung für die islamische und migrantische Zivilgesellschaft. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* (4), 288–295.
- Ostwaldt, Jens (2022). Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention: Kritische Überlegungen zur Methodenintegration. *ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte Deradikalisierungsforschung*, 1(1), 7–34.
- Oulad M'Hand, Saloua Mohammed & Nadar, Maïke (2022). *Menschenrechtsbasierte Radikalisierungsprävention – ein Entwurf aus der Sozialen Arbeit*. *KN IX Impuls*. <https://kn-ix.de/download/5306/>
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Schreiber, Verena (2007). *Lokale Präventionsgremien in Deutschland*. Frankfurt am Main: Institut für Humangeographie.
- Steinke, Ronen (16. Oktober 2017). Aussteigerprogramme für Extremisten: Hauptsache, sie legen keine Bombe. *Süddeutsche Zeitung*. <http://www.sueddeutsche.de/politik/extremismus-in-die-sonnemit-abu-adam-1.3709409>
- Walkenhorst, Dennis & Nordbruch, Götz (2025). Universelle Prävention und Distanzierungsarbeit: Entwicklungen im zivilgesellschaftlichen Umgang mit Islamismus. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42597-025-00141-w>
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (o. J.a). *Bundeszentrale Infrastruktur*. <https://www.demokratie-leben.de/dl/programm/programmbereiche/bundeszentrale-infrastruktur>
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (o. J.b). *Partnerschaften für Demokratie*. <https://www.demokratie-leben.de/dl/programm/programmbereiche/partnerschaften-fuer-demokratie>
- Hessisches Informations- & Kompetenzzentrum gegen Extremismus. (o. J.). *Fachstellen für Demokratieförderung und phänomenübergreifende Extremismusprävention (DEXT)*. <https://hke.hessen.de/foerderprojekte/saeule-a/dext>

Autoren

Moritz Lorenz, Bildungsreferent/Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Vereinigung Pestalozzi gem. GmbH, Legato Projektverbund, Arbeitsschwerpunkte: Kommune, Extremismusprävention, Monitoring, Evaluation, Multiprofessionelle Zusammenarbeit, E-Mail: moritz.lorenz@vereinigung-pestalozzi.de

Jens Ostwaldt, Dr., Professor für Soziale Arbeit, ZRP – Zentrum für Radikalisierungsforschung und Prävention, IU Internationale Hochschule Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden, Akteure und Strukturen der Radikalisierungsprävention und Deradikalisierung, Evaluations- und Praxisforschung, E-Mail: jens.ostwaldt@iu.org

Alles Krise oder was?! Was Demokratiebildung an Schulen in Krisenzeiten erreichen kann

Alisa Rieth, Merle Strunk

Abstract: Die Wiederwahl Donald Trumps und das vorzeitige Ende der Regierungskoalition in Deutschland im November 2024 haben bei vielen jungen Menschen Unsicherheiten und Ängste hervorgerufen. Im schulischen Alltag fehlt oft ein angemessener Raum, um über aktuelle Ereignisse und Krisen zu reflektieren und neben den politischen Folgen auch die emotionalen Auswirkungen auf Schüler:innen zu berücksichtigen. Hier setzt die *Demokratie-Sprechstunde: Alles Krise oder was?!* als non-formales Bildungsangebot für die Vermittlung von Demokratiewissen und -kompetenzen in Schulen an. Das Angebot stellt die Sichtweisen junger Menschen in den Mittelpunkt und lädt diese ein, sich mit zentralen Merkmalen von Demokratie auseinanderzusetzen und zu diskutieren, inwieweit diese aktuell in Deutschland umgesetzt werden. Ein Fokus liegt auf der Sensibilisierung für populistische und rechtsextremistische Narrative sowie auf der Stärkung von Dialog, Perspektivwechsel, Meinungs- und Urteilsbildung. Das Format versteht sich nicht nur als Reaktion auf Wahlergebnisse und Krisenereignisse, sondern als Beitrag zur Frage, wie politische Bildung in Schulen unter veränderten Voraussetzungen langfristig gestärkt werden kann.

Schlüsselwörter: Politische Bildung; Demokratiebildung; Krise; Demokratie; Schule; Mentale Gesundheit

1. Einleitung

Die Analysen zur politischen Lage in Deutschland richten ihren Blick, wenn nach den Ursachen für den gesellschaftlichen Rechtsruck gefragt wird, zunehmend auch auf das Wahlverhalten junger Menschen. Spätestens seit der Europawahl 2024 und den Landtagswahlen in Brandenburg, Thüringen und Sachsen im selben Jahr wird die Generation der 16- bis 24-Jährigen stark in den Fokus gerückt: In allen drei Bundesländern wurde die AfD in dieser Altersgruppe zur stärksten Kraft und erreichte die höchsten Zugewinne (Mullis 2025: 48 f). Trotz ihres demografisch bedingt geringen Anteils an der Gesamtwähler:innenschaft dominiert diese Entwicklung seither die öffentliche Debatte. Medien und politische Akteur:innen suchen nach Erklärungen – häufig mit einem einseitigen Blick. Zwei Narrative sind dabei besonders präsent: Einerseits wird der Erfolg der extremen Rechten auf deren strategisches Vorgehen zurückgeführt, etwa ihre digitale Kommunikationsmacht oder gezielte Ansprache in jugendaffinen Formaten. Andererseits wird die fachliche Eignung der klassischen politischen

Bildung an Schulen vor dem Hintergrund der neuen Herausforderungen hinterfragt (Greuel 2025).

Es ist unbestritten, dass Schulen zentrale Orte politischer Bildung und wichtige Sozialisationsinstanzen sind, nicht zuletzt da durch die Schulpflicht fast alle Menschen erreicht werden können (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 177; Kart et al. 2023). Doch die Diskussion lässt oft die strukturellen Bedingungen, unter denen schulische politische Bildung stattfindet, insbesondere angesichts steigender gesellschaftlicher Polarisierung, multipler Krisen und wachsender psychischer Belastungen bei Jugendlichen, unberücksichtigt. Noch seltener wird danach gefragt, wie es jungen Menschen in der gegenwärtigen Lage geht, welche Erfahrungen sie machen und welche Rolle diese Perspektiven für politische Bildungsprozesse spielen sollten. Zahlreiche Jugendstudien wie die SINUS-Jugendstudie oder die Trendstudie „Jugend in Deutschland“ belegen seit Jahren eine zunehmende psychische Belastung junger Menschen: Sorgen um Klimakrise, Krieg, finanzielle Zukunftsperspektiven und soziale Teilhabe prägen ihr Lebensgefühl. All das wirkt sich auch auf ihre Zustimmung zur Demokratie und auf das Vertrauen in politische Prozesse und Akteur:innen aus (Calmbach et al. 2024; Albert et al. 2024). Die Erfahrungen der *Generation Krise* werden im öffentlichen Diskurs jedoch selten als Ausgangspunkt für politisches Lernen ernst genommen, vielmehr werden junge Menschen selbst als Teil des Problems adressiert.

Das Bildungsformat *Demokratie-Sprechstunde: Alles Krise oder was?!*, entwickelt im Herbst 2024 als Reaktion auf den Bruch der Regierungskoalition in Deutschland und die Wiederwahl Donald Trumps als US-Präsident, setzt hier bewusst einen anderen Akzent. Es wurde als externes Unterstützungsangebot für Schulen konzipiert – in einer Phase, die durch starke politische Aufladung, Unsicherheit und Debattenverhärtung im Vorfeld der Bundestagswahl im Februar 2025 geprägt war. Ziel war es, möglichst zeitnah einen niedrigschwelligen Raum zu schaffen, in dem Schüler:innen offen über ihre Sorgen, Fragen und Perspektiven im Kontext von Demokratie und Krise sprechen können – ohne Leistungsdruck, ohne Bewertung, aber mit ernsthaftem Interesse an ihrer Sichtweise. Die *Demokratie-Sprechstunde* möchte Jugendlichen nicht die Legitimität ihrer Emotionen oder Unsicherheiten absprechen, sondern sie wertschätzen und zum Ausgangspunkt politischer Bildungsformate machen. Indem sie ihre eigene Deutungskompetenz stärken, politische Ereignisse einordnen und kollektive Urteilsbildung erproben, entwickeln die Schüler:innen Selbstbewusstsein als politische Subjekte. Das Format versteht sich dabei nicht nur als kurzfristige Reaktion auf Wahlergebnisse, sondern als Praxisbeitrag zur Frage, wie politische Bildung in Schule und Gesellschaft unter veränderten Voraussetzungen langfristig verankert und gestärkt werden kann.

