

Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamis- tischem Extremismus

Joachim Langner, Maruta Herding,
Sally Hohnstein, Björn Milbradt (Hrsg.)



Arbeits- und Forschungsstelle
Demokratieförderung
und Extremismusprävention

JOACHIM LANGNER, MARUTA HERDING,
SALLY HOHNSTEIN, BJÖRN MILBRADT (HRSG.)

Religion in der pädagogischen Auseinander- setzung mit islamistischem Extremismus

Schriftenreihe der



Arbeits- und Forschungsstelle
Demokratieförderung
und Extremismusprävention

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen rund 400 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 252 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Die Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziell gefördert.

© 2020 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Außenstelle Halle (Saale)

Abteilung Jugend und Jugendhilfe

Fachgruppe J4: Politische Sozialisation und Demokratieförderung

Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle (Saale)

Telefon: +49 (0)345 68178-37

E-Mail: milbradt@dji.de

www.dji.de/afs

Layout/Gestaltung

Brandung Leipzig, www.brandung-online.de

ISBN: 978-3-86379-321-0

Vorwort

Der vorliegende Band erscheint in der Schriftenreihe der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention (AFS) am Deutschen Jugendinstitut. Mit dieser Schriftenreihe soll fachlich relevantes Wissen zu politisch-weltanschaulichem Extremismus und dessen Prävention für Fachpraxis, Wissenschaft und Politik praxisnah aufbereitet und zugänglich gemacht werden. Ein Teil der hier zusammengestellten Beiträge präsentiert aktuelle Forschungsergebnisse der AFS (Beiträge von Joachim Langner, Björn Milbradt, Sally Hohnstein und Maruta Herding, von Anna F. Scholz, von Anja Frank und Michaela Glaser, sowie von Joachim Langner, Maruta Herding und Felix Pausch),¹ sowie der ebenfalls am DJI angesiedelten Evaluation des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ (Beiträge von Joachim Langner sowie von Nadine Jukschat, Maria Jakob und Maruta Herding). Der Dank der Beitragenden aus diesen Forschungsprojekten gilt den Institutionen sowie den Fachpraktikerinnen und -praktikern, die zu Forschungszwecken tiefe Einblicke in ihre Arbeit gewährt haben, sowie den jungen Menschen und ihren Bezugspersonen, die in Interviews offen über ihre Lebenswege berichteten.

Weitere Beiträge wurden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus anderen Forschungseinrichtungen beigesteuert (Beiträge von Michael Kiefer, Thorsten Knauth und Milena Uhlmann). Allen Autorinnen und Autoren möchten wir herzlich für ihre Beteiligung an dem Buchprojekt und für den konstruktiven Austausch im Rahmen des Reviewverfahrens, das alle Beiträge durchlaufen haben, danken!

Als Herausgeberinnen und Herausgeber möchten wir uns für die fachliche und kollegiale Unterstützung unserer Kolleginnen und Kollegen am Deutschen Jugendinstitut bedanken! Besonderer Dank gilt Renate Schulze für die organisatorische Arbeit im gesamten Entstehungsprozess des Bandes, ohne die dieser so nicht hätte entstehen können. Zudem danken wir ihr und Pauline Betche für das Lektorat des Manuskripts.

Joachim Langner, Maruta Herding, Sally Hohnstein und Björn Milbradt

1 Die Beiträge aus der AFS wurden im Laufe des Vorgängerprojekts „Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention“ (2015-19) erarbeitet.

Inhaltsverzeichnis

<i>Joachim Langner, Björn Milbradt, Sally Hohnstein & Maruta Herding</i> Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamis- tischem Extremismus – Phänomene, Kontexte und Spannungsfelder	6
--	---

Radikalisierung und Religion

<i>Anna Felicitas Scholz</i> Religiosität und Familie im frühen Hinwendungsprozess zum gewaltorientierten Islamismus – Rekonstruktionen biografischer Erzählungen	34
--	----

<i>Anja Frank & Michaela Glaser</i> „Ich hab’ einen Standpunkt, das ist der Islam“. Zur biografischen Bedeutung und Funktion totalisierender Islamauslegungen	54
---	----

<i>Michael Kiefer</i> Religion in der Radikalisierung	75
--	----

Orientierungspunkte

<i>Thorsten Knauth</i> Dialogisches religionsbezogenes Lernen als Beitrag zur Radikalisierungsprävention? Ansätze der pädagogischen Bearbeitung religiöser Normenkonflikte in der Schule	98
---	----

Pädagogische Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus

<i>Joachim Langner, Maruta Herding & Felix Pausch</i> „Klar ist das Thema“ – Religion in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus	126
<i>Joachim Langner</i> Religion als Ressource in der Radikalisierungsprävention?	160
<i>Nadine Jukschat, Maria Jakob & Maruta Herding</i> „Was ist denn, wenn einer sagt ‚Allahu Akbar‘?“ – Wie Islam in Fortbildungen für JVA-Bedienstete verhandelt wird	186
<i>Milena Uhlmann</i> Die Rolle von Religion im gewaltorientierten islamistischen Extremismus – Ein Essay zur gesellschaftlichen Situation in Frankreich	210
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	220

JOACHIM LANGNER, BJÖRN MILBRADT, SALLY HOHNSTEIN &
MARUTA HERDING

Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus – Phänomene, Kontexte und Spannungsfelder

Fragen nach der Bedeutung und dem Stellenwert von „Religion“¹ im pädagogischen Handlungsfeld „islamistischer Extremismus“ stellen sich seit einigen Jahren immer wieder: Welche Rolle spielt das Religiöse in der Hinwendung junger Menschen zum islamistischen Extremismus? Wie agieren Angebote der Radikalisierungsprävention in religiösen Kontexten? Wie gehen Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe mit religiösen Perspektiven und religionsbezogenen Bedarfen junger Menschen um, wenn sie bei diesen Affinitäten zum islamistischen Extremismus erkennen bzw. vermuten? Und inwieweit binden sie selbst „Religion“ in ihre pädagogische Arbeit ein?

Seit einigen Jahren befassen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention (AFS) – und ihrer Vorgängerprojekte² – am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale) mit Formen der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und begleiten dieses Handlungsfeld wissenschaftlich. „Religion“ hat sich hierbei als ein immer wiederkehrendes und zugleich sehr spezifisches Querschnittsthema des Handlungsfeldes herauskristallisiert. Dies hängt zuallererst

- 1 Wir verwenden den Begriff „Religion“ in diesem Band als offene Analysekategorie, die verschiedene Aspekte einschließen kann, wie sie je nach Kontext von den jeweils handelnden Subjekten als Religion verstanden und wahrgenommen werden. Dabei halten wir uns an ein Konzept von Religion, wie es Gennerich u. a. (2018) vorschlagen.
- 2 Auf die im Jahr 2000 gegründete Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit folgte 2015-19 das Projekt Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention.

mit dem Phänomen des islamistischen Extremismus³ selbst zusammen, indem sich dieser in vielfältiger Weise auf die Religion des Islam bezieht: Islamistischer Extremismus formuliert sich in islamischem Vokabular und in Referenz auf den Islam auf islamische Quellentexte⁴, Theologie und Gelehrte. Islamistisch-extremistische Akteure selbst begründen ihre Zielsetzungen, z. B. die Etablierung einer Theokratie wie auch ihre Aktivitäten – vom Alltagshandeln bis hin zum Märtyrertod im Dschihad – religiös, rechtfertigen sie mit entsprechenden religiösen Zitaten und legen sie als selbstverständlichen Teil einer (ihrem subjektiven Verständnis nach) „richtigen“ Religionsausübung aus. Nicht zuletzt verweist der Begriff „religiös begründeter Extremismus“, der inzwischen in der Fachdiskussion häufig synonym zu „islamistischem Extremismus“ verwendet wird, auf eine intrinsisch religiöse Dimension des Phänomens.

Jenseits dessen wird islamistischer Extremismus gerade im öffentlichen und politischen Diskurs immer wieder mit dem Islam in Verbindung gebracht. Hier findet spätestens seit den Anschlägen vom 11. September 2001 in den USA, verstärkt noch seit 2015 im Zuge größerer Fluchtbewegungen nach Europa sowie infolge der verschiedenen, islamistisch begründeten Anschlägen der letzten Jahre, eine Zuspitzung von Debatten und Auseinandersetzungen statt, die teils wenig Raum für differenzierte Positionen lassen. So findet insbesondere in der Argumentation rechtspopulistischer und rechtsextremer Parteien, Gruppierungen und Netzwerke (aber nicht ausschließlich dort) eine Gleichsetzung von „dem“ Islam und „dem“ Islamismus bzw. auch militanten und terroristischen Bewegungen statt. Solche Positionen gehen oft einher mit explizit ausgrenzenden und diskriminierenden Haltungen und reproduzieren sich – in den extremen Varianten – auch in der Legitimation physischer Angriffe auf Musliminnen und Muslime und ihre religiösen

3 Der Begriff „islamistischer Extremismus“ wird hier als Sammelbegriff für verschiedene extremistische (vgl. Böttcher/Mareš 2012) (und damit gewaltorientierte und demokratiefeindliche) Ideologien und Gruppierungen verwendet, die ideologisch, theologisch, proklamatorisch oder habituell an islamistische (vgl. Seidensticker 2015; vgl. Martin/Barzegar 2009) und salafistische (vgl. Biene u. a. 2016; vgl. Steinberg 2014) Diskurstraditionen (vgl. Salvatore/Amir-Moazami 2002) anknüpfen. Begrifflich werden darunter im wissenschaftlichen und politischen Diskurs zum einen sehr unterschiedliche Gruppen und Ideologien gefasst, zum anderen verschiedene Bedeutungen, Definitionen und Zuschreibungen (vgl. Peters 2012; vgl. Greuel u. a. 2016, S. 147f.). Entsprechend verstehen wir islamistischen Extremismus als ein diskursives, heterogenes und nicht trennscharf abgrenzbares Phänomen.

4 „Quellentexte“ meint hier vor allem den Koran und die unter dem Begriff Sunna zusammengefassten Überlieferungen (Hadith) vom Handeln und Sprechen des Propheten.

Einrichtungen und Symbole. Hierzu konträr ist bisweilen im Diskurs auch eine Haltung zu beobachten, die einen Zusammenhang von Religion und Islamismus bewusst verneint und letzteren insbesondere als eine *politische* Ideologie begreift, die sich des Religiösen für ihre Zwecke bemächtigen und es damit gewissermaßen „missbrauchen“ würde.

Radikalisierungsprävention ist immer auch von solchen breiten gesellschaftlichen Stimmungen und Diskussionen sowie den daran anschließenden politischen Konjunkturen beeinflusst, wie sie sich beispielsweise auch in sicherheitspolitischen und (sozial-)pädagogischen Maßnahmen, Projekten und Programmen niederschlagen und in der Regelpraxis von Kinder- und Jugendhilfe und schulischen Kontexten ihren Widerhall finden. Für Praktikerinnen und Praktiker besteht die Herausforderung aber gerade darin, im alltäglichen beruflichen Handeln einen professionellen Umgang mit dem Phänomen „islamistischer Extremismus“ bzw. der Rolle „des“ Islam in möglichen Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen bei jungen Menschen zu finden.

In den Fachdebatten der Radikalisierungs- und Extremismusforschung sowie der Praxis von Radikalisierungsprävention und Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit lassen sich in den letzten Jahren auch – und gerade vor diesem Hintergrund – verstärkt Bemühungen beobachten, pauschalisierende und stigmatisierende Adressierungen von muslimischen Jugendlichen zu vermeiden bzw. kritisch zu hinterfragen. Für (Sozial-)Pädagoginnen und (Sozial-)Pädagogen verbirgt sich hier eine ganz praktische Herausforderung: Ab wann wird die religiöse Orientierung eines muslimischen Jugendlichen zu einem sozialpädagogischen, fachlichen Problem, dem dann entsprechend begegnet werden muss? Ist es bereits ein Alarm-signal, wenn ein bisher nicht religiös interessierter Jugendlicher beginnt, alltägliche Handlungen in „halāl“ und „harām“ einzuteilen und sein Leben danach auszurichten? Oder ist sein Verhalten erst dann als problematisch zu werten, wenn er anderen Schülerinnen und Schülern oder Erwachsenen eine ähnliche Lebensweise nahebringen oder gar aufdrängen möchte? Ist die Weigerung einer Schülerin, an einer Gedenkminute für die Opfer eines islamistischen Anschlages teilzunehmen, ein Warnsignal für eine Affinität zu islamistisch-extremistischen Gruppen, oder doch „nur“ die verständliche Reaktion einer Jugendlichen auf eine von ihr möglicherweise als formelhaft und aufgedrängt empfundene „Gedenk-routine“? Die Aufzählung von Beispielen ließe sich beliebig fortführen, mag aber bis hierher genügen, um zu illustrieren, welcher ganz praktische Handlungsdruck, welche

Dilemmata und Gratwanderungen teilweise in (sozial-)pädagogischen Settings anzutreffen sind.