Im nachfolgenden Beitrag stellen wir das Format der *Demokratie-Sprechstunde* als ein aktuelles, aus dem non-formalen Bildungsbereich initiiertes Projekt¹ zur Förderung von Demokratiewissen und -kompetenzen vor. Wir berichten von unseren Beobachtungen aus rund 20 Terminen mit mehr als 400 Schüler:innen im Raum Hamburg. Obwohl jeder Termin unterschiedliche Fragen aufgeworfen und Diskussionen entfacht hat, lassen sich dennoch Gemeinsamkeiten und Schwerpunkte feststellen, etwa im Hinblick auf die von den Schüler:innen wahrgenommene Repräsentativität von Parteien oder ihre Übung im Behandeln von

1 Der vorliegende Beitrag folgt der Unterscheidung zwischen formaler und non-formaler Bildung des Europarats aus dem Jahr 2010. Formale Bildung bezieht sich demnach auf das strukturierte Bildungs- und Ausbildungssystem, non-formale Bildung bezeichnet „all jene Bildungsprogramme, die dafür ausgelegt sind, außerhalb der formalen Bildung eine Reihe von Fertigkeiten und Kompetenzen zu erweitern“ (Europarat 2010: 8).

politischen Themen und eigenen Positionierungen. Dieser Beitrag dient als Praxisbericht, der Einblicke in die Idee und Umsetzung des Formats gibt. Eine wissenschaftliche Auswertung liegt zum aktuellen Zeitpunkt (November 2025) nicht vor. Die Beobachtungen aus den durchgeführten Terminen zeigen jedoch zentrale Herausforderungen für Formate der politischen Bildung und Demokratiebildung – insbesondere in der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen in Zeiten von Krise und Umbruch. Zugleich dokumentieren sie aktuelle Wissensstände, wichtige Perspektiven sowie das Verhältnis der jungen Generation zur Demokratie.

2. Zentrale Begriffe

Bevor wir das Format der *Demokratie-Sprechstunde* vorstellen und unsere Erfahrungen in Hamburger Schulen diskutieren, werden in diesem Kapitel zentrale Begrifflichkeiten beschrieben und Rückschlüsse für die aktuelle Umsetzung in Schulen skizziert.

2.1 Politische Bildung

Als zentrale methodisch-didaktische Grundhaltung für politische Bildung in Deutschland gilt die Orientierung am Beutelsbacher Konsens mit den Prinzipien des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Interessenlage beziehungsweise Schüler:innenorientierung (Gloe/Oeftering 2022). Die 2015 verabschiedete *Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* fordert ergänzend, dass politische Bildung auch bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse einbeziehen, analysieren und kritisch reflektieren muss, „da selbstbestimmtes Denken und Handeln abhängig von sich überlagernden sozialen Ungleichheiten sei“ (Bieß et al. 2022: 20).

Übertragen auf ihre Umsetzung in Schulen erfüllt politische Bildung immer auch eine gesellschaftliche Funktion, um Schüler:innen auf ihre Rolle als „mündige Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 177). Dies beinhaltet sowohl eine fachliche Verankerung von politischen Bildungsinhalten (in eigenen Fächern, fächerübergreifend und als Querschnittsaufgabe) als auch eine Kompetenzorientierung hinsichtlich der Vermittlung von Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 178, 197 f). Schüler:innen sollen an ein demokratisches Verhalten herangeführt, Wertvorstellungen und Haltungen entsprechend der normativen Orientierung im Grundgesetz vermittelt werden. Vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte sowie der historischen Entwicklung von politischer Bildung ist diese immer auch demokratische Bildung, denn es geht im Kern um die Frage, wie wir als Gesellschaft in Zukunft zusammenleben wollen und wie wir dies in demokratischen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen gemeinsam organisieren (Besand 2024: 20; Pelzel/Wohnig 2024: 8). Dies schließt (aus unserer Sicht) eine kritische Grundhaltung und Reflexion bestehender (Ungleich-)Verhältnisse keineswegs aus und beinhaltet ein Verständnis von Demokratie als stetige Aushandlung von Konflikten, widerstreitenden Interessen und Meinungen (Achour 2025: 27 f).

2.2 Demokratiepädagogik und -bildung

Der erziehungswissenschaftlich geprägte Begriff und das Feld der Demokratiepädagogik kamen im Zuge einer rund um die Jahrtausendwende geführten schulpolitischen Debatte über die Umsetzung politischer Bildung in Deutschland auf. Kritisiert wurden unter anderem eine Verengung auf kognitive Wissensvermittlung sowie die unzureichende Subjektorientierung und Vermittlung von Partizipationsfähigkeiten (Achour 2025: 23 f). Dem setzt die Demokratiepädagogik ein Verständnis von Demokratie-Lernen entgegen, „welches die Gestaltung gemeinsamer und geteilter Erfahrung in der Schule als Institution im Sinne einer demokratischen Gesellschaft im Kleinen fördere“ (Achour 2025: 23). Daraus resultiert ein Fokus auf Praxis- und Teilhabeerfahrungen in der Lebenswelt Schule, beispielsweise durch Formate wie Klassenräte, kooperatives- und Projektlernen und eine demokratische Schulkultur als Ganzes, die sich beispielsweise in Gremien wie Schüler:innenvertretungen und weiteren Mitbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten ausdrückt und gefördert wird.²

Demokratiebildung ist ein noch relativ junger Begriff und hat derzeit doch bemerkenswerte Konjunktur. Allgemein kann Demokratiebildung verstanden werden „als eine Art Sammelbegriff für eine Vielzahl von Ansätzen und Programmen, die mit „Demokratie lernen“ verbunden werden“ (Achour 2025: 21).³ Der Begriff greift die skizzierten demokratiepädagogischen Akzente (Lebensweltbezug, soziales Lernen) auf und verknüpft diese mit politikspezifischem Fachlernen sowohl mit Blick auf Wissens- als auch Kompetenzerwerb (Achour 2025: 27). Betont wird außerdem die Orientierung an den Menschen- und Bürgerrechten als mit der Demokratie unzertrennlich verbundener Kern: Nur gemeinsam können Demokratie und Menschenrechte verwirklicht werden – das gilt als historische Errungenschaft und muss doch stets neu verhandelt, erstritten und ausgestaltet werden (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2018: 25).

Während sich die obige, in knappen Grundzügen dargelegte Debatte auf die schulische Umsetzung bezieht, ist der Begriff der Demokratiebildung im außerschulischen und sozialpädagogischen Feld bereits länger etabliert und geht mit einem weit gefassten Bildungsverständnis einher, das über „gezielte Wissensvermittlung und Kompetenzförderung hinaus[geht]“ (Achour 2025: 24). In Abgrenzung zur Schule sind Bildungsformate hier charakterisiert durch Freiwilligkeit, Partizipation und gemeinsame (häufig auch bewertungsfreie) Austausch- und Aushandlungsprozesse.

Im weiteren Text wird nicht streng zwischen den Begrifflichkeiten und den jeweiligen theoretischen, konzeptionellen und didaktischen Implikationen unterschieden. Wir verstehen Demokratie lernen breit, sowohl mit Blick auf die Vermittlung von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelman 2016: 64 ff) als auch hinsichtlich der entsprechenden Förderung von Wissens- und Kompetenzerwerb. Dazu zählt die Vermittlung von Wissen mit dem Ziel, ein grundlegendes Verständnis für demokratische Institutionen, Prinzipien und Verfahren zu schaffen, ebenso wie die Auseinandersetzung mit zentralen demokratischen Werten und Haltungen sowie die praktische Einübung demokratischer Ver-

2 Dieser Ansatz der Demokratiepädagogik wird unter anderem aus der Politikdidaktik wegen diffusiver Begriffe, realitätsferner Wirkannahmen und der Gefahr einer Entpolitisierung kritisiert – aus Platzgründen wird hier auf eine entsprechende Darstellung der Kritik und weiterführenden Debatte verzichtet. Für eine konzise Übersicht siehe etwa Achour 2025: 19–43.

3 Der Begriff wird von unterschiedlichen Akteur:innen sowohl synonym zum Begriff der politischen Bildung als auch der Demokratiepädagogik gebraucht. Wie Achour (2025) treffend ausführt, scheint bis heute nicht abschließend geklärt, wie sich die Begriffe zueinander verhalten, stattdessen habe sich ein „ergänzendes, kooperatives bis hin zu einem integrativen Verständnis entwickelt“ (Achour 2025: 27).

haltensweisen in Schule, Beruf und Alltag. Dies korrespondiert mit dem breiten Demokratieverständnis unseres Sprechstunden-Formats (siehe Kapitel 3.1) und schließt darüber hinaus an das mittlerweile weit verbreitete Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) an, das zwischen (1) Fachwissen, (2) politischer Urteilsfähigkeit als Grundlage für (3) politische Handlungsfähigkeit sowie (4) politischer Einstellung und Motivation als zentralen Kompetenzdimensionen unterscheidet (Weißeno 2012: 170 f).

2.3 Demokratie lernen in Krisenzeiten

In Zeiten von Krise und Umbruch wird politischer Bildung immer wieder eine Schlüsselrolle zugeschrieben (Pelzel/Wohnig 2024: 7). Als Antwort auf die Zunahme von Rechtsextremismus und das schwindende Demokratievertrauen, aber auch im Umgang mit Phänomenen wie Klimaveränderungen und geopolitischen Machtverschiebungen – überall scheint politische Bildung gefordert und soll, zugespitzt formuliert, wie eine Feuerwehr funktionieren: Sie soll akute Probleme angehen und Lösungen aufzeigen. Spezielle schulische und außerschulische Formate können dabei helfen, jungen Menschen bestimmtes Orientierungswissen und Kompetenzen zu vermitteln, um mit gesellschaftspolitischen Krisenereignissen persönlich umzugehen, Entwicklungen oder zugrundeliegende Ursachen zu verstehen und zu bewerten. Insbesondere sind im Kontext einer Bildung, die Fremdenfeindlichkeit, Populismus und Radikalisierung vorbeugen soll, „Sozial- und Bürgerkompetenzen“ als „Schlüsselkompetenzen“ (Europäische Kommission 2017: 7 f) zentral für die Teilhabe junger Menschen, vor allem in sich schnell verändernden Gesellschaften (Mullis 2025: 56). Politische Bildung darf aber nicht auf ein Krisenbearbeitungs- oder Problemlösungsinstrument reduziert werden, sondern muss umfassend als Förderung der aktiven Teilhabe aller Menschen am politischen und gesellschaftlichen Leben verstanden werden – auch und insbesondere in Krisenzeiten (Pelzel/Wohnig 2024: 9 f; Schlicht-Schmälzle/Kroll/Theis 2021).

Diese Abgrenzung ist uns aus zwei Gründen wichtig: Zum einen hinsichtlich eines Verständnisses von Krise als Weggabelung und Punkt der Entscheidung. Demnach kann eine Krise auch eine Möglichkeit für Veränderung und eine produktive Chance sein, Zukunft neu zu gestalten. Bildungsformate können solche Transformationsprozesse anregen, sollten dabei aber eine kritische Haltung bewahren – insbesondere gegenüber alten und bereits bekannten Denk- und Handlungsweisen, die bei Unsicherheit und Handlungsdruck zwar attraktiv erscheinen mögen, aber gegebenenfalls zugrundeliegende strukturelle Ursachen verschleiern oder sogar mit zur Krise beigetragen haben (Pelzel/Wohnig 2024: 7 f).

Zum anderen kann sich mit Blick auf die Rolle und Funktion von politischer Bildung ein Spannungsverhältnis gegenüber Konzepten der Radikalisierungs- und Extremismusprävention ergeben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 351). Ausgelöst durch Krisen(narrative), Polarisierung und angespannte Debattenkultur treten Konfliktlinien und Auseinandersetzungen um zentrale Werte und Prinzipien in einer demokratischen Gesellschaft besonders deutlich hervor. Aufgabe von politischer Bildung ist es, „den Rahmen für einen offenen und doch von Prinzipien geleiteten Wertediskurs zu bieten und die Teilhabe aller an einem solchen Diskurs zu fördern“ (Schlicht-Schmälzle/Kroll/Theis 2021) – ohne einerseits in eine Präventionslogik zu verfallen und bestimmte politische Haltungen und gesellschaftliche Gruppen zu stigmatisieren oder unter Generalverdacht zu stellen. Andererseits muss politische Bildung eine Offenheit und (Selbst-)Reflexion dafür bewahren,

die konstitutiven Werte des gesellschaftlichen Miteinanders immer wieder (neu) zu verhandeln und auszugestalten. Insofern können Bildungsformate zur Auseinandersetzung und Identifikation mit grundsätzlichen demokratischen Werten und Haltungen beitragen und damit auch die persönliche Resilienz gegenüber politischen Radikalisierungsprozessen stärken, dürfen aber keineswegs darauf verengt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020: 527 f). In diesem Zusammenhang sind Schulen nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern wichtige Sozialisationsinstanzen, in denen ein Teil dieser Aushandlungen stattfindet, die allein durch ihre Schüler:innenschaft eine hohe Diversität abbilden und damit Ausgangspunkt für einen offenen, toleranten und demokratischen Umgang sein können und sollen (Kart et al. 2023).

Im Kontext politischer Bildung in Krisenzeiten gewinnt auch der Aspekt der mentalen Gesundheit von jungen Menschen zunehmend an Bedeutung. Studien weisen darauf hin, dass junge Menschen verstärkt unter psychischen Belastungen leiden und Phänomene wie Stress, Erschöpfung und Einsamkeit zunehmen (Schnetzer/Hampel/Hurrelmann 2024; Heinz 2025). Politische Bildung und Demokratiebildung verfolgen zwar nicht primär das Ziel, die mentale Gesundheit junger Menschen zu fördern. Gleichwohl deuten erste Forschungsergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen psychischem Wohlbefinden und Zustimmung zur Demokratie bei der jungen Generation hin (Neu/Küpper/Luhmann 2023). So zeigt die GenNow-Studie der Bertelsmann Stiftung (Mai 2025), dass einsame junge Menschen geringere Werte sowohl hinsichtlich interner als auch externer politischer Selbstwirksamkeit aufweisen, ein reduziertes Vertrauen in demokratische Institutionen haben und sich weniger durch politische Entscheidungsträger:innen repräsentiert fühlen (Heinz 2025: 15 ff). In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund eines erweiterten Demokratieverständnisses, das das individuelle Wohlbefinden als integralen Bestandteil demokratischer Teilhabe begreift, muss die mentale Gesundheit junger Menschen als relevanter Faktor in der politischen Bildung, insbesondere in Krisenzeiten, mitgedacht werden. Akteur:innen der politischen Bildung sollten daher eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit psychischer Gesundheit entwickeln und gezielt Schnittstellen zu entsprechenden spezialisierten Angeboten aus angrenzenden Fachgebieten schaffen. Darüber hinaus kann auch politische Bildung zur Stärkung der Resilienz junger Menschen beitragen: Da auch politische Sorgen zu den Belastungsfaktoren der jungen Generation zählen (Calmbach et al. 2024: 155 f), können Bildungsformate unterstützen, politische Prozesse, Strukturen und Konflikte besser zu verstehen, kritisch zu reflektieren und (krisenhafte Ereignisse) zu bewältigen. Durch die Förderung von Urteilsfähigkeit und Handlungsorientierung kann sie somit indirekt die psychische Widerstandsfähigkeit junger Menschen stärken.