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, diese und andere Herausforderungen, mit denen pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Religion in der Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus konfrontiert sind, aufzuzeigen, handlungsrelevante Differenzierungen aufzumachen und zur fachlichen, wissensbasierten Reflexion der Rolle von Religion in Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen sowie in der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit beizutragen.

Auf den folgenden Seiten soll es darum gehen, einen problemorientierten Einstieg in die Thematik zu finden. Gefragt wird erstens, welche grundlegende Rolle Religion in modernen, säkularen Gesellschaften einnimmt. Darauf aufbauend soll ein Blick auf die Thematisierung von Religion in Sozialer Arbeit geworfen werden, um allgemeine Herausforderungen zu skizzieren. Und schließlich wird auf die Frage der Rolle von Religion in Radikalisierungs- und Hinwendungsprozessen sowie auf religionsbezogene Aspekte in Prävention und Distanzierungsarbeit fokussiert. Ein Überblick über die Beiträge des Bandes rundet diesen Auftakt ab.

Religion in der modernen Gesellschaft

In seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001 greift Jürgen Habermas das Phänomen einer Säkularisierung *postsäkularer* Gesellschaften auf (Habermas 2001). Mit dieser paradox wirkenden Thematisierung versucht Habermas begrifflich zu fassen, inwiefern Religion und Religiosität auch in sich als säkular verstehenden, liberalen und demokratischen Gesellschaften weiterhin eine wesentliche Rolle spielen und wie das Verhältnis einer religiösen Praxis und eines religiösen Bedürfnisses zu säkularen Gesellschaften eigentlich gedacht werden kann, ohne dass Religion und säkulare Demokratie sofort als *unvereinbar* gelten müssen. Er geht davon aus, dass „fortschrittsoptimistische“ Erzählungen der Entwicklung moderner Gesellschaften – also die Unterstellung einer fortwährenden Rationalisierung, Entzauberung und Säkularisierung – deutlich zu kurz greifen, um diese Gesellschaften zu verstehen – ebenso wie „verfallstheoretische“ Erzählungen einer dadurch „obdachlos“ werdenden Moderne (vgl. Habermas 2001, S. 13).

Habermas geht vielmehr davon aus, dass auch bei Angehörigen moderner, säkularer Gesellschaften ein erhebliches Bedürfnis nach Religion und Transzendenz anzutreffen ist und auch in Zukunft sein wird. Dies stelle *alle* Gesellschaftsmitglieder, seien sie religiös oder atheistisch, vor Herausforderungen. Das religiöse Bewusstsein, so Habermas,

„muss erstens die kognitiv dissonante Begegnung mit anderen Konfessionen und anderen Religionen verarbeiten. Es muss sich zweitens auf die Autorität von Wissenschaften einstellen, die das gesellschaftliche Monopol an Weltwissen innehaben. Schließlich muss es sich auf die Prämissen des Verfassungsstaates einlassen, die sich aus einer profanen Moral begründen. Ohne diesen Reflexionsschub entfalten die Monotheismen in rücksichtslos modernisierten Gesellschaften ein destruktives Potential. Das Wort ‚Reflexionsschub‘ legt freilich die falsche Vorstellung eines einseitig vollzogenen und abgeschlossenen Prozesses nahe. Tatsächlich findet diese reflexive Arbeit bei jedem neu aufbrechenden Konflikt auf den Umschlagplätzen der demokratischen Öffentlichkeit eine Fortsetzung“ (Habermas 2001, S. 14).

Mit dieser präzisen Beschreibung des „anstößige[n] Faktum[s] des weltanschaulichen Pluralismus“ (ebd.) und seiner Zumutungen für die Gesellschaftsmitglieder ist auch das Spannungsfeld beschrieben, in dem sich Radikalisierungsprävention mit Bezug auf islamistischen Extremismus immer bewegt. Hingewiesen ist damit bereits auf Charakteristika sowohl des Extremismusbegriffs wie auch von Präventionsbemühungen: sie sind „wesentlich normativ“ (Milbradt 2019, S. 6) sowie relational, stehen also immer in Bezug zu einer als nicht-extremistisch definierten Grundordnung, konkret zur demokratisch und säkular konstituierten Gesellschaft (vgl. z. B. auch Neumann 2017, S. 43). Diese grundlegende Bestimmung bedeutet aber nicht, dass die Unterscheidung zwischen extremistischen und mit der Demokratie und der säkularen Gesellschaft kompatiblen religiösen Auslegungen und Handlungen in der Praxis immer einfach zu treffen wäre – einige Beispiele für diese Schwierigkeit wurden oben bereits genannt. Vielmehr ist damit ein Spannungsfeld beschrieben, wie es sich dann auch in (sozial-)pädagogischen Arrangements und für (sozial)pädagogische Professionelle in ihrer Tätigkeit zeigt.

Religion im Kontext von Sozialer Arbeit und politischer Bildung

Religion ist für junge Menschen in Deutschland in verschiedener Weise relevant, ob durch eigene Religiosität, in Abgrenzung zu Religion oder durch Zuschreibungen (vgl. Freise 2016; vgl. Streib/Gennerich 2011). Etwa 75 % aller 12- bis 25-jährigen Jugendlichen in Deutschland fühlen sich einer Religion zugehörig; nur etwa ein Viertel in der Altersgruppe (mit Schwerpunkt in den ostdeutschen Ländern) ist konfessionslos (BMFSFJ 2017, S. 246). Mit Blick auf die Religiosität junger Menschen verzeichnen beispielweise die Shell-Jugendstudien der vergangenen Jahre zwar insgesamt einen rückläufigen Trend, jedoch zeigt sich beim genaueren Hinschauen, dass dieser Bedeutungsverlust nicht für alle Religionen in Deutschland gleichermaßen gilt. Betroffen sind von dieser Entwicklung v. a. die evangelische und katholische Religion (Albert u.a. 2019, S. 14): So ist der Glaube an Gott gegenwärtig lediglich noch für 39 % der katholischen und 24 % der evangelischen Jugendlichen wichtig, jedoch für 73 % und damit nahezu dreiviertel aller muslimischen Jugendlichen (ebd.). Ähnliche konfessionelle Verteilungsmuster beschreibt der 15. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) in einer Zusammenschau von Shell-, ALLBUS- und Religionsmonitordaten für Fragen der Religiosität (BMFSFJ 2017, 246 f.).

Zugleich problematisieren die Autorinnen und Autoren des 15. Kinder- und Jugendberichts, dass speziell die Gruppe der jungen Musliminnen und Muslime – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der islamistisch-extremistischen Gewalttaten vergangener Jahre und der Ausreise junger Deutscher in dschihadistische Kampfgebiete v. a. im Irak und in Syrien – aktuell im öffentlichen Diskurs um religiös-fundamentalistische Orientierungen und damit verbundene Gefährdungen vordergründig adressiert werden. Zwar seien fundamentalistische Ansprachen auch für andere nicht-islamische, beispielsweise neureligiöse oder christliche Strömungen beschrieben, jedoch fänden sich einseitige Problematisierungen, die „fundamentalistische Tendenzen zumeist ausschließlich mit ‚dem Islam‘“ verknüpfen und entsprechend selbst bereits als kulturalisierend und damit pauschalisierend zu werten seien (BMFSFJ 2017, S. 249 f.).

Wo Religion für junge Menschen eine Bedeutung hat, wird sie für eine lebenswelt- bzw. alltagsorientierte Soziale Arbeit zu einem möglichen Thema (Bohmeyer 2017, S. 151). So betont Hans Thiersch:

„Wenn Lebensweltorientierung bedeutet, Menschen in ihrer Selbstdeutung ernst zu nehmen, und wenn diese Selbstdeutung religiös ist, ist diese Selbstdeutung ein selbstverständlicher Ausgangspunkt einer gemeinsamen Arbeit“ (Thiersch u. a. 2017).

Nach Friedrich Schweitzer erwachsen religiöse Fragen „aus den Lebenszusammenhängen der Menschen selbst“ (Schweitzer 2018, S. 1306), so dass sich Religion als eine Dimension des Alltags Sozialer Arbeit erweise.

Religion zeigt sich jedoch nicht nur mit Blick auf die Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit, sondern auch in deren Angeboten und Strukturen: Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland ist eng mit christlichen Akteuren beispielsweise in der Armenfürsorge verbunden, und entwickelte sich als „ein zentrales Feld der Konkurrenz und der Kooperation zwischen kirchlich-geistlicher und staatlich-weltlicher Macht“ (Gabriel 2018, S. 1287). Erst die Verberuflichung der Sozialen Arbeit am Anfang des 20. Jahrhunderts trug zu einer stärkeren Stellung nicht religiös-kirchlicher Akteure im Bereich der Sozialen Dienste bei (Bohmeyer 2017, S. 149). Religiöse Akteure haben jedoch weiterhin eine tragende Rolle in der Sozialen Arbeit. Beispielsweise zählen Diakonie und Caritas zu den größten Wohlfahrtsverbänden in Deutschland, und die Kirchen sind mit ihrem Engagement z. B. in der Kinderbetreuung, der Jugendarbeit und der Familienarbeit wichtige Anbieter im Feld der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Migration, religiöse Pluralisierung und Veränderungen der wohlfahrtsstaatlichen Strukturen haben in den vergangenen Jahrzehnten zu neuen Bedarfen und Spielräumen für unterschiedliche religiöse Akteure geführt (vgl. Gabriel 2018, S. 1296). Dies spiegelt sich auch im intensiven Bemühen muslimischer Akteure um eine eigene Rolle in der Sozialen Arbeit wider (Karahana 2018; Ceylan/Kiefer 2016b; Hamdan/Schmid 2014). Islamische Organisationen kommen gegenwärtig als neue Akteure in diesem Feld in Deutschland zum Vorschein und müssen erst ihre eigenen Arbeitsweisen finden (Charchira 2017; Schau et al. 2017).

Zugleich tritt die religiöse Tradition der Sozialen Arbeit in der Wahrnehmung oft hinter ihrer Verwurzelung in einem emanzipatorischen, kritisch-materialistischen bzw. marxistisch orientierten und oftmals religionsfernen Engagement zurück, das sich u. a. in den Sozialen Bewegungen der 1960er- und 70er-Jahre etablierte (vgl. Bohmeyer 2017, S. 148–149). Vor diesem Hintergrund finden sich heute viele Praktikerinnen und Praktiker mit einem dezidiert nichtreligiösen Selbstverständnis,

für die es herausfordernd sein kann, sich offen z. B. auf die explizite Religiosität mancher muslimischer Jugendlicher einzulassen. Zugleich verweist eine Reihe aktueller Publikationen darauf, dass eine Auseinandersetzung mit der „Religionstatsache“ (Nauerth 2017) im Feld der Sozialen Arbeit wieder zum Thema geworden ist (vgl. Nauerth u. a. 2017b; vgl. Lutz/Kiesel 2016).

Wie in der Sozialen Arbeit hat Religion auch in der Bildungsarbeit eine lange Tradition. Hier ist zuerst an das breite Feld religiöser Bildung und Erziehung zu denken, sowohl in der schulischen Religionspädagogik als auch in der Gemeindefarbeit. Dabei hat sich, wie der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer schreibt,

„zumindest im christlichen Bereich ein Verständnis religiöser Erziehung durchgesetzt, das sich an den Prinzipien der modernen Pädagogik orientiert. Religiöse Erziehung soll als Dimension des Bildungsprozesses wahrgenommen, im engen Anschluss an die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kind- und biographiebezogen ausgelegt und von religiöser Mündigkeit als Ziel bestimmt werden“ (Schweitzer 2018, S. 1300).

Für die schulische Religionspädagogik beschreiben Pfister und Roser, dass im Zusammenspiel konfessioneller und religionskundlicher Perspektiven „sowohl die Rede über Religion als auch die eigene religiöse Sprache“ (Pfister/Roser 2015, S. 16) und so „das kritisch-konstruktive Prüfen und Beurteilen der eigenen Konfession“ (ebd.) möglich sein sollten.

Neben dem Feld der religiösen Bildung, die spezifisch auf die Förderung einer *religiösen* Mündigkeit ausgerichtet ist, wird Religion auch im Feld der politischen Bildung zum Thema. Einerseits geschieht dies über die konfessionellen Träger politischer Bildung (Harles 2016), die „über ein spezifisches werteorientiertes Profil verfügen, durch das sie sich deziert von anderen Anbietern abgrenzen“ (Harles 2016, S. 293) und damit zu einer pluralen Trägerlandschaft beitragen. Andererseits werden religionsbezogene Themenkomplexe aus dem politischen und öffentlichen Diskurs in der politischen Bildung aufgegriffen.

Diese Diskurse sind in verschiedener Weise Teil der Lebenswelt und der Selbstkonzeptionen junger Menschen und werden als solche in der Praxis von Bildungsarbeit und Sozialer Arbeit aufgegriffen und thematisiert. Nauerth, Hahn, Tüllmann und Kösterke (2017a) konstatieren, dass in den letzten Jahren Religion auf neuerliche Weise

„zum Bezugspunkt öffentlich wahrnehmbarer individueller und kollektiver Anerkennungsforderungen sowie Sinnsuchbewegungen [werde]. Hierzu gehören die deutlicher wahrnehmbaren Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern mit einem Migrationshintergrund, neuartige Fundamentalismen der verschiedenen Religionen, aktuelle Bestrebungen ressentimentgeladener Besitzstandswahrung und Ausgrenzung gegenüber ‚Fremden‘, zugleich aber auch ein neues Interesse an religiösen Traditionen im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Entschleunigung, Ruhe und Kontemplation“ (Nauerth u. a. 2017a, S. 11).

Dementsprechend sei, so die Autorinnen und Autoren, die Ausblendung des Religiösen in Hilfeprozessen nicht gerechtfertigt und könne sich sogar ungünstig auf diese auswirken, weil so das gegebenenfalls „vorhandene Potenzial eines sensiblen und differenzierten Einbezugs von Religion ins professionelle Handeln“ (ebd., S. 13) übersehen werde.

Auch heute gehören Religiosität und das Bedürfnis nach Transzendenz wesentlich zum Leben (nicht nur) von jungen Menschen dazu, auch wenn sie sich vielleicht seltener als noch vor einigen Jahrzehnten in einer Zuwendung zu den großen monotheistischen Religionen übersetzen. Vor allem für junge Menschen aus traditionellen religiösen Kontexten, so schreibt Brumlik (2017, S. 44 f.), stelle sich heute ein kognitives Problem:

„Wie lassen sich die normativen Gehalte der Tradition bewahren, ohne in einem der öffentlichen Mehrheitsmeinung moderner Gesellschaften entgegengesetzten Weltbild zu verharren? Dieses Problem trifft keineswegs nur muslimische Jugendliche in der Gegenwart“.

Denn gerade Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase, in der sie verstärkt auf der Suche nach Sinn, persönlicher, religiöser und politischer Orientierung und in Identitätsfindungsprozessen begriffen sind. Überdies sind sie in einer Phase der allmählichen Verselbstständigung, etwa mit Bezug auf das Elternhaus und die eigene Lebensführung. Im Zuge solcher Orientierungs- und Suchprozesse findet mitunter eine „Subjektivierung des Religiösen“ statt, indem Jugendliche für sich unterschiedlichste religiöse Sinnangebote adaptieren und in einer individuell plausiblen „Religionsbricolage“ für sich vereinen (BMFSFJ 2017, S. 247 f.).

Teilweise können damit auch Phasen einhergehen, in denen sie sich „radikaleren“ Weltbildern und Ideologien zuwenden und teils empfänglicher bzw. vulnerabler für zugespitzte oder ideologisierte Deutungsangebote sind (vgl. Glaser u.a. 2018, S. 17). Jugendliche in dieser Entwicklung kritisch und aufmerksam zu begleiten, ist Aufgabe des Elternhauses,

der Lehrerinnen und Lehrer, aber gegebenenfalls auch von (Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen in der außerschulischen Jugendarbeit oder im Hilfesystem. Mit Bezug auf mögliche Hinwendungs- oder Radikalisierungsprozesse lässt sich feststellen, dass die Professionellen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind, die grundlegend als besondere Ausformungen allgemeinerer (sozial-)pädagogischer Thematiken bezeichnet werden können. Sie betreffen etwa einen an der Lebenswelt und der Lebensführung der Jugendlichen orientierten Blick, das hermeneutische Fallverstehen und Fragen sozialer Diagnostik, die Unterscheidung von Präventionsstufen oder gegebenenfalls auch die Konzeption von Hilfeangeboten. Insbesondere im Falle einer oft hochspezialisierten Ausstiegs- und Deradikalisierungsarbeit betreffen diese Thematiken außerdem die Kooperation in multiprofessionellen Teams von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Psychologinnen und Psychologen, Sicherheitsbehörden und Lehrpersonal.

Notwendig sei, so Nauerth (2017, S. 139), eine wertende Unterscheidung zwischen einer Religiosität, die förderlich ist, und einer solchen, die in Frage zu stellen und zu dekonstruieren sei, weil sie „als verzerrtes Bewusstsein zur Barriere gelingender Subjektwerdung und sozialer Integration wird und womöglich andere Menschen und sich entwertet und bedroht“ (ebd.). Diese Unterscheidung zu treffen kann sich jedoch als eine Herausforderung erweisen. Das gilt in einer diagnostischen bzw. fallverstehenden Hinsicht, ebenso jedoch im Umgang mit möglicherweise gefährdeten Jugendlichen selbst. Unterschieden werden sollte hier grundlegend zwischen Prozessen religiöser und/oder politischer Bildung und Angeboten oder Maßnahmen selektiver oder indizierter Prävention (vgl. Milbradt u.a. 2019). Denn wo etwa Bildungsangebote für muslimische Jugendliche sofort als „Radikalisierungsprävention“ konzipiert werden, können sie bereits eine pauschalisierende Gefährdungsannahme enthalten bzw. auch ganze Zielgruppen stigmatisieren. Zu unterscheiden wären daher *Präventionsangebote* etwa von dialogischen *Lernprozessen* für *alle* Jugendlichen (vgl. Knauth in diesem Band), die eher als eine „prozessorientierte Lernbewegung der Subjekte auf der Suche nach Orientierung im Denken, Handeln und Fühlen“ (Knauth 2005, S. 109) beschrieben werden können. Geht es um Radikalisierung und um Hinwendungsprozesse zu extremistischen und gewaltorientierten religiösen Akteuren, so können allerdings dialogorientierte Angebote an ihre Grenzen stoßen. Auch hier, so Knauth (vgl. ebd., S. 115), könne auf ein

solidarisch-advokatorisches Handeln nicht verzichtet werden, wo etwa die Handlungsfähigkeit des anderen elementar beeinträchtigt sei.

Religion in der Hinwendung zum islamistischen Extremismus

Doch inwiefern spielt Religion überhaupt eine Rolle in den Prozessen der Radikalisierung und Hinwendung junger Menschen zum islamistischen Extremismus? Verschiedene Studien zeigen, dass Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse von ganz unterschiedlichen Faktoren, Motiven, Hintergründen und Erfahrungen befördert werden können. Religion tritt in der Forschungsliteratur als erklärender Faktor gegenüber anderen Aspekten wie individuellen Erfahrungen, Gelegenheitsstrukturen und sozialen Dynamiken, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen eher in den Hintergrund (Glaser u.a. 2018; vgl. Schmid 2013). Dennoch kommt Religion als eine dieser Einflussgrößen auf unterschiedliche Weise in diesen Prozessen zum Tragen. Mithilfe biografischer Forschung zeigen Ednan Aslan (2017) ebenso wie Anja Frank, Michaela Glaser und Anna F. Scholz (vgl. deren Beiträge in diesem Band), wie Hinwendungsprozesse für einige junge Menschen eine Antwort auf ihre religiöse Sozialisation im Elternhaus darstellt. Verschiedene Autorinnen und Autoren belegen, dass viele islamistisch Radikalisierte gerade nicht aus religiösen Elternhäusern kommen und damit religiöse Zusammenhänge vergleichsweise schlecht einordnen können (Venhaus 2010; Wiktorowicz 2005). Nicht selten steht am Anfang der Hinwendung eine Suche nach Sinn im Leben, nach Antworten auf Krisenerlebnisse und nach bedeutungsvollen Zielen (Precht 2007). Diese Suche kann religiöse Antworten finden, darunter auch solche, die anschlussfähig an islamistisch-extremistische Ideologien sind.

Im Verlauf der Hinwendung können manche religiöse Instanzen wie einzelne Moscheen oder Prediger einen Zugang zu extremistischen Akteuren herstellen (Frindte u. a. 2016; Silber/Bhatt 2007). In Deutschland kam ab etwa 2005 salafistischen Netzwerken eine entscheidende Rolle in dieser Hinsicht zu (vgl. Bundeskriminalamt u.a. 2016; vgl. Malthaner/Hummel 2012), die dann von jungen deutschsprachigen Aktivistinnen und Aktivisten geprägt waren (vgl. Hummel 2014; vgl. Wiedl 2014).

Dadurch, dass islamistisch-extremistische Ideologie zum Islam Bezug nimmt, bekommen Hinwendungs- und Radikalisierungsprozesse auch auf inhaltlicher Ebene einen religiösen Bezugspunkt. Dieser kommt in verschiedenen religiös formulierten Narrativen zum Ausdruck, etwa zu Geschlechterrollen oder Endzeiterwartungen, die den Blick auf die Welt rahmen (Günther u. a. 2016; Hemmingsen 2010; Sinclair 2010). Mit zunehmender Bindung an islamistisch-extremistische Ideologie wird so die Welt immer stärker in religiösen Kategorien gedeutet. Dieser Umstand wird z.T. in der Literatur als Erklärung für die Radikalisierung angeführt (vgl. Christmann 2012, S. 29). Vor dem Hintergrund der o.g. Forschungsbefunde ist es aber naheliegend, diesen Prozess eher als Ergebnis (und nicht als Ursache) der Hinwendung und Radikalisierung zu verstehen oder enggeführte religiöse Deutungen hier eher als verstärkenden denn als ursächlichen Faktor zu werten. Insgesamt ist festzuhalten, dass die empirische Befundlage zur Frage der Rolle von Religion in Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen zum islamistischen Extremismus noch sehr lückenhaft ist (Glaser u.a. 2018; Christmann 2012).

Religion in der Praxis der Radikalisierungsprävention und Distanzierungsarbeit

Unter dem Eindruck verschiedener dschihadistisch begründeter Gewalttaten und einer stärkeren Wahrnehmung islamistisch-extremistischer Bestrebungen hat sich in Deutschland ab 2010⁵ ein spezifisches Feld (sozial)pädagogischer Arbeit entwickelt, das sich der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus widmet und das inzwischen ein breites Spektrum unterschiedlicher Ansätze und Vorgehensweisen umfasst (Schau u. a. 2017). Übergreifendes Ziel der Arbeit in diesem Handlungsfeld ist es „junge Menschen (a) gegen spezifische Radikalisierungsgefährdungen zu stärken (Prävention) oder sie (b) von islamistisch-extremistischen Gruppen und Ideologien zu lösen (Distanzierungsarbeit) (Schau u. a. 2017).