3. Die Demokratie-Sprechstunde: Alles Krise oder was?!

Die *Demokratie-Sprechstunde: Alles Krise oder was?!* ist ein aufsuchendes politisches Bildungsangebot der überparteilichen Bundeskanzler-Helmut-Schmidt-Stiftung (BKHS) und richtet sich an Schulklassen aller Schulformen ab der zehnten Jahrgangsstufe im Großraum Hamburg. Konzipiert für die Dauer einer Doppelstunde kann sie im Politikunterricht, aber auch in anderen Fächern oder fachunabhängig eingesetzt werden. Die *Demokratie-Sprech-*

stunde wird in der Schule oder im außerschulischen Lernort der BKHS durchgeführt, immer angeleitet und moderiert von zwei, in der historisch-politischen Bildungsarbeit erfahrenen Mitarbeitenden der Stiftung. Sofern möglich, findet vorab ein Vorgespräch mit der zuständigen Lehrkraft statt, um spezifische Bedarfe, Themenschwerpunkte oder Gruppendynamiken zu klären. Währenddessen kommt der Lehrkraft keine aktive Rolle zu, sie ist aber im Raum anwesend, um eine Anschlussfähigkeit der besprochenen Themen im weiteren Unterricht zu ermöglichen.

3.1 Ziele

Die *Demokratie-Sprechstunde* verfolgt zwei zentrale Zielsetzungen: Zum einen möchten wir einen Raum eröffnen, in dem junge Menschen ihre Perspektiven, Anliegen und Sorgen auf die gegenwärtigen Krisen und Diskurse rund um Demokratie äußern und sich austauschen können. Dabei soll deutlich werden, dass sie nicht allein sind mit ihren Gedanken und Sichtweisen und dass neben den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Krise auch psychische und emotionale Belastungen auftreten können, die ebenso bedeutsam sind.

Zum anderen möchten wir gemeinsam mit den Schüler:innen hinterfragen, wie Demokratie und Krise zusammenhängen und diskutieren, wie es um die Demokratie in Deutschland steht: Ist die Demokratie wirklich in der Krise? Woran können wir das festmachen? Wie kann Demokratie geschützt und mitgestaltet werden? Demokratie verstehen wir hierbei breit und beleuchten verschiedene Dimensionen, darunter die formale Dimension mit den demokratischen Institutionen, Strukturen und Prozessen; die substanzielle Dimension mit Gleichheit, Menschen- und Bürgerrechten, Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus und Minderheitenschutz als zentrale Prinzipien und Werte sowie die prozesshafte Dimension als stetigen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozess (Becker 2023: 24 f).⁴ Unser Format greift dahingehend sowohl „Demokratie als Bildungsgegenstand“ als auch „Demokratie als Erfahrung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020:130 f) auf und zielt darauf, neben Wissens- und Kompetenzvermittlung im Format selbst auch Möglichkeitsräume zur Partizipation, Mitgestaltung und des demokratischen Austauschs zu eröffnen. Im Rahmen einer Doppelstunde, die von externen Referent:innen gestaltet wird, kann das nur begrenzt umgesetzt werden – doch das Format kann ein Anfang, niedrigschwelliger Einstieg und *demokratischer Erstkontakt* sein, der im weiteren Unterricht, Schulalltag oder in der Freizeit vertieft wird.

3.2 Ablauf: Die gemeinsame *Demokratie-Diagnostik*

Die *Demokratie-Sprechstunde* startet nach einer kurzen Einführung damit, dass wir die Schüler:innen bitten, sich im Raum spontan entlang der Frage zu positionieren, wie es ihnen aktuell mit der Demokratie in Deutschland geht und wie sie auf die gegenwärtige Situation schauen – zufrieden, ungewiss oder besorgt. So erhalten wir ein grobes Stimmungsbild, aktivieren die Schüler:innen und kommen in einen ersten niedrigschwelligen Austausch.

4 Eine alternative demokratietheoretische Differenzierung ist die Unterscheidung zwischen einem minimalistischen, mittleren und maximalistischen Modell von Wolfgang Merkel (2015). Beide passen zum breiten Begriffsverständnis von Demokratie, das dem Format zugrunde liegt.

Auch verankert die Übung eine zentrale Botschaft des Formats: Demokratie betrifft alle, jede Meinung ist wertvoll und jede Person darf sich einbringen, unabhängig vom Wissensstand und der eigenen Position.

Danach führen wir in den Begriff der Krise als „zeitlich begrenzte und nicht intendierte Abweichung vom Normalzustand“ (Hoffmann et al. 2024) ein. Wir besprechen Krise als eine plötzlich auftretende Situation oder sich zuspitzende Entwicklung, die die üblichen Strukturen, Prozesse und Institutionen heraus- und überfordert, was sodann mit einer (zumindest impliziten) Erwartung einhergeht, die Krise und das zugrunde liegende Problem zu bearbeiten (Besand 2024: 19; Deitelhoff 2019). Danach beleuchten wir verschiedene Krisenphänomene und –entwicklungen und die sogenannte *Polykrise* (Tooze 2022), die in aktuellen Debatten auch immer wieder verknüpft werden mit einer Krise der Demokratie selbst. Hier geht es uns weniger darum, die einzelnen Krisen und Krisengeflechte genauer zu erläutern. Vielmehr thematisieren wir die besondere Betroffenheit der *Generation Krise*, für die „gesellschaftliche und ökologische Krisen der Normalzustand“ (Calmbach et al. 2024: 301) sind mit tiefgreifenden Auswirkungen für den eigenen Alltag und Zukunftsperspektiven. Zudem sensibilisieren wir dafür, dass Krisen und das Ausrufen von Krisen auch mit der Generierung von Aufmerksamkeit, möglichen Medienlogiken und politischen Mobilisierungsstrategien zusammenhängen können (Muñoz 2015).

Kern unserer *Demokratie-Sprechstunde* ist die *Demokratie-Diagnostik*, ein sogenanntes *Riesearbeitsblatt* der John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie an der Technischen Universität Dresden⁵. Das Arbeitsblatt enthält 23 Merkmale einer Demokratie und ist demokratietheoretisch breit hergeleitet. Übertragen auf das Demokratiemodell nach Wolfgang Merkel (2015) etwa beinhaltet das Plakat minimalistische, mittlere und maximalistische Elemente. Weniger als eine vollumfassende Definition von Demokratie zu erarbeiten, lädt die *Demokratie-Diagnostik* dazu ein, sich mit verschiedenen Merkmalen von Demokratie genauer auseinanderzusetzen. Für unsere Sprechstunde dient sie als gemeinsame Arbeits- und Diskussionsgrundlage und zugleich als Instrument der Ergebnissicherung. Im ersten Schritt markieren die Schüler:innen auf dem Plakat, welche Merkmale ihnen persönlich und aktuell am wichtigsten erscheinen und bestimmen somit selbst, worüber sie sprechen möchten. Im zweiten Schritt fragen wir nach einer aktuellen Bewertung der Merkmale. Nach der Abstimmung in Kleingruppen diskutieren wir gemeinsam das Plakat. Dabei versuchen wir die Klasse in einen Austausch miteinander zu bringen, in dem alle Stimmen zu Wort kommen und wobei auch Meinungsverschiedenheiten auftreten können. Es geht nicht darum, zu einer von allen geteilten Einschätzung zu kommen, sondern Pluralismus und Vielstimmigkeit zu fördern.

4. Beobachtungen während der Durchführung

Das folgende Kapitel beruht auf den Beobachtungen und Praxiserfahrungen von 20 Sprechstundenterminen mit insgesamt mehr als 400 Schüler:innen, die wir zwischen Januar und Mai im Umfeld der vorgezogenen Bundestagswahl 2025 im Großraum Hamburg

5 Das Arbeitsblatt ist frei verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/shop/shop/direkt-nutzen/riesenarbeitsblaetter-1/plakat-demokratie-diagnostik> (letzter Zugriff am 27. November 2025).

durchgeführt haben, davon ein Großteil mit Klassen der gymnasialen Oberstufe, aber auch mit Gruppen an Stadtteilschulen und Beruflichen Schulen. Mit diesem Implementierungsrahmen streben wir keine systematische Evaluation oder wissenschaftliche Wirkungsanalyse an, sondern stellen unsere Praxisreflexionen vor und diskutieren Rückschlüsse für die Demokratiebildung an der Schnittstelle zwischen Schule und externen Akteur:innen.