5 Als Vorreiter des Feldes nahmen sich vor 2010 nur einzelne Akteure der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus an (Schau u. a. 2017, S. 199).

Ob und inwieweit die zuvor dargestellten vielfältigen Dimensionen „des Religiösen“ in dieser auf islamistischen Extremismus bezogenen Praxis aufgegriffen und pädagogisch bearbeitet werden, wurde bisher trotz augenscheinlicher Relevanz nur vereinzelt wissenschaftlich untersucht. Erste religionsbezogene Vorgehensweisen beschreiben Leistner, Schau und Johansson (2014). Dabei identifizieren sie eine Form der pädagogischen Arbeit, die religiöse Wissensvermittlung als Empowerment gegen Radikalisierung versteht und daher unter der Strategie „Mit dem Islam gegen ‚islamistischen Extremismus‘“ subsumiert werden kann (Leistner et al. 2014, S. 42). In diesem Sinne thematisieren einige Autorinnen und Autoren die Arbeit islamischer Gemeinden in der Radikalisierungsprävention (Figlesthler u. a. i.E.; Charchira 2017; Figlesthler u. a. 2019; Ceylan/Kiefer 2016a) sowie eine mögliche präventive Wirkung des islamischen Religionsunterrichts (El-Mafaalani u. a. 2016; Bauknecht 2014; Kiefer 2013).

Daneben findet sich zum Thema eine Reihe von fachpraktischen Beiträgen, in denen Mitarbeitende (sozial-)pädagogischer Angebote ihre eigene Arbeit vorstellen und reflektieren. In diesen finden sich beispielsweise Plädoyers für eine religionssensible (Ülger/Çelik 2018) sowie eine theologisch und pädagogisch kompetente Präventions- und Distanzierungsarbeit (Schmidt 2018).

Zudem entzündeten sich in den zurückliegenden Jahren immer wieder kontroverse öffentliche Debatten um spezifische religionsbezogene Fragestellungen im Themenfeld. Exemplarisch hierfür stehen Diskussionen um eine Beteiligung islamischer Akteure an der Radikalisierungsprävention (vgl. Said/Fouad 2018, S. 7 ff.), die nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer gezielten staatlichen Förderung muslimischer Akteure in den Jahren 2015 bis 2019 geführt wurde (Charchira 2017; Ceylan/Kiefer 2016a; Geue 2016). Im Zuge der Debatten, in denen einigen Trägern bzw. deren Mitarbeitenden eine zu große Nähe zu fundamentalistisch, radikalislamischen Personen oder Gruppierungen vorgeworfen wurde, wurde deutlich, in welchem Spannungsfeld pädagogische Angebote im Handlungsfeld hier navigieren müssen: Einerseits kann es für sie hinsichtlich des Zugangs zu radikalierungsgefährdeten Adressatinnen und Adressaten hilfreich sein, akzeptierte Akteure in deren Milieus zu kennen und bedarfsorientiert verlässliche Arbeitsbeziehungen aufzubauen (vgl. Figlesthler u. a. i.E.). Andererseits bewegen sie sich hier in unübersichtlichen Sozialräumen und Netzwerkstrukturen, in denen potenziell auch

extremistische Akteure verkehren, ohne dass sich Träger und Fachkräfte derer bewusst sind. Für die pädagogische Praxis zu islamistischem Extremismus resultiert hieraus eine große Unsicherheit im Umgang mit islamischen Akteuren.

Eine andere Debatte betrifft die Frage, welche Bedeutung der Religion in der pädagogischen Arbeit zu islamistischem Extremismus einzuräumen ist. So problematisieren u. a. Souris und Singh, dass ein zu starker Fokus auf Religion von der Bearbeitung relevanterer Ursachen für Radikalisierung ablenke (Souris/Singh 2018). Schau, Langner, Glaser und Figlestahler (2017), Figlestahler, Greuel, Grunow, u. a. (i.E.) und die Beiträge von Langner, Herding und Pausch sowie von Jukschat, Jakob und Herding in diesem Band greifen das Thema mit Blick auf mögliche Chancen und Herausforderungen für die (sozial-)pädagogische Praxis auf. Sie heben dabei einerseits Möglichkeiten der Arbeit mit religiösen Adressatinnen und Adressaten hervor, betonen andererseits aber auch, dass religionsbezogene Vorgehensweisen von den Praktikerinnen und Praktikern mitunter eine hohe Fachlichkeit erfordern.

Zum vorliegenden Band

Der vorliegende Band widmet sich diesem spannungsreichen Feld Sozialer und Bildungsarbeit und macht es sich zum Ziel, multiperspektivisch die Bedeutung von Religion im Handlungsfeld auszuloten und praktische Umgangsweisen mit „dem Religiösen“ zu identifizieren und zu diskutieren.

Er erscheint als 14. Band in der Schriftenreihe der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention. In der Tradition der vorangegangenen Bände richtet er sich zum einen an Fachkräfte in der Extremismusprävention wie auch in der allgemeinen Kinder- und Jugendhilfe, die in ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit mit entsprechenden Themen konfrontiert sind und an einer wissensbasierten Fundierung wie auch Reflexion ihrer Arbeit interessiert sind. Angesichts der zuvor nur exemplarisch anskizzierten, z.T. stark kontroversen Haltungen in Bezug auf den „richtigen“ Umgang mit Fragen des Religiösen in der pädagogischen Arbeit zu islamistischem Extremismus lässt sich im Handlungsfeld „Islamistischer Extremismus“ sowohl mit Blick auf die präventiv ausgerichtete als auch die distanzierungs-

und ausstiegsunterstützende Arbeit erhebliche Handlungsunsicherheit beobachten.

Zum anderen leistet der Band, v. a. durch die Zusammenstellung empirischer Forschungen zu einem spezifischen Handlungsfeld, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte um das Verhältnis von Religion und (Sozial-)Pädagogik im Allgemeinen bzw. zur Rolle von Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus im Speziellen.

Der Band hat dabei besonders die Implikationen für die (sozial-)pädagogische Arbeit mit jungen Menschen im Blick, da diese – wie an früherer Stelle bereits dargestellt – lebensphasenspezifisch stärker als Erwachsene gefährdet sind, sich islamistischem Extremismus zuzuwenden (Glaser u. a. 2018; El-Mafaalani 2014; Herding 2013).

Die ersten drei Beiträge des Bandes beschäftigen sich mit der Frage, welche Rolle der Religion und speziell dem Islam in Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen junger Menschen zum islamistischen Extremismus zukommen kann. Dies soll eine Annäherung an die Perspektive der potenziellen Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Angebote der Präventions- und Distanzierungsarbeit ermöglichen.

Anna F. Scholz widmet sich in ihrem Beitrag der Religiosität im frühen Prozess der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus aus einer familienbiografischen Perspektive. Sie rekonstruiert Aussagen von Familienmitgliedern eines Jugendlichen, der in ein islamistisches Milieu abgelenkt. Die Autorin arbeitet verschiedene familiäre Krisen heraus, deren Bearbeitung weitgehend scheitert und die durch die religiöse Orientierung des Jugendlichen zunächst vermeintlich gelöst werden, während dieser später jedoch eine schwere islamistisch-motivierten Straftat verübt. Die Erkenntnisse zu den familialen biografischen Erfahrungen und Bearbeitungsversuchen während und jenseits des Hinwendungsprozesses des jugendlichen Familienmitglieds bieten Anknüpfungspunkte unter anderem für die Angehörigenberatung in diesem Handlungsfeld.

Anja Frank und *Michaela Glaser* diskutieren die Rolle von Religion in der Hinwendung junger Menschen zu radikalen, totalisierenden Islamauslegungen auf Grundlage biografischer Forschung an der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention. Dabei fragen sie, welchen subjektiven Sinn radikal-islamische Deutungsmuster und Vergemeinschaftungsformen jeweils für diejenigen jungen Menschen

haben, die sich entsprechenden Strömungen zuwenden. Am Fallbeispiel der Lebensgeschichte einer jungen Frau zeigen die Autorinnen, aus welchen biografischen Konstellationen und Erfahrungen heraus die Annäherung an die islamistischen bzw. salafistischen Angebote subjektiv für diese Frau funktional werden. So könne sie Schwierigkeiten im Leben entlastend als „Prüfungen Gottes“ interpretieren und Grenzen vor allem zu ihrer Familie symbolisch markieren, womit sie neue Perspektiven der Lebensgestaltung und Selbstdefinition gewinnt. Die Autorinnen arbeiten dabei heraus, warum in der religiösen Sinnsuche der Frau gerade islamistische und salafistische Angebote hier anschlussfähig waren und welche Konsequenzen sich daraus für pädagogische Praxis der Radikalisierungspräventions- und Distanzierungsarbeit ableiten lassen.

Im folgenden Beitrag befasst sich *Michael Kiefer* mit der Frage, welche Rolle der Islam in Radikalisierungsprozessen junger Menschen spielt. Dazu diskutiert er zunächst die Termini „Religion“ und „Radikalisierung“ und verweist auf definitorische Herausforderungen, die mit den Konzepten einhergehen. Anschließend diskutiert er zwei aktuelle empirische Studien, die in der Frage nach Religion in Radikalisierungsprozessen junger Menschen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen: Aslan u.a. 2017 und Kiefer u. a. 2018, an der der Autor des Beitrags selbst beteiligt war. Ausgehend von diesen beiden Studien entwickelt der Autor eine Typologie von Radikalisierungsprozessen in Bezug auf Religion. Die drei Typen „Konvertiten aus religionsfernen Milieus“, „Muslime aus religionsfernen Milieus“ und „Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus“ verdichten je unterschiedliche Rollen von Religion in Radikalisierungsprozessen, aus denen sich auch je spezifische Konsequenzen für die pädagogische Praxis ergeben.

Nach diesen unterschiedlichen Perspektiven auf Religion in der Hinwendung und Radikalisierung junger Menschen zum islamischen Extremismus richten die folgenden Beiträge den Blick auf Religion in der Praxis pädagogischer Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus. Hier diskutiert der Beitrag von *Thorsten Knauth* radikalierungspräventive Ebenen im dialogischen religionsbezogenen Lernen. Diese Form der Religionspädagogik kommt beispielsweise im gemeinsamen interreligiösen Religionsunterricht zum Tragen. Obwohl dieser nicht primär auf die Prävention von Radikalisierungsprozessen abzielt, können, wie der Autor darstellt, in diesem Rahmen Formen exklusiver religiöser Normativität auftreten, die an salafistische Diskurse anschließen. Auf Grundlage

verschiedener empirischer Forschungsvorhaben zum dialogischen Religionsunterricht diskutiert der Autor das Spannungsfeld zwischen Religion und Normativität in pädagogischen Situationen. Für pädagogisches Handeln bedeute das die Herausforderung, einander zurückweisende normative Positionen in einen von wechselseitigem Interesse geprägten Dialog zu bringen. Gelingt es eine Kultur des Reflektierens, Vertrauens und Interessiertseins zu etablieren, dann könne dialogische Wertebildung zementierte religiöse Geltungsansprüche und uninteressierte Gleichgültigkeit gegenüber dem Leben der anderen erodieren. So lotet der Beitrag ein Spannungsfeld pädagogischer Arbeit in religionsbezogenen Kontexten aus und zeigt Möglichkeiten eines gelingenden pädagogischen Umgangs mit normativ geladenen religiös-weltanschaulichen Konflikten auf. Der Beitrag bietet damit Orientierungspunkte und Impulse für pädagogische Präventions- und Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld zum islamistischen Extremismus.

Anschließend gehen drei Beiträge der Frage nach, welche Rolle Religion gegenwärtig in der pädagogischen Praxis im Bereich der Prävention wie auch der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld islamistischer Extremismus einnimmt. Auf der Basis von empirischen Erhebungen unter Praxisangeboten werden aktuelle Umgangsweisen mit dem Thema deskriptiv erfasst, eingeordnet und analysiert.

Im darauffolgenden Beitrag befassen sich *Joachim Langner*, *Maruta Herding* und *Felix Pausch* mit dem Stellenwert von Religion und Religiosität in der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit im Handlungsfeld islamistischer Extremismus. Unter diesem spezifischen Fokus haben die Autoren und die Autorin empirische Daten aus Forschungen der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention zur pädagogischen Arbeit mit islamistisch-extremistisch orientierten jungen Menschen ausgewertet, die in den Jahren 2014 und 2015 erhoben wurden und damit einer Zeit entstammen, in der sich pädagogisch ausgerichtete distanzierungsunterstützende Arbeit hierzulande in einer Phase der Neukonstitution und Institutionalisierung befand. Auf Basis dieses Materials gehen die Verfasserin und die Verfasser der Frage nach, inwieweit religionsbezogene Themen wie auch die religiösen Haltungen und Selbstverortungen der am pädagogischen Arbeitsprozess Beteiligten in der Arbeit thematisiert werden. Weiter untersuchen sie, welche Umgangsweisen sich in Bezug auf Religion in der Praxis finden, inwiefern religionsbezogene Inhalte gezielt methodisch eingesetzt werden und

welche grundsätzlichen Perspektiven auf Religion für Fachkräfte im Feld handlungsleitend sind.

Der Beitrag von *Joachim Langner* betrachtet die Praxis von Modellprojekten, die mittels einer Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ mit der Entwicklung und Erprobung neuer Ansätze und Handlungspraxen in der Prävention von islamistischem Extremismus befasst sind. Basierend auf den im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dieser Projekte gewonnenen Daten unterzieht der Autor die Umgangsweisen der untersuchten Fachpraxis mit Religion einer systematischen Betrachtung und beschreibt zwei Typen religionsbezogener Vorgehensweisen. Anschließend geht er der Frage nach, inwiefern in der Arbeit der Projekte mit jungen Menschen Religion als Ressource begriffen wird und welche Herausforderungen sich im Umgang mit der Religion ergeben.

Nadine Jukschat, Maria Jakob und *Maruta Herding* diskutieren in ihrem Beitrag, wie der Islam in Fortbildungsveranstaltungen für Bedienstete in Gefängnissen zum Thema wird. Auf Grundlage von Daten der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ stellen die Autorinnen fest, dass Vollzugsbedienstete aufgrund mangelnden Wissens über den Islam teilweise wenig sensibel mit den religionsbezogenen Bedarfen muslimischer Inhaftierter umgehen. Zugleich ist dieser Umgang teilweise von einer Hypersensibilität in Bezug auf mögliche Radikalisierung geprägt, die bis hin zu stereotypen Vorurteilen gegenüber Musliminnen und Muslimen geht. Religiöse Praxis werde in Haft so eher als „Störung“ des Sicherheitsbetriebs aufgefasst.

Vor diesem Hintergrund schauen die Autorinnen auf Fortbildungen zu demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus, die sich an JVA-Bedienstete richten. Hier arbeiten sie heraus, dass Modellprojekte den Islam in den Fortbildungen verhandeln, in dem sie (1) den Stellenwert von Religion in Radikalisierungsprozessen relativieren, (2) „Diagnosewissen“ zum Erkennen islamistischer Radikalisierung vermitteln, (3) „Handlungswissen“ vermitteln und (4) den Islam und muslimische religiöse Praxis als eine pragmatisch zu behandelnde Alltäglichkeit normalisieren. Auf dieser Grundlage diskutieren die Autorinnen schließlich das Potenzial einer Perspektive, die muslimische Religion im Haftkontext als Ressource begreift.

Den Abschluss des Bandes bildet ein über den bundesdeutschen Kontext hinausweisender Essay von *Milena Uhlmann* zur Rolle von Religion im gewaltorientiert islamistischen Extremismus in Frankreich, einem europäischen Staat, der in der jüngsten Geschichte in besonderem Maße von islamistisch motivierten Gewalttaten und Terrorakten betroffen war. In ihrem Beitrag skizziert die Autorin zentrale Diskussionslinien im französischen Diskurs um Radikalisierung, Extremismus und Islam und verweist dabei auf Spezifika der politischen Kultur des Landes sowie auf in der französischen Debatte prominente historische, sozioökonomische und kulturelle Dimensionen des Phänomens. Dabei diagnostiziert sie eine stark polarisierte und bisweilen konfrontativ geführte Debatte um die Rolle von Religion für die Hinwendung zum islamistischen Extremismus und schließt angesichts dessen mit einem Plädoyer für versachlichte gesellschaftliche Diskussionen und ganzheitliche Analysen als Basis und Grundvoraussetzung von guter Extremismusprävention.

Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Zusammenfassung. Hamburg
- Aslan, Ednan/Erşan Akkılıç, Evrim/Hämmerle, Maximilian (2017): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieu. Wiesbaden
- Bauknecht, Bernd Ridwan (2014): Mit islamischem Religionsunterricht gegen Extremismus. In: El-Gayar, Wael/Strunk, Katrin (Hrsg.): Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Analysen Methoden der Prävention Praxisbeispiele. Schwalbach am Taunus, S. 139–146
- Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (2016): Einleitung. In: Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (Hrsg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Frankfurt, S. 7–41
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend. Berlin
- Bohmeyer, Axel (2017): Soziale Arbeit: Säkulare Selbstverständnisse, religiöse Bezüge und lebensweltorientierte Zugänge zur Religion. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 145–156
- Bötticher, Astrid/Mareš, Miroslav (2012): Extremismus. Theorien, Konzepte, Formen. München
- Brumlik, Micha (2017): Religiöse Sensibilität. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionsensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 43–50
- Bundeskriminalamt/Bundesamt für Verfassungsschutz/Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (2016): Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgewandert sind. Fortschreibung 2016. Stand. 04.10.2016. Wiesbaden

- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016a): Mosques as Partners in Prevention. In: Hikma, 7. Jg., H. 2, S. 143–158
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016b): Muslimische Wohlfahrtspflege in Deutschland. Eine historische und systematische Einführung. Wiesbaden
- Charchira, Samy (2017): Möglichkeiten der Einbindung muslimischer Institutionen und Moscheegemeinden in die Radikalisierungsprävention. In: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 303–318
- Christmann, Kris (2012): Preventing religious radicalisation and violent extremism. A systematic review of the research evidence. Youth Justice Board for England und Wales. London
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 355–362
- El-Mafaalani, Aladin/Fathi, Alma/Mansour, Ahmad/Müller, Jochen/Nordbruch, Götz/Waleciak, Julian (2016): Prävention und Deradikalisierung. In: Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (Hrsg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Frankfurt, S. 233-27
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (im Erscheinen): Fünfter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019. DJI. Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2019): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. DJI. Halle (Saale)
- Freise, Josef (2016): Soziale Arbeit und Religion in der Migrationsgesellschaft. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. Weinheim/Basel, S. 65–77
- Frindte, Wolfgang/Ben Slama, Brahim/Dietrich, Nico/Pisoiu, Daniela (2016): Motivationen und Karrieren salafistischer Dschihadistinnen

- und Dschihadisten. In: Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (Hrsg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Frankfurt, S. 117–158
- Gabriel, Karl (2018): Religionen und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München, 1287-1298
- Gennerich, Carsten/Klein, Constantin/Streib, Heinz (2018): Religiosität und Spiritualität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München, S. 1309–1317
- Geue, Heiko (2016): Warum fördert das Bundesjugendministerium muslimische Jugendarbeit? In: Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement muslimischer Jugendlicher. Berlin, 15-18
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islam zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim und Basel, S. 12–24
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. DJI. Halle (Saale)
- Günther, Christoph/Ourghi, Mariella/Schröter, Susanne/Wiedl, Nina (2016): Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und ihre Angriffsflächen. In: Biene, Janusz/Daase, Christopher/Junk, Julian/Müller, Harald (Hrsg.): Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Ursachen, Dynamiken, Handlungsempfehlungen. Frankfurt, S. 159–198
- Habermas, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Frankfurt a. M.
- Hamdan, Hussein/Schmid, Hansjörg (2014): Junge Muslime als Partner. Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit. Weinheim

- Harles, Lothar (2016): Politische Bildung in konfessioneller Trägerschaft. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach am Taunus, S. 292–302
- Hemmingsen, Ann-Sophie (2010): The attractions of jihadism. An identity approach to three Danish terrorism cases and the gallery of characters around them, University of Copenhagen. Copenhagen
- Herding, Maruta (Hrsg.) (2013): Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte. Halle (Saale)
- Hummel, Klaus (2014): Salafismus in Deutschland – Eine Gefahrenperspektive (2009). In: Hummel, Klaus/Logvinov, Michail (Hrsg.): Gefährliche Nähe. Salafismus und Dschihadismus in Deutschland. Stuttgart, S. 61–90
- Karahan, Engin (2018): Umbruch an der Basis. Neue islamische Akteure. In: Herder Korrespondenz, H. 9, S. 16–18
- Kiefer, Michael (2013): Radikalisierungsprävention am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts. In: Biskamp, Floris/Hößl, Stefan E. (Hrsg.): Islam und Islamismus. Perspektiven für die politische Bildung. Gießen, S. 211–228
- Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem/Ceylan, Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (Hrsg.) (2018): „Lasset uns in sha‘a Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden
- Knauth, Thorsten (2005): Dialog von Anfang an. Überlegungen zu einem Schlüsselbegriff bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Religion und Pädagogik. In: Kuld, Lothar (Hrsg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion. Münster, S. 109–133
- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2014): Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITIATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ Berichtszeitraum 01.01.2011 – 31.12.2014. DJI. München/Halle (Saale)
- Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.) (2016): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. Weinheim/Basel
- Malthaner, Stefan/Hummel, Klaus (2012): Islamistischer Terrorismus und salafistische Milieus – Die „Sauerland-Gruppe“ und ihr soziales Umfeld. In: Malthaner, Stefan/Waldmann, Peter (Hrsg.): Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. Frankfurt a. M., S. 245–278

- Martin, Richard C./Barzegar, Abbas (Hrsg.) (2009): *Islamism. Contested Perspectives on Political Islam*. Stanford, California
- Milbradt, Björn (2019): Radikalisierung und Extremismus: Phänomene und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 2, S. 6–11
- 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. Halle (Saale)
- Nauerth, Matthias (2017): Die Soziale Arbeit vor der Religionstatsache. Erörterungen zu einer neuen Herausforderung. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): *Religions-sensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart, S. 129–144
- Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (2017a): *Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Einführung und Überblick*. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): *Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart, 11–28
- Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.) (2017b): *Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder*. Stuttgart
- Neumann, Peter R. (2017): Was wir über Radikalisierung wissen – und was nicht. In: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. *Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention*. Bonn, S. 42–57
- Peters, Till Hagen (2012): *Islamismus bei Jugendlichen in empirischen Studien. Ein narratives Review*. Bremen
- Pfister, Stefanie/Roser, Matthias (2015): *Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht. Kompetenzen – Grenzen – Konkretionen*. Göttingen/Bristol, Connecticut
- Precht, Tomas (2007): *Home grown terrorism and Islamist radicalisation in Europe*. Danish Ministry of Justice. Copenhagen
- Said, Behnam T./Fouad, Hazim (2018): *Countering Islamist Radicalisation in Germany: A Guide to Germany's Growing Prevention Infrastructure*. In: *ICCT Policy Brief*. Den Haag

- Salvatore, Armando/Amir-Moazami, Schirin (2002): Religiöse Diskurstraditionen. Zur Transformation des Islam in kolonialen, postkolonialen und europäischen Öffentlichkeiten. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 3, S. 309–330
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Schmid, Alex P. (2013): Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation. A conceptual discussion and literature review. Den Haag
- Schmidt, Matthias Bernhard (2018): Mögliche Rolle muslimisch religiöser Träger in der Präventionsarbeit. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 137–146
- Schweitzer, Friedrich (2018): Religiöse Erziehung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München, S. 1299–1308
- Seidensticker, Tilman (2015): Islamismus. Geschichte, Vordenker, Organisationen. 3. Aufl. München
- Silber, Mitchell D./Bhatt, Arvin (2007): Radicalization in the west. The homegrown threat. New York City Police Department. New York
- Sinclair, Kirstine (2010): The caliphate as homeland. Hizb ut-Tahrir in Denmark and Britain, University of South Denmark. Sonderborg
- Souris, Elena/Singh, Spandana (2018): Want to Deradicalize Terrorists? Treat Them Like Everyone Else. Many counter-extremism efforts falter because ideological reform programs run by governments lack credibility. Appealing to the basic psychological needs of ex-radicals is more promising. In: Foreign Policy. <https://foreignpolicy.com/2018/11/23/want-to-deradicalize-terrorists-treat-them-like-everyone-else-counterterrorism-deradicalization-france-sri-lanka-pon-tourney-cve/>
- Steinberg, Guido (2014): Saudi-Arabien. Der Salafismus in seinem Mutterland. In: Said, Behnam T./Fouad, Hazim (Hrsg.): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam. Freiburg im Breisgau, S. 265–296