Zwei Übungen der Sprechstunde eignen sich besonders, um die Äußerungen und Sichtweisen der Teilnehmenden sowie die Reaktionen auf die Inhalte des Formats zu beschreiben: die Klassenaufstellung und die *Diagnostik der Demokratie*.

4.1 Klassenaufstellung: *Wie geht es dir heute mit der Demokratie in Deutschland?*

Im Rahmen dieser Übung erhalten Lernende die Möglichkeit, sich zu einer von drei vorgegebenen Positionen zum Zustand der Demokratie in Deutschland zu verorten:

- Ich mache mir aktuell Sorgen um die Demokratie in Deutschland;
- Ich blicke mit Ungewissheit auf den Zustand der Demokratie in Deutschland;
- Ich bin im Großen und Ganzen zufrieden mit dem Zustand der Demokratie in Deutschland.

Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild, das je nach Klasse leicht variiert. Auffällig ist jedoch, dass sich ein großer Anteil der Schüler:innen regelmäßig für die mittlere Position – die Ungewissheit – entscheidet. Diese Haltung wird häufig mit einer allgemeinen Sorge um die Demokratie begründet. Insbesondere beschäftigt die Schüler:innen:

- ein wahrgenommener politischer und gesellschaftlicher Rechtsruck,
- ein wachsender Vertrauensverlust in politische Entscheidungsträger:innen,
- ein empfundenes Desinteresse der Politik an den Belangen junger Menschen,
- eine zunehmend polarisierte Debattenkultur.

Mehrfach wird auf die Rolle der Medien verwiesen, die nach Aussagen der Schüler:innen ein „eher negatives Bild der Gesamtsituation“ vermitteln würden, was ihre persönliche Wahrnehmung der Demokratie beeinflusse. Konkrete Themen, die in diesem Zusammenhang benannt werden, sind unter anderem:

- die Wahlerfolge der AfD (insbesondere bei der Bundestagswahl),
- die Rolle Deutschlands im russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine,
- eine wahrgenommene Einschränkung der Meinungsfreiheit,
- sowie steigende Lebenshaltungskosten.

Ausschlaggebend für die eigene Positionierung ist für viele der persönliche Bezug zu politischen Entscheidungen und deren Auswirkungen auf den eigenen Alltag. Gleichzeitig bewerten viele dieser Jugendlichen aber auch zentrale Prinzipien der deutschen Demokratie – etwa freie Wahlen oder die Meinungsfreiheit – als stabil und schützenswert. Häufig wird ein internationaler Vergleich herangezogen, insbesondere mit europäischen Ländern oder autoritären Regimen wie der Türkei unter Präsident Erdoğan. Vergleiche mit den USA unter einer zweiten Amtszeit Donald Trumps werden seltener genannt.

Genauso häufig nehmen Schüler:innen aber auch die Mittelposition ein, da es ihnen schwerzufallen scheint, sich eine eigene Meinung zum Zustand der Demokratie zu bilden oder ihre Position zu artikulieren und mit konkreten Beispielen zu belegen. Dabei beobachten wir, dass es wenig Übung und Routine im Sprechen über Politik und Demokratie gibt sowie gleichzeitig wenig gesichertes Grundlagenwissen über Merkmale der Demokratie und aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen. Auf Nachfrage, ob politische Themen für sie eine Rolle spielen, verneint diese Gruppe dies überwiegend. Im Verlauf der *Demokratie-Sprechstunde* wird jedoch deutlich, dass bei vielen durchaus ein Interesse an politischen Fragestellungen besteht, sie erkennen diese lediglich nicht als solche oder fühlen sich durch direkte Meinungsfragen überfordert.

In der Regel verteilt sich weniger als ein Drittel der Schüler:innen auf die beiden gegensätzlichen Positionen: *Ich bin zufrieden* und *Ich mache mir Sorgen*. Diese beiden Gruppen teilen oft eine ähnliche Grundhaltung: Demokratie ist ihnen wichtig. Sie betonen aber unterschiedliche Aspekte und verweisen entweder auf Bedrohungslagen und Herausforderungen oder Stärken der Demokratie. Schüler:innen, die sich Sorgen machen, begründen ihre Haltung vor allem mit dem erstarkenden Rechtsextremismus sowie der zunehmenden Akzeptanz antidemokratischer Einstellungen in der Gesellschaft. Sie erkennen darin eine konkrete Gefahr für die Demokratie und formulieren teils direkte Forderungen an die Politik. Diejenigen Schüler:innen, die sich der Position *Ich bin zufrieden* zuordnen, heben häufig die Elemente der Demokratie hervor, die sie für besonders zentral und schützenswert halten, beispielsweise freie Wahlen, Meinungs- und Demonstrationsfreiheit und die Achtung der Menschenwürde. Sie möchten mit dieser Haltung den Zweifeln, die in der Gesellschaft und oft auch unter einigen ihrer Mitschüler:innen am demokratischen System aufkommen, etwas entgegensetzen. Diese Gruppe hat erfahrungsgemäß die geringsten Schwierigkeiten, ihre Position differenziert zu formulieren. Umgekehrt fällt es innerhalb der *Sorgen-Gruppe* einigen schwer, ihre Bedenken über ein diffuses Unsicherheitsgefühl hinaus zu artikulieren.

Da die Übung mit physischer Positionierung im Raum verbunden ist, können die Sichtweisen der Schüler:innen auch dann mitgeteilt werden, wenn sie sich nicht verbal äußern. Gruppendynamische Prozesse innerhalb des Klassenverbandes spielen dabei sicherlich auch eine Rolle und können die individuelle Positionierung beeinflussen. Es wird in dem Format bewusst darauf geachtet, dass Schüler:innen nicht zur Äußerung ihrer Meinung gedrängt werden. Vielmehr soll ein geschützter Raum entstehen, in dem sie sich sicher fühlen, ihre Sichtweisen zu teilen. Die Positionierungen werden weder von den Moderierenden noch von den Lehrkräften kommentiert. Lediglich sachlich falsche oder mit den Grundwerten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung unvereinbare Aussagen werden eingeordnet.

Beachtenswert ist, dass sich keine größeren Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen lassen. Entscheidend scheint vielmehr zu sein, ob im Klassenverband bereits eine (politische) Diskussionskultur existiert, auf die zurückgegriffen werden kann. Gruppen mit entsprechender Vorerfahrung zeigen ein breiteres Meinungsspektrum. Auch das Alter scheint eine wichtige Rolle zu spielen: Schüler:innen, die wahlberechtigt sind oder bereits beziehungsweise in naher Zukunft berufstätig und finanziell selbstständig sind, äußern tendenziell klarere und fundiertere Positionen.

Neben einem groben Stimmungsbild sowie der körperlichen und kognitiven Aktivierung der Schüler:innen dient die Übung auch dazu, Unsicherheit und Unwissen nicht als Defizite zu markieren, sondern als gemeinsame Ausgangslage ernst zu nehmen. Gefühle von Überforderung oder Zweifel an der Demokratie werden als legitime Empfindungen anerkannt und

in einen gemeinsamen Lernprozess überführt. In der anschließenden Übung, der *Diagnostik der Demokratie*, werden die zuvor geäußerten Positionen aufgegriffen und gemeinsam weiter untersucht.

4.2 *Demokratie-Diagnostik* Teil 1: Welche Merkmale einer Demokratie sind euch besonders wichtig?

In dieser Übung setzen sich die Schüler:innen in Kleingruppen mit der Frage auseinander, welche Merkmale einer Demokratie ihnen persönlich besonders wichtig sind. Nach einer kurzen Diskussion markieren sie auf dem Plakat der *Demokratie-Diagnostik*, welche Aspekte sie für zentral halten. Da nicht ersichtlich ist, welche Gruppe welche Merkmale ausgewählt hat, sinkt die Hemmschwelle zur Beteiligung merklich. Diese Form der partizipativen Reflexion ermöglicht es auch zurückhaltenderen Schüler:innen, sich einzubringen.

Wir beobachten jedoch, dass vielen Schüler:innen die Aufgabenstellung zunächst Schwierigkeiten bereitet. Statt zu markieren, was ihnen persönlich wichtig ist, möchten sie häufig die notwendigen Strukturelemente einer Demokratie auswählen, die sie im Unterricht gelernt haben. Einige scheinen die Übung im ersten Moment als Wissensabfrage zu empfinden. Dies ist jedoch nicht das Ziel der Übung. Vielmehr verdeutlichen wir, dass der Demokratie-Begriff auch viel mehr beinhalten kann als die klassischen Prinzipien wie Gewaltenteilung oder das Rechtsstaatsprinzip. Auch Merkmale wie *alle sind zufrieden und glücklich* oder *die Gesellschaft ist nicht polarisiert* sind Ausdruck individueller demokratischer Vorstellungen. Dieser bewusst gewählte Zuschnitt soll den Zugang zum abstrakten Thema Demokratie für die Schüler:innen erweitern. Es scheint, dass viele Schüler:innen von diesen Merkmalen zunächst irritiert sind und dass es ihnen schwerfällt, außerhalb der im Unterricht vermittelten Kategorien über Demokratie nachzudenken. Das Bedürfnis, unterrichtskompatible Antworten zu geben, scheint stark ausgeprägt. Dies kann auf eine geringe Übung im Meinungsbildungsprozess zu normativen Fragen hindeuten, der über reines Faktenwissen hinausgeht. Die Vorbehalte lassen sich nicht in jeder Gruppe so weit überwinden, dass die Schüler:innen auch weitere Merkmale einbeziehen. Die Irritation, das anschließende Hinterfragen von Wesensmerkmalen der Demokratie und das möglicherweise daraus erfolgende erweiterte Verständnis betrachten wir dennoch als positiven Lernerfolg innerhalb des Formats.

Unabhängig von Schulform oder Alter werden folgende Merkmale besonders häufig ausgewählt:

- Es gibt Parteien.
- Es gibt eine Verfassung.
- Es gibt regelmäßige Wahlen.
- Es gibt freie Medien.
- Wahlergebnisse werden anerkannt.
- Der Regierungswechsel erfolgt ohne Blutvergießen.

4.3 Demokratie-Diagnostik Teil 2: Wie bewertet ihr diese Merkmale?

Die Schüler:innen sollen nun einschätzen, inwieweit die ausgewählten Merkmale ihrer Meinung nach aktuell in Deutschland erfüllt sind und wie zufrieden sie mit deren Umsetzung sind. Die Frage zielt nicht nur auf das Vorhandensein der Merkmale ab (zum Beispiel: Gibt es eine Verfassung?), sondern auch auf deren inhaltliche Qualität (zum Beispiel: Werden Grundrechte ausreichend geachtet? Ist das Grundgesetz reformbedürftig?). Die Bewertung erfolgt durch das Anbringen grüner (Zufriedenheit) oder roter (Unzufriedenheit) Klebepunkte. In nahezu allen Klassen werden insgesamt mehr grüne als rote Punkte vergeben. Oft werden mindestens zwei der fünf ausgewählten Merkmale fast ausschließlich positiv bewertet. Dieser Moment stellt ein zentrales Element der *Demokratie-Sprechstunde* dar: Die anfängliche Fragestellung *Alles Krise oder was?!* wird durch die gemeinsame Reflexion neu kontextualisiert. Im anschließenden Austausch einigen sich die meisten Gruppen darauf, dass die Demokratie in Deutschland grundsätzlich gut funktioniere und nicht alles Krise sei, auch wenn es besorgniserregende Entwicklungen, berechtigte Kritik und Verbesserungsvorschläge gäbe.

Darüber hinaus beobachten wir, dass trotz zu Beginn empfundener Zweifel am eigenen Wissen oder der Fähigkeit, sich ein politisches Urteil zu bilden, die Schüler:innen in einem vorgegebenen Rahmen in der Lage sind, begründete Einschätzungen abzugeben und sich konstruktiv mit demokratischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Dem anfänglichen diffusen Gefühl von Unsicherheit, mit dem viele in die Sprechstunde starten, kann durch das gemeinsam erzielte Ergebnis aktiv etwas entgegengesetzt werden. Ein zentrales Ziel besteht darin, Jugendlichen zu vermitteln, dass sie nicht machtlos oder ausgeschlossen gegenüber einem politischen System sind, das ihnen häufig als komplex, unverständlich oder fern erscheint. Das politische Geschehen wird so für sie subjektiv relevanter und emotional greifbarer. Diese Form der Auseinandersetzung soll außerdem das politische Selbstbewusstsein stärken, indem die Jugendlichen erkennen, dass sie sich in die Lage versetzen können, politische Strukturen und Prozesse besser zu verstehen, zu bewerten und ihre eigene Haltung zu entwickeln. Sie benötigen dafür keine populistischen Vereinfachungen oder ideologisch aufgeladenen Deutungsangebote. Gerade das Gefühl, vom politischen System nicht angesprochen oder verstanden zu werden, kann junge Menschen anfällig machen für antidemokratische und rechtsextreme Narrative. Die Übung setzt hier an und bietet ein niedrigschwelliges, geschütztes und konstruktives Erfahrungsfeld, in dem individuelle politische Meinungsbildung und kollektive Urteilsfindung geübt werden können.

Im Anschluss an die Bewertung diskutieren wir, weshalb die genannten Merkmale für eine Demokratie zentral sind. Die ausgewählten Merkmale und vorherigen Äußerungen dienen als Ausgangspunkt, die Diskussion darf sich aber weiterentwickeln und thematische Nebenschauplätze einbeziehen. Obwohl viele Klassen ähnliche Merkmale auswählen, unterscheiden sich die nachfolgenden Diskussionen deutlich – sicherlich aufgrund der individuellen Erfahrungen, Altersgruppen und medialen Prägungen. Gemeinsam ist den meisten Gruppen jedoch, dass sie das Angebot, anhand von konkreten Beispielen Kritik oder Unsicherheiten in Bezug zur Demokratie anbringen zu dürfen, aktiv annehmen. So berichten Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Merkmal *es gibt freie Medien* häufig darüber, welche Medien sie nutzen, welchen politischen Inhalten sie, insbesondere mit Blick auf die Bundestagswahl 2025, begegnet sind und wie sie die Rolle der Medien in ihrer eigenen Meinungsbildung wahrnehmen. Sie äußern sich dazu, ob und wie Medien ihre Entscheidungen beeinflussen, welche Inhalte sie kritisch sehen, welche Erwartungen sie an mediale

politische Angebote haben und wie sie Formen der Regulierung durch die Politik einschätzen. Dabei wünschen sich einige beispielsweise, dass rechtsextremen Parteien weniger mediale Bühne geboten wird, etwa durch eine geringere Präsenz in Talkshows. Andere wiederum halten dies für undemokratisch und plädieren für gleichberechtigte mediale Sichtbarkeit.

Eine weitere Gemeinsamkeit haben viele Klassen im Hinblick auf das Merkmal *es gibt Parteien*: Die Mehrheit der Schüler:innen begrüßt, dass es in Deutschland eine breite Parteienlandschaft gibt. Gleichzeitig zeigen sie sich unzufrieden mit den inhaltlichen Ausrichtungen der Parteien, fühlen sich von keiner Partei repräsentiert und äußern den Anspruch, dass sie vollumfänglich mit allen Programmen und Werten einer Partei übereinstimmen müssten, um diese unterstützen zu können. Diese Position löst in einigen Klassen eine Diskussion darüber aus, welchen Anspruch Wähler:innen an Parteien haben können und welche Rolle Kompromisse und individuelle Bedürfnisse in einer repräsentativen Demokratie spielen.