- Streib, Heinz/Gennerich, Carsten (2011): Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher. Weinheim
- Thiersch, Hans/Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (2017): „Alltag braucht Transzendenz“. Die Herausgeberinnen und Herausgeber im Gespräch mit Hans Thiersch über Soziale Arbeit, Religion und Lebensweltorientierung. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 29–40
- Ülger, Cuma/Çelik, Hakan (2018): Rolle von „Religion“ in der pädagogischen Auseinandersetzung mit gewaltorientiertem „Islamismus“. Praktische Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit religiös motivierten, gewaltbereiten Jugendlichen und jungen Inhaftierten. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 128–136
- Venhaus, John M. (2010): Why Youth Join Al-Qaeda. United States Institute of Peace. Washington, DC
- Wiedl, Nina (2014): Geschichte des Salafismus in Deutschland. In: Said, Behnam T./Fouad, Hazim (Hrsg.): Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam. Freiburg im Breisgau, S. 411–441
- Wiktorowicz, Quintan (2005): Radical Islam rising. Muslim extremism in the West. Lanham, Maryland

Radikalisierung und Religion

ANNA FELICITAS SCHOLZ

Religiosität und Familie im frühen Hinwendungsprozess zum gewaltorientierten Islamismus – Rekonstruktionen biografischer Erzählungen

Einleitung

In der Radikalisierungsforschung sind Erfahrungen von Familien mit Hinwendungsprozessen ihrer jugendlichen Angehörigen zum gewaltorientierten Islamismus bisher weitestgehend unbeachtet geblieben. Noch weniger Forschungserkenntnisse lassen sich über radikalierungsbezogene innerfamiliäre Aushandlungen zu Religiosität finden, obwohl gerade die Differenz zwischen der Religiosität der Elterngeneration und der Jugend als relevant für die Hinwendung zum Islamismus genannt wird (vgl. El-Mafaalani 2014). Die Forschungslandschaft ist vornehmlich akteurszentriert und auf vollzogene Radikalisierung ausgerichtet. Somit liegen bis dato nur wenige wissenschaftliche Befragungen von betroffenen Familien und Erkenntnisse über die innerfamiliären, auch religiösen, Dynamiken und Kommunikationen während eines Hinwendungsprozesses vor. Auf diese Forschungslücke verweist ebenso Kahl (2017), die ausführt, dass die Forschung zu den Auswirkungen von Hinwendungsprozessen auf Familien ausgebaut werden sollte (vgl. ebd., S. 100).

Die Studie „Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter – Zur Bedeutung signifikanter Anderer und kollektiver Erfahrungsräume“ der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention am Deutschen Jugendinstitut (DJI) widmet sich dieser Forschungslücke.¹ Hinwendungs- und Distanzierungsprozesse werden in der Studie nicht nur als individuelle psychische Verfasstheiten verstanden, sondern auch

1 In einem vorangegangenen Projekt am DJI wurden jugendliche Hinwendungen zu und Distanzierungen von „radikalen“ Islamauslegungen mit biografisch-narrativen Interviews untersucht. Siehe dazu Frank/Glaser in diesem Band sowie Frank/Glaser 2017 und 2018.

als Bestandteil und Resultat sozialer Interaktionen in der Familie, in Peer-Beziehungen und in dem „radikalen Milieu“² (Malthaner/Waldmann 2012, S. 19) betrachtet. Durch die Befragung signifikanter Anderer, d. h. der Familienmitglieder, wichtiger Bezugspersonen und Peers, und der betroffenen jungen Menschen selbst soll ein multiperspektivischer Blick auf Hinwendungs- und Distanzierungsprozesse ermöglicht werden. Neben der Einflussnahme auf die Hinwendungs- und Distanzierungsprozesse durch signifikante Andere wird durch die Studie den Erfahrungen und Perspektiven von signifikanten Anderen als auch den Auswirkungen, die sich aus den Hinwendungsprozessen für sie ergeben, Rechnung getragen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die innerfamilialen Dynamiken und Interaktionen sind für die Entwicklung professioneller Unterstützungs- und Beratungsangebote für Angehörige von Bedeutung, denn Familien befinden sich während eines Hinwendungsprozesses in einer konflikthafte und krisenbesetzten Situation (vgl. Kahl 2017, S. 98 f.).

Der vorliegende Artikel gibt zunächst einen Einblick in die relevanten Erkenntnisse der Radikalisierungsforschung zu Religiosität und Familie im Hinwendungsprozess. Es zeigt sich, dass familiäre Beziehungen und religiöse Sozialisation für den Hinwendungsprozess bedeutsam sind. Daran anschließend wird dargelegt, wie die familialen Dynamiken mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden, dem biografisch-narrativen Interview (Schütze 1983) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010), untersucht werden können. Im Zentrum des vorliegenden Artikels stehen die Darstellung und Interpretationen eines Fallkomplexes. Dieser beruht auf Interviews mit der Mutter eines Jugendlichen, der sich dem gewaltorientierten Islamismus zugewandt und im Zuge dessen eine schwere Straftat begangen hat, und dem Partner der Mutter.

Die Beschreibung des Fallkomplexes gibt einen Gesamteinblick in die Familienbiografie. Es folgen die Interpretationen,³ in deren Fokus der Verlauf der frühen Phase des Hinwendungsprozesses steht, in dem sich

2 Das „radikale Milieu“ wird als „soziale[s] Umfeld [...] innerhalb dessen die Gewaltgruppen angesiedelt sind“ (Malthaner/Waldmann 2012, S. 19) verstanden. In diesem ‚radikalen Milieu‘ werden gemeinsame Orientierungen sowie eine gemeinsame Lebenswelt geteilt (vgl. ebd.).

3 Vielen Dank an Felix Pausch für die gemeinsamen Interpretationssitzungen für diesen vorliegenden Artikel.

die Strukturen der religiösen Verständnisse und die familialen Dynamiken dokumentieren. Die Interpretationen ermöglichen einen Einblick in die Lebenswelt der Familie⁴: Vor dem Beginn des frühen Hinwendungsprozesses befindet sich die Familie in einer Krise. Plötzlich beobachten die Familienmitglieder eine Veränderung an dem Jugendlichen. Das jugendliche Familienmitglied beginnt sich für Religion zu interessieren. Die familiäre Krise entrückt der familialen Orientierung und wird durch eine neue religiöse Orientierung abgelöst. Der Fallkomplex bestätigt die Erkenntnisse der Radikalisierungsforschung über die Bedeutung der Differenz zwischen der familialen Religiosität und der des Jugendlichen für den Hinwendungsprozess und ermöglicht weitere, bisher noch nicht erforschte Einblicke in die Familiendynamiken in einer frühen Phase des Hinwendungsprozesses.

Religiosität und Familie im Hinwendungsprozess

Die Radikalisierungsforschung hat sich mit der Familie und ihrer religiösen Alltagspraxis sowie ihren innerfamilialen Aushandlungen während eines Hinwendungsprozesses⁵ zum gewaltorientierten Islamismus kaum befasst.⁶ So konstatieren Glaser, Langner und Schuhmacher (2018), dass

- 4 Kortendiek (2010) folgend wird Familie im vorliegenden Artikel als „gemeinsame Lebens- und Wohnform von Erwachsenen und Kind(ern)“ (S. 442) verstanden.
- 5 Der Begriff Hinwendung basiert auf der Definition von Herding, Langner und Glaser (2015): „Gängigen Definitionen zufolge bezieht sich ‚Radikalisierung‘ einerseits auf eine wachsende Identifikation mit Positionen, die in starkem Widerspruch zur bestehenden gesellschaftlichen Ordnung stehen, andererseits auf eine zunehmende Bereitschaft, zur Durchsetzung dieser Positionen selbst Gewalt auszuüben oder Gewaltausübung zu unterstützen. Davon zu unterscheiden sind [...] Annäherungen an politisch-weltanschauliche Gruppierungen, die aus andersgelagerten (zum Beispiel sozialen) Motiven und Intentionen heraus erfolgen und (noch) nicht ideologisch-weltanschaulich begründet sind. Um diese Dimensionen mit zu erfassen, wird [...] für die Gesamtheit [...] d. A.] der Annäherungsbewegungen der – hinsichtlich der Motive offenere – Begriff ‚Hinwendungsprozesse‘ verwendet“.
- 6 Insbesondere bei Konvertiten, die sich ebenso in einem relevanten Anteil unter den Jugendlichen befinden, die sich dem Islamismus zugewandt haben (vgl. Glaser/Langner/Schuhmacher 2018, S. 228), ist anzunehmen, dass es zu innerfamilialen Aushandlungen über differente Vorstellungen in Bezug auf Religion kommen kann. Gerade die Abwendung von der familialen religiösen Praxis könnte als eine wichtige Dynamik bei Hinwendungsprozessen untersucht werden. Dafür lassen sich auch Erkenntnisse über den vorliegenden Fallkomplex hinaus in unserem Sample finden, die nicht ausführlich dargestellt werden können. Hier zeigen sich Fälle, die in einer christlichen Familie aufgewachsen sind und bei denen mit der Konversion innerfamiliale Konflikte und Isolation entstehen.

es im Forschungsbereich zum gewaltorientierten Islamismus bezüglich der familialen Sozialisation mehr Hinweise als dichte Befunde gibt (vgl. ebd., S. 228). Auch Kahl (2017) verweist auf den geringen Forschungsstand und betont die Wichtigkeit, Forschung zu den Auswirkungen von Hinwendungsprozessen auf Familien durchzuführen. Bislang basieren die Erkenntnisse vornehmlich auf Studien, die mit Personen, die sich dem Islamismus zugewandt haben, durchgeführt wurden und nicht mit den Familien selbst. In diesen Studien konnten Aussagen in Bezug auf die familiäre religiöse Sozialisation (El-Mafaalani 2014; Frank/Glaser 2017; Aslan u. a. 2017), die psychischen und sozialen Verfasstheiten von Familien (Özbek 2011 sowie Frank/Glaser 2017) und die Auswirkungen für die Familie (Gartenstein-Ross/Grossman 2009) getroffen werden.

Hinweise zur religiösen Sozialisation in der Familie zeigen, dass einer „direkten religiösen Prägung im Sinne einer Transmission [durch die Familie; Anm. d. A.] keine bedeutende Rolle“ (Glaser u. a. 2018, S. 228) für Hinwendungsprozesse zum gewaltorientierten Islamismus zukommt. El-Mafaalani (2014) präzisiert und führt weiter aus, dass der familialen Religiosität insofern eine Bedeutung zukommt, als dass sie für die Jugendlichen zum Anlass der Abgrenzung und Provokation gegenüber der Elterngeneration genommen wird. „Da die eigenen Eltern nicht streng religiös und teilweise gar keine Muslime sind, wirkt die salafistische Lebensführung auch als Abgrenzung von der eigenen Familie und gegenüber dem gesamten Umfeld“ (ebd., S. 357). Ebenso erläutert Özbek (2011) in seiner Studie zu Biografien von Personen, die sich dem Fundamentalismus zuwenden, dass die fehlende Religiosität der Väter und insbesondere ihre Abwesenheit in der Kindheit und die damit verbundene Ablehnung der Väter Einfluss auf die Hinwendung der interviewten Personen nimmt. Der Einfluss zeigt sich insofern, als dass eine dem Vater entgegengesetzte religiös-fundamentale Identität angenommen wird (vgl. ebd., S. 91). Auch Frank und Glaser (2018) können in ihrer Studie zu jugendlichen Hinwendungen zum gewaltorientierten Islamismus beobachten, dass belastende und defizitäre familiäre Beziehungen im Hinwendungsprozess verarbeitet oder kompensiert werden (vgl. ebd., S. 77).