In den meisten Klassen beobachten wir, dass nach dem argumentativen Austausch innerhalb der Gruppe ein besseres Verständnis für unterschiedliche Perspektiven entsteht. Die persönlichen Positionen der Schüler:innen bewerten wir nicht, sondern moderieren die Diskussion so, dass verschiedene Aspekte multiperspektivisch betrachtet und insbesondere die Rolle der Medien im Kontext von Demokratie und Krise reflektiert werden.

5. Fazit

Krisenzeiten treffen junge Menschen besonders hart – sowohl individuell als auch gesellschaftlich –, während sie gleichzeitig von der Politik selten priorisiert werden. Gerade in solchen Phasen steigt ihre Anfälligkeit für populistische und extremistische Narrative und Angebote, die um die Aufmerksamkeit dieser Zielgruppe werben und Zugehörigkeit und Orientierung versprechen (Albert et al. 2024: 13; Mullis 2025: 52 ff). Politische Bildung für Jugendliche muss daher dauerhaft, aber insbesondere in Krisenzeiten, gestärkt und als strukturgebende Ressource verstanden werden. Schulen sind zentrale Orte der Sozialisation, Resilienzbildung und demokratischen Auseinandersetzung, in denen junge Menschen eigene Sichtweisen artikulieren, lernen mit Unsicherheiten und Ungewissheiten umzugehen, Selbstwirksamkeit erfahren und im Austausch demokratische Kompetenzen entwickeln.

In der Zusammenarbeit mit Schulen liegt daher für Akteur:innen der außerschulischen Demokratiebildung ein hohes Kooperationspotenzial. Dabei können sich externe Institutionen nicht nur mit ihrem spezifischen Fachwissen einbringen, sondern als Vertreter:innen einer außerschulischen Organisation oftmals leichter eine andere Lernatmosphäre herstellen (Transferstelle politische Bildung 2017: 18). Zwar liegt ein zentrales Prinzip gelingender außerschulischer Bildung oft ohnehin in der Abgrenzung zum regulären Unterricht, das gilt jedoch für die politische Bildung im besonderen Maße: Das Aufbrechen der Unterrichtsstruktur und das gemeinsame Gespräch außerhalb schulischer Bewertungslogiken erzeugt bei den Schüler:innen eine Bereitschaft zum Dialog, die nur schwer zu erreichen, für die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten aber unerlässlich ist. Unser Format zeigt, wie dieser Prozess durch einfache Mittel angestoßen werden kann. Die in Kapitel 4) beschriebene Auseinandersetzung der Schüler:innen mit einem breiten Demokratiebegriff sowie die Möglichkeit, weitgehend und losgelöst von schulischer Bewertung Meinungen und Sorgen

äußern zu können, sehen wir als den zentralen Mehrwert des Angebots. Durch ihren flexiblen und vielfältig einsetzbaren Charakter und breiten thematischen Zugang entlastet die *Demokratie-Sprechstunde* Lehrkräfte und Schüler:innen gleichermaßen – in Zeiten, in denen die politische Großwetterlage in ständiger Bewegung ist. Dabei bleibt das Angebot ein Türöffner. Um nachhaltig wirken zu können, ist das Format auf die Weiterführung der Themen im Unterricht angewiesen.

In unserer *Demokratie-Sprechstunde* beobachten wir, wie gewinnbringend und (für den Moment) stabilisierend die dabei entstehenden Gespräche für die Jugendlichen vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen sind, aber auch, dass Klassen mit persönlich engagierten Lehrkräften deutlich schneller ins Thema einsteigen können. Gleichzeitig stellen wir fest, mit welchem organisatorischen Aufwand diese Termine für Schulen verbunden sind und wie schwierig sie sich in den Schulalltag integrieren lassen, wenn dafür keine Strukturen vorgesehen sind. Dies erschwert die Kooperation von Schule und Trägern der außerschulischen politischen Bildung enorm. Die Nachhaltigkeit von Formaten der Demokratiebildung ist unter diesen Voraussetzungen nicht gewährleistet, da Demokratie lernen ein ganzheitlicher und langwieriger Prozess ist, der nicht an einem Termin abgeschlossen werden kann. Unsere Beobachtungen verdeutlichen, dass es institutionalisierte Formate braucht, in denen Schüler:innen Routinen im demokratischen Denken und Handeln entwickeln sowie das Sprechen über Politik lernen können. Voraussetzung dafür sind allerdings schulische Strukturen, die demokratische Beteiligung fördern und bestenfalls Schulen gesamtheitlich als Orte gelebter Demokratie begreifen. Nur so lässt sich langfristig die notwendige Grundlage schaffen, Krisen gemeinsam bearbeiten und junge Menschen widerstandsfähig gegenüber populistischen Angeboten machen zu können.

In Bezug auf die Kooperation mit externen Partner:innen bedeuten fehlende oder unzureichende Strukturen auch, häufig keine differenzierte inhaltliche Startbasis zu haben, sich nicht optimal und über einen akuten Bedarf hinaus mit den konkreten Sorgen und Problemen der Schüler:innen auseinandersetzen zu können. Im besten Fall kooperieren Schule und außerschulische Bildungsträger langfristig und stehen auch in Kontakt, wenn keine konkreten Projekte umgesetzt werden. Dies würde nicht nur dazu dienen, eine gemeinsame Vertrauensbasis aufzubauen, sondern würde es auch erleichtern, Einblicke in gegenwärtige Herausforderungen der spezifischen Schule zu gewähren und gemeinsame Formate besser vor- und nachbereiten zu können. Nicht zuletzt erleichtert dauerhafte Zusammenarbeit das Verständigen auf eine geteilte Erwartungshaltung sowie ein gemeinsames Bildungsverständnis.

Das Format zeigt jedoch nicht nur, was Schüler:innen und Schulen brauchen, sondern legt auch politische Kommunikations- und Handlungsdefizite gegenüber jungen Menschen offen. Für die Demokratie ist beides ein Risiko. Politische Verantwortliche sollten daher dringend die junge Generation priorisieren und ihre Sichtweisen, Themen und Sorgen als gesamtgesellschaftlich relevant begreifen. Zwar wird die bessere Verschränkung von Bildung, Jugendhilfe und Gesundheit im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien vom 5. Mai 2025 angestrebt. Insbesondere für die mentale Gesundheit junger Menschen soll eine Strategie erarbeitet werden. Doch es bedarf grundsätzlich eines tieferen Verständnisses für den Zusammenhang zwischen mentaler Gesundheit und demokratischer Teilhabe sowie konkrete Vorschläge für die Implementierung im Schulalltag.

Die gewonnenen Beobachtungen und Erfahrungen unserer *Demokratie-Sprechstunde* verstehen wir als Zielsetzung und Anspruch, Demokratiebildung stärker als strukturelle, kontinuierliche Aufgabe zu verankern. Denn: Demokratiebildung kann nicht als punktuelle

Intervention und schnelle Antwort auf aktuelle Probleme und Krisen gedacht werden. Sie braucht institutionelle Verankerung und ein grundsätzliches Vertrauen in die Urteilkraft junger Menschen.

Neben dem steigenden Bedarf, den Zusammenhang zwischen mentaler Gesundheit und ihren Wechselwirkungen auf politische Beteiligung und Vertrauen in Demokratie und Institutionen besser zu verstehen, leiten sich aus unseren Praxisreflexionen folgende Fragen für die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Einrichtungen ab: Wie können Schulen und passende außerschulische Angebote der Demokratiebildung besser zueinanderfinden? Welche vorhandenen Netzwerke können genutzt werden, beziehungsweise an welcher Stelle braucht es (regional) neue, unterstützende Strukturen, um Wissenstransfer und Kommunikation nachhaltig zwischen potenziellen Partner:innen zu fördern? Wie können Formate dahingehend entwickelt werden, dass sie möglichst anschlussfähig an den Unterricht sind, aktuelle Themen aus den jeweiligen Curricula, aber auch den Lebenswelten der Jugendlichen aufgreifen? Welche Einsichten und weiterführenden Bedarfe ergeben sich aus der Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Demokratiebildung mit Trägern aus der Sozialarbeit und Schulpsychologie?

Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In Sabine Achour; Matthias Sieberkrob; Detlef Pech; Johanna Zelck & Philip Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Bd. 1, Grundlagen und Querschnittsaufgaben (S. 19–43). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Albert, Matthias; Quenzel, Gudrun & de Moll, Frederick (2024). 19. Shell Jugendstudie 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim: Beltz.
- Becker, Reiner (2023). Demokratie. Aus Sicht der Wissenschaft [Buzzwords]. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, (2/2023), 24–26.
- Besand, Anja (2024). Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung [Politische Bildung in Krisenzeiten]. *POLIS*, (1/2024), 18–21.
- Bieß, Cora; Bitzan, Assia; Jäger, Uli & Kruck, Anne (2022). *Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen*. Berlin: Berghof Foundation.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). 16. Kinder und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Gaber, Rusanna; Gensheimer, Tim; Möller-Slawinski, Heide; Schleier, Christoph & Wisniewski, Naima (2024). *SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deitelhoff, Nicole (2019). „Krise ist immer dann, wenn jemand sagt und ihm viele glauben, dass Krise ist“. Zugriff am 27. November 2025 unter www.leibniz-krisen.de/transfer/crisis-interviews/krise-ist-immer-dann-wenn-jemand-sagt-und-ihm-viele-glauben-dass-krise-ist.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2018). *ABC der Demokratiepädagogik. Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten* (3. Auflage). Berlin/Jena: Förderverein Demokratisch Handeln e.V.

- Europarat (2010). Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (Empfehlung CM/Rec(2010)7). Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Europäische Kommission (2017). Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur – Beitrag der Kommission zur Tagung der Staats- und Regierungschefs in Göteborg, 17. November 2017 (COM(2017) 673 final). Straßburg: Europäische Kommission.
- Gloe, Markus & Oeftering, Tonio (2022). Der Beutelsbacher Konsens. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 27. November 2025 unter www.bpb.de/lernen/inklusive-politisch-bilden/505269/der-beutelsbacher-konsens/.
- Greuel, Frank (2025). Junge Menschen und Rechtspopulismus. Eine Annäherung an mögliche Ursachen. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 27. November 2025 unter www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/560581/junge-menschen-und-rechtspopulismus/.
- Heinz, Aaron (2025). Jung, einsam – und engagiert? Wie Einsamkeit das Engagement der jungen Generation prägt. Analysen zum Zusammenhang zwischen der Einsamkeit junger Erwachsener und ihrem politischen Engagement. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Himmelfmann, Gerhard (2016). Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 61–81). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.
- Hoffmann, Hannah; Hesch, Kim; Niendorf, Johanna; Celik, Kazim & Hess, Fabian (2024). Jugend in der Krise – Überforderung, Bewältigung und Radikalisierungspotentiale. PRIF-Blog. Zugriff am 27. November 2025 unter <https://blog.prif.org/2024/05/21/jugend-in-der-krise-ueberforderung-bewaeltigung-und-radikalisierungspotentiale/>.
- Kart, Mehmet; von Lautz, Yannick; Bösing, Elke & Stein, Margit (2023). Die Schlüsselrolle der Schulen in der Prävention von islamistischer Radikalisierung. PRIF-Blog. Zugriff am 27. November 2025 unter <https://blog.prif.org/2023/12/19/die-schlüsselrolle-der-schulen-in-der-praevention-von-islamistischer-radikalisierung/>.
- Merkel, Wolfgang (Hrsg.) (2015). *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3>.
- Mullis, Daniel (2025). Die Popularität der extremen Rechten unter jungen Wähler*innen. *Entwicklungen Ursachen und was Bildung tun kann. Die Deutsche Schule*, (117(2025) 1/2)), 44–59. <https://doi.org/10.25656/01:33699>.
- Muñoz, Katja (2025). Systematische Manipulation sozialer Medien im Zeitalter der KI [Wahlkampf]. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (Nr. 6–7/2025), S. 25–30.
- Neu, Claudia; Küpper, Beate & Luhmann, Maike (2023). *Extrem einsam? Die demokratische Relevanz von Einsamkeitserfahrungen unter Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: Das Progressive Zentrum e.V.
- Pelzel, Steffen & Wöhnig, Alexander (2024). Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten [Politische Bildung in Krisenzeiten]. *POLIS* (1/2024), 7–10.
- Schlicht-Schmälzle, Raphaela; Kroll, Stefan & Theis, Désirée (2021). Mehr als Prävention. Politische Bildung und Extremismusprävention: Schnittmengen und Herausforderungen. PRIF-Blog. Zugriff am 27. November 2025 unter <https://blog.prif.org/2021/02/08/mehr-als-praevention-politische-bildung-und-extremismuspraevention-schnittmengen-und-herausforderungen/>.
- Schnetzer, Simon; Hampel, Kilian & Hurrelmann, Klaus (2024). *Trendstudie Jugend in Deutschland. Verantwortung für die Zukunft? Ja aber*. Hildesheim: Digistore 24 GmbH.
- Tooze, Adam (2022). Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. In Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung (Hrsg.), *Willy Brandt Lecture 2022* (S. 13–31). Berlin: Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung.
- Transferstelle politische Bildung (2017). *Gemeinsam stärker?! Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Essen: Transferstelle politische Bildung e.V.

Weißeno, Georg (2012). Dimensionen der Politikkompetenz. In Weißeno, Georg & Buchstein, Hubertus (Hrsg.), Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen (S.156–177). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autorinnen

Merle Strunk, M.A., Referentin für Bildung und Vermittlung bei der Bundeskanzler-Helmut-Schmidt-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Historisch-politische Jugendbildung, Demokratiebildung, Visual History, Material Culture. E-Mail: m.strunk@helmut-schmidt.de

Alisa Rieth, M.A., Referentin Wissenstransfer „Frieden und Sicherheit“ bei der Bundeskanzler-Helmut-Schmidt-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Politische Jugendbildung, Demokratiebildung, Friedens- und Konfliktforschung. E-Mail: a.rieth@helmut-schmidt.de





Gabriele Wilde (Hrsg.)

Machtvolle Zivilgesellschaft am Ende?

Interdisziplinäre Perspektiven
auf das Spannungsverhältnis
von Demokratie und Geschlecht

2026 • ca. 325 Seiten • kart. • ca. 69,00 € (D) • ca. 71,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-3142-8 • eISBN 978-3-8474-3279-1

Welche Macht hat die Zivilgesellschaft (noch)? Die Beiträge des Sammelbandes setzen sich aus interdisziplinärer Perspektive mit Fragen zur Macht der Zivilgesellschaft und ihrem Wandel auseinander. Sie richten den Fokus auf gesellschaftspolitische Bereiche, in denen die Spannungen zwischen autoritären Angriffen auf demokratische Geschlechterverhältnisse, neoliberale Diversitätspolitiken und emanzipatorische Bewegungen besonders deutlich zu Tage treten und immer wieder neu verhandelt werden.

shop.budrich.de



Marleen Hascher | Ann-Katrin Kastberg
Benjamin Kerst | Alina Mönig
Edmund Osterberger | Matthias Quent
Fabian Virchow

Jugend. Klima. Rechtsextremismus.

Perspektiven junger Menschen auf
Herausforderungen der Gegenwart



Verlag Barbara Budrich

Marleen Hascher, Ann-Katrin
Kastberg, Benjamin Kerst, Alina
Mönig, Edmund Osterberger,
Matthias Quent, Fabian Virchow

Jugend. Klima. Rechtsextremismus.

Perspektiven junger Menschen
auf Herausforderungen der
Gegenwart

2025 • 208 Seiten • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-3165-7 • eISBN 978-3-8474-3303-3 (Open Access)

Der Klimawandel und das Erstarken der äußersten Rechten fordern die Zukunft der Demokratie heraus. Welche Strategien der äußersten Rechten lassen sich in Bezug auf den Klimawandel beobachten? Und wie blicken diejenigen darauf, um deren es Zukunft hier geht? Die Autor*innen des Buches haben junge Menschen in einer deutschlandweiten Studie befragt. Deutlich wurde: Viele junge Menschen lehnen rechte Narrative zu Klimathemen ab, doch einige rechte Positionen stoßen auch auf Zustimmung.

shop.budrich.de