Zu islamistischen Haltungen von Eltern und ihren möglichen Einflussnahmen auf ihre Kinder gibt es bis dato keine empirischen Erkenntnisse (vgl. Glaser u. a. 2018, S. 228; Becker 2019, S. 58). Relevante pädagogische

Praxiserfahrungen zu diesem Phänomen wurden in Fachartikeln zusammengetragen (z. B. Becker 2019).

Die Auswirkungen von Hinwendungsprozessen zum gewaltorientierten Islamismus auf die Familien sind insbesondere in der Radikalisierungsforschung wenig beleuchtet. Die Studie von Gartenstein-Ross und Grossman (2009) zeigt mit ihrem Stufenmodell der Radikalisierung, dass mit dem zunehmenden Voranschreiten des Prozesses auch das soziale Umfeld betroffen ist. Religiöse Ansichten und Praktiken werden dem familialen Umfeld aufgezwungen. Die Personen beginnen ihr Umfeld zu missionieren (vgl. ebd., S. 50). Familien sind während eines Hinwendungsprozesses zum gewaltorientierten Islamismus in doppelter Hinsicht belastet. Die Hinwendungsprozesse können mit innerfamilialen Konflikten und Krisen einhergehen sowie mit Ausgrenzung durch das soziale Umfeld der Familie verbunden sein (vgl. Kahl 2017, S. 98). Diese Konflikte und Krisen zeigen sich, wenn die „radikale“ Gemeinschaft mit zunehmender Hinwendung immer stärker als „Ersatzfamilie“ fungiert (vgl. ebd., S. 93). Die sozialpädagogische Begleitung von Familien erscheint somit als relevant.

Feldzugang, Sample und Methoden

Unser Forschungsprojekt ist in der Radikalisierungsforschung angesiedelt. Es wurden sechs Interviews durchgeführt, darunter sind sowohl familienbiografische Interviews mit Angehörigen als auch biografisch-narrative Interviews mit Jugendlichen im Prozess der Hinwendung zum oder der Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus. Den Zugang zum Feld, insbesondere zu den Familien, zu erhalten, gestaltet sich aufgrund der mit Stigmatisierungen einhergehenden Thematik als langwierig und schwierig. Die familienbiografischen Interviews im vorliegenden Artikel⁷ folgen der Vorgehensweise von Fritz Schütze. Das biografisch-narrative Interview erfasst die Lebensgeschichten von Personen. Unser Anliegen war es nicht, die Lebensgeschichten der Eltern zu erheben, sondern die familialen biografischen Erfahrungen während und jenseits des Hinwendungsprozesses des jugendlichen Familienmitgliedes zum

7 Zu den biografisch-narrativen Interviews und Auswertungen zum vorangegangenen Forschungsprojekt am DJI siehe Frank/Glaser im vorliegenden Band.

gewaltorientierten Islamismus zu erfassen. Insofern wurden die einzelnen Familienmitglieder nicht nach ihrer eigenen Lebensgeschichte gefragt, sondern um eine Erzählung der Geschichte ihres Kindes oder Angehörigen gebeten.

Dem biografisch-narrativen Interview nach Schütze folgend, beginnen die Interviews mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage. Im Anschluss an die Eingangserzählung folgt zunächst ein narrativer, dann ein argumentativer und beschreibender Nachfrageteil (vgl. Schütze 1983, S. 285). Bedeutsam ist, dass die Eingangserzählung der Interviewpartner/innen von der Forscherin nicht unterbrochen wird. Die Eingangsfrage soll eine unverfälschte Narration der Interviewpartner/innen hervorbringen (vgl. Küsters 2009, S. 20). Die chronologische Erzählung der Geschichte ermöglicht die Erfassung von Verläufen. Die Auswertung erfolgt mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Diese ermöglicht Verläufe bzw. Prozesse, Eigendynamiken und Deutungen, Ordnungen und implizite Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2010; Nohl 2009) der Familienmitglieder aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten. Um die innerfamilialen Verständnisse von Religiosität im frühen Hinwendungsprozess nachvollziehbar zu machen, werden die dem Datenmaterial inhärenten und impliziten Verständnisse von Religiosität, die für die Familie in ihrer Lebenswelt relevant, sinnvoll und schlüssig erscheinen, rekonstruiert. Insofern wird sichtbar, wie Familienmitglieder den frühen Hinwendungsprozess eines jungen Familienmitgliedes verstehen und wie dieser in ihre Lebenswelt einbricht und bearbeitet wird. Somit wird einem wesentlichen Ziel qualitativer Forschung gefolgt, die „Lebenswelten von ‚innen heraus‘ zu beschreiben“ (Flick u. a. 2007, S. 14).⁸

8 In der Lebenswelt „werden subjektive und kollektive Deutungsmuster – z. B. ‚Laientheorien‘, ‚Weltbilder‘, gemeinsam geteilte Normen und Werte –, soziale Beziehungen und begrenzende wie Chancen eröffnende Lebensumstände mit den eigenen biographischen Entwürfen [...] d. A.] verknüpft“ (Flick u. a. 2007, S. 20). Die Lebenswelt bezieht sich nicht nur auf einen bestimmten Zeitraum, sondern ist geprägt von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Beschreibung des Fallkomplexes⁹

Die Familie besteht aus den Mitgliedern¹⁰ Frau K., ihrem Partner, M. (Sohn) und D. (Tochter). Darüber hinaus gibt es noch den leiblichen Vater der beiden Kinder. Die Familiengeschichte beginnt mit der Heirat von Frau K. und dem leiblichen Vater. Frau K. und der Vater der Kinder lernen sich an der Universität kennen. Sie beendet ihr Studium, er bricht es ab. Während der Ehe werden die beiden Kinder geboren. Kurz nach der Geburt von M. kommt es zur ersten Trennung der Eltern. Die Ehe ist überwiegend von Krisen geprägt, infolge derer sich Frau K. und der Ehemann mehrere Male trennen und wieder versöhnen. M. wächst, so die Erzählungen der Mutter, in einer schwierigen Beziehung zu seinem Vater auf. Der Vater schenkt seinem Sohn wenig Beachtung. Dies verstärkt sich, als die Tochter D. zehn Jahre nach M. geboren wird. Ihr gegenüber verhält er sich liebevoll, so Frau K. In der Kindheit von M. verbringen sie viel Zeit bei befreundeten Familien. Frau K. erzählt, dass sie und ihr Mann muslimischen Glaubens sind, jedoch Religion kaum eine Rolle im familialen Alltag spielt. Es wurden sowohl christliche als auch muslimische Feiertage gefeiert. Sechzehn Jahre nach der Eheschließung trennt sich Frau K. endgültig von dem Vater ihrer Kinder. Während der folgenden Scheidung kommt es zu mehreren Vorfällen, bei denen Polizei und Anwälte eingeschaltet werden müssen. So erwähnt Frau K. psychische Gewalt und Stalking durch ihren Ex-Mann.

In dieser Zeit lernt Frau K. ihren jetzigen Partner kennen. Sie zieht mit ihren Kindern in eine kleinere Wohnung in die Nähe des neuen Partners. Die Beziehung zwischen Mutter und Sohn wird von ihr als sehr eng beschrieben.

Der Sohn M. muss wegen eines Wohnungswechsels sowie schlechter Schulleistungen mehrere Male die Schule wechseln. M. beginnt Videospiele zu spielen und schwänzt die Schule. Frau K. sucht aufgrund seiner Spielsucht professionelle Hilfe. Als M. ca. 15 Jahre alt ist, beginnt er, sich zusammen mit einem Freund mit Religion zu beschäftigen. M. recherchiert im Internet nach Videos, die Predigten beinhalten. Irgendwann besucht M. allein eine Moschee, in der sich ein Prediger der islamistischen

9 Vielen Dank an Julian Martin für seine Unterstützung bei der Beschreibung des Fallkomplexes sowie der Transkription der Interviews.

10 Namen und Orte sind anonymisiert.

Szene aufhält. Frau K. sucht mehrmals Kontakt zu staatlichen Stellen. Schließlich kann Frau K. M. überhaupt nicht mehr erreichen. M. begeht eine schwere islamistisch-motivierte Straftat.

Analyse des Fallkomplexes – Familiäre religiöse Orientierungen im Hinwendungsprozess

Im Zuge der Erzählungen der Familienmitglieder wird ein Moment der Veränderung des Jugendlichen geschildert. Um diesen deutlich zu machen, gehen wir ein Stück in der Familienbiografie zurück und erläutern die sich zuvor ereignende Familienkrise aus Sicht von Frau K. und ihrem Partner. Diese wird komprimiert dargestellt.¹¹ Die Interpretationen werden an den Stellen von Transkriptauszügen unterstützt, an denen besonders prägnant die Perspektiven der Familie deutlich werden. Die Interpretationen zeichnen die Strukturen des Verlaufs, die familialen Dynamiken und impliziten Verständnisse nach.

Familienkrise und Spielsucht – Ausgangssituation

Frau K. berichtet von einer biografischen Krise ihres Sohnes und von einer Familienkrise. Zu diesem Zeitpunkt lebt sie mit ihren beiden Kindern vom Ehemann getrennt und hat einen neuen Partner kennengelernt. Ihr Sohn M. entwickelt mit ca. 13, 14 Jahren eine Computerspielsucht. „M. spielte nur noch. nachts auch“ (Frau K.; Z. 995). Der Partner von Frau K. berichtet, dass es immer wieder zu eskalierenden innerfamilialen Konflikten kommt, da die Unterbindung des Spielens durch Frau K. vom Sohn aufgrund der sehr starken Sucht nicht mehr akzeptiert wird.

Frau K. sucht daher professionelle Hilfe beim Jugendamt:

„das fing schon in Stadt 01 an, das war auch so ne ganz komische. wo ich hingegangen bin ne? um um Hilfe zu suchen. (2) {tiefes Einatmen} als das mit dem Spielen

11 Die Transkripte wurden den Eingangserzählungen entnommen. Die von den Angehörigen erzählten Erfahrungen zur Religiosität des Jugendlichen im Zusammenhang mit seiner Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus wurden demnach von der Forscherin nicht erfragt, sondern selbstinitiiert erzählt. Die Transkriptionszeichen wurden zur besseren Lesbarkeit der Transkripte reduziert. Die verwendeten Transkriptionszeichen werden auf Seite 50 erläutert.

anfang. und immer mehr wurde. (.) und das Schwänzen dazu kam ne? und ich ja eben quasi alleine dastand und nicht weiter wusste.“ (Z. 1190–1193).

Die Spielsucht steigert sich, so dass M. die Schule schwänzt. Frau K. schildert hier ihre Überforderung. Innerfamilial eine Lösung zu finden, zieht Frau K. als Handlungsmöglichkeit offenbar nicht mehr in Betracht. Sie ist aber in der Lage, sich professionelle Hilfe zu suchen. Diese sucht sie bei verschiedenen Stellen des Jugendamts, wie auch an anderer Stelle der Erzählung deutlich wird. Frau K. übernimmt während dieser Familienkrise eine Rolle der Verantwortlichen für ihr jugendliches Kind als auch der Hilfesuchenden in eigener Sache. Im Interview wird deutlich, dass das Jugendamt Hilfe anbietet, jedoch nur auf Grundlage der Bereitschaft von M. Der Sohn nimmt sowohl die Hilfe durch das Jugendamt als auch ihm angebotene psychologische Unterstützung nicht in Anspruch.

„das Kind, also mein Kind sollte selber sagen, (2) ‚ich brauche ihre Hilfe.‘“ (Z. 1186–1187).

Frau K. erschließt sich nicht, warum das Jugendamt nur handeln würde, wenn ihr Kind die Hilfe wünscht. An dieser Stelle und auch im Laufe der Erzählung wird deutlich, dass Frau K. M. nicht als einen Jugendlichen begreift, der selbstständige oder teilselbstständige Entscheidungen treffen kann. Sie begreift ihn als Kind, das Hilfe benötigt, aber selbst nicht darum bitten kann. Die unterschiedlichen Handlungserwartungen von Jugendamt und Frau K. stellen eine starke Diskrepanz dar. Die Handlungserwartung und -begründung des Jugendamtes werden für Frau K. nicht transparent.

Im gesamten Interview wird diese Erfahrung der Hilflosigkeit aufgrund der ausbleibenden Unterstützung durch das Jugendamt als eine der emotionalsten Erfahrungen in der Familiengeschichte dargestellt. Auch der Partner von Frau K., der sie zum Jugendamt begleitet, berichtet von der fehlenden Hilfe durch die Jugendamtsmitarbeitenden.

Die Familie befindet sich in einer Stresssituation, die sich darin zeigt, dass erstens innerfamilial keine Lösung für den Umgang mit der Spielsucht gefunden werden kann, zweitens die Konflikte im Zusammenhang mit der Spielsucht anhalten, drittens die Suche von Frau K. nach professioneller Hilfe erfolglos bleibt und eine Enttäuschung über das Hilfesystem entsteht, sowie viertens der Sohn die angebotene Hilfe von Jugendamt und psychologischem Dienst nicht in Anspruch nimmt. Unter diesen Bedingungen spitzt sich die Familienkrise immer stärker zu.

Während der Suche nach Unterstützung bekommt Frau K. eine Mutter-Kind-Kur bewilligt, die eine professionelle Bearbeitung der Konfliktsituation und damit Entspannung mit sich bringen kann. Frau K. fährt zur Mutter-Kind-Kur und wird von ihrem Partner begleitet. M. lehnt eine Teilnahme an der Mutter-Kind-Kur ab. Er lehnt professionelle Hilfe in dieser Zeit prinzipiell ab. Er entzieht sich der Familienkrise und der Hilfe im Gegensatz zu seiner Mutter, die dringend professionelle Hilfe und Bearbeitung der Krise sucht.

Die Kur führt dazu, dass der innerfamiliäre Konflikt pausiert und während dieser Zeit nicht verhandelt wird.

Partner: „dann war aber im Laufe der Zeit, er hatte in dieser Zeit wohl auch Kontakt zu anderen Leuten, er hatte son Schüler-Ticket äh haben wir hier mit dem er dann äh auch äh in die Nachbarstädte gefahren konnte.“ (Z. 612–614).

Für den Sohn entsteht durch die Pause und Distanz zur Familie ein Moment der „Freiheit“ der Handlungsmöglichkeiten, um aus dieser Krise herauszutreten. Während der Zeit der Kur zeichnen sich Suchbewegungen des Jugendlichen ab.

Die unerwartete Veränderung und die Herausforderung religiöser Normalitätsvorstellungen der Familie

Die Kur ist nach ein paar Wochen beendet und Frau K. und ihr Partner treffen zu Hause ein.

Partner: „also wir kamen aus unserer schönen Situation, das war in den Bergen äh Winterlandschaft und so und nicht² über Weihnachten äh herrlich (.) kamen nach Hause und dann hatten eigentlich Schiss gehabt hier jetzt reinzukommen ja?“ (Z. 602–605).

Die Erwartungen der Erwachsenen in der Familie sind geprägt von Angst vor einer erneuten Konfliktsituation und Weiterführung der Krise. Der kurze Austritt aus den innerfamiliären Konflikten durch die Mutter-Kind-Kur bringt eine unerwartete Situation hervor. Beide, Frau K. und ihr Partner, berichten davon:

Frau K.: „und dann (.) umarmte M. mich, (.) und bat mich um Verzeihung und sagte er möchte jetzt ein guter Mensch werden. (.) und das ihm alles leidtäte, der ganze Stress was er so hier gemacht hat, (.) und fragte mich nach einem Gebetsteppich“ (Z. 1219–1222).

Partner: „ja Mama ich hab nachgedacht und äh also (.) ich werd dich nicht mehr beschimpfen ich werd dich äh ne? das is alles mein Fehler und das is äh das is ja auch ne Sünde und und ich (.) ne? will das nicht mehr, ich will ein anderer Mensch werden“, hat er gesagt ja? ‚ich will ein anderer ich will ein besserer Mensch werden.““ (Z. 606–609).

Es tritt eine von den Erwachsenen unerwartete Handlung seitens des Jugendlichen hervor. Erstens die Einsicht, etwas „falsch“ gemacht zu haben, zweitens die Orientierung daran, „ein besserer Mensch werden zu wollen“. Diese neue Orientierung wird mit dem Religiösen konnotiert, indem zum einen das Handeln während der Krise in die religiöse Kategorie der „Sünde“ eingeordnet und zum anderen das Um-Verzeihung-Bitten durch das Bitten um einen Gebetsteppich religiös gerahmt wird. Die familiäre Krise wird nun nicht weiterbearbeitet, sondern es rückt das Religiöse durch die neue Orientierung des Jugendlichen in die familiäre Aushandlung.

Die Veränderung von M. zeigt sich für die Familie als Gegenfolie zu ihren Normalitätserwartungen, zu dem was in ihrer Lebenswelt bisher „üblich“ war. Dadurch, dass sich der Jugendliche in der Zeit vor der Kur als spielsüchtig zeigte und in starke Konflikte mit den Familienmitgliedern geriet, erscheint die Einsicht, Fehler gemacht zu haben und das Ziel, ein besserer Mensch werden zu wollen, als etwas zuvor in der Familie nicht Dagewesenes.

Zugleich wird eine andere Normalitätsvorstellung herausgefordert, die der Religiosität der Familie.

Frau K.: „ich weiß nicht, dachte vielleicht jetzt so (2) haben meine Eltern vielleicht mit ihm geredet? nee? also die hätten dann ja jetzt nicht gesagt ‚fang an zu beten‘, sondern ne? ‚sei lieb zu deiner Mutter, und mach dies und jenes‘ oder irgendwie sowas, (2)“ (Z. 1224–1227).

Partner: „er war ja kein also eigentlich kein Moschee-Gänger (.) ging schon mal äh mit mit seinem Onkel in Stadt 01 (.) oder auch schon mal mit Freunden so aber zu ganz normalen zum Freitagsgebet wie das eben dann so üblich ist, äh aber äh ph sonst waren da keine religiösen äh Motive drin in dieser äh in dieser ganzen Zeit auch mit der mit dem Spielen da spielte das keine Rolle.“ (Z. 618–623).

Frau K. und ihr Partner sind von der neuen Haltung von M. irritiert. Dies führt zu Reflexionen über die innerfamiliäre Religiosität, der in der bisherigen Familienbiografie keine Beachtung geschenkt wurde, da sie in dem Alltag wie selbstverständlich eingebunden und wenig im familiären Bewusstsein ausgeprägt war. Ihre Verständnisse der innerfamiliären

Religiosität werden durch das neue Religiöse des Jugendlichen herausgefordert. Die Familienmitglieder machen innerfamiliäre Differenzenerfahrungen durch den Jugendlichen, da anstatt des Erwarteten, der Verschärfung der Familienkrise, etwas Unerwartetes, Einsicht und Glaube auftritt. Diese entstehen auch insofern, als dass in der Familie und ihrer Lebenswelt das Religiöse bisher eine untergeordnete Rolle spielte und nun für den Jugendlichen relevant wird. Die Familienkrise wird nicht in Form einer professionellen Aufarbeitung oder Behandlung der Spielsucht bewältigt, sondern von der neuen Orientierung ihres Kindes an Religion überlagert.

Familiale Annäherung über Religion

Über die Einsicht und die Thematisierung von Religion seitens M. kommt es zu einer familialen Annäherung zwischen Frau K. und M.

Frau K.: „naja und (.) dachte ich gut der hat ja auch schon mal so Interesse, (.) jetzt kommt das bei ihm vielleicht wie bei mir, jetzt will er das Beten lernen. (2) ja. und natürlich hatte ich äh ein zwei Gebetsteppiche. sowas hat man ja in der @ (Aussteuer) gehabt.@ (3) hatte mein Vater damals glaub ich mir gekauft. (3) wenn man so Besuch bekommt, und da sind welche die beten ne? wärs ja auch, peinlich gewesen @kein Gebetsteppich@ zuhause zu haben. (2) {tiefes Einatmen} ja dann hab ich ihm das so rausgesucht, (2) und das wars (erst) eigentlich.“ (Z. 1227–1234).

Frau K. versetzt sich in ihr Kind hinein, indem sie sich an ihr eigenes, vergangenes Interesse an Religion und ihr familial-religiöses Erbe erinnert. Sie identifiziert sich mit ihrem Kind über das neue Religiöse. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Religiöse in der Familie mit der Einhaltung von Konventionen und nicht mit der Ausübung religiöser Praktiken konnotiert ist. Das Religiöse, welches der Jugendliche in die Familie zurückbringt, nimmt Frau K. auf, geht darauf ein und unterstützt ihr Kind dabei, indem sie ihm den Gebetsteppich übergibt. Damit ermöglicht sie die Kommunikationsaufnahme zwischen ihnen, die während der vorangegangenen Familienkrise kaum möglich war.

Ende der Spielsucht und Beginn der Entwicklung von religiösen Handlungspraxen und des religiösen Überzeugens

Die Spielsucht, und damit die biografische Krise, von M. wird mit der neuen religiösen Orientierung geringer. M. nutzt Computerspiele von nun an nur noch zeitweise.

Innerhalb des Jahres nach seiner Ankündigung der Veränderung übt M. religiöse Praktiken zunächst zusammen mit einem Freund, den er in dieser Zeit kennenlernt, aus. Diese werden immer ausdifferenzierter, neues Wissen und Praxen kommen hinzu. Zusammen suchen sie Moscheen auf. Der Freund folgt strengen Islamauslegungen. Zunächst denkt sich Frau K. nichts dabei, dass ihr Kind einer religiösen Orientierung folgt. Doch mit zunehmender Dauer, in der ihr Kind seine religiösen Praktiken stärker ausbaut und diesen strikt folgt, ist sie beunruhigt. Frau K. erzählt, dass M. weiterhin die Schule schwänzt und die Zeit nutzt, sich Predigten im Internet anzuschauen. M. beginnt in dieser Zeit zu versuchen, sein Geschwisterkind und Frau K. zu überzeugen, religiösen Praktiken im Alltag ebenso Folge zu leisten. Erneut kommt es zu konfliktbesetzten Situationen. Frau K. grenzt sich von der Haltung ihres Kindes ab, wie der Partner berichtet. Die Differenzen zwischen den neu gewonnen jugendlichen religiösen Handlungspraxen gegenüber den bestehenden familialen treten stärker hervor. M. differenziert seine neu gewonnene Orientierung an Religion aus und entfernt sich zunehmend von den der familialen Lebenswelt innewohnenden Praktiken, Ordnungen und Werten.

Ausblick zum Familiengeschehen jenseits der frühen Phase

Der Freund von M. geht einen anderen Weg und folgt seinen gewohnten religiösen Praktiken, als M. eine Moschee mit Personen, die der islamistischen Szene zuzuordnen sind, aufsucht. Die Freundschaft, so findet Frau K. durch ein Telefonat mit dem Freund heraus, ist zu diesem Zeitpunkt beendet. M. wird Teil einer islamistischen Szene. Frau K. versucht während dieser Zeit, den Zugang zu ihrem Kind aufrecht zu erhalten und einen Einblick in die religiösen Praktiken und in die Moschee, die ihr Kind besucht, zu bekommen. Sie sucht erneut nach professioneller Unterstützung bei Expertinnen und Experten. M. begeht später eine schwere islamistisch motivierte Straftat.

Erkenntnisse und Diskussion

Der Fallkomplex ermöglicht einen Blick auf Familiendynamiken und religiöse Aushandlungen in einer frühen Phase des Hinwendungsprozesses zum gewaltorientierten Islamismus. Biografische Krisen wurden in der Radikalisierungsforschung als einer der Gründe für Hinwendungsprozesse herausgearbeitet (vgl. z. B. Özbek 2011; Frank/Glaser 2017). Jedoch wurden familiäre Krisen bislang weniger in der Forschung fokussiert. Der Fall zeigt, dass die biografische in die familiäre Krise eingebettet ist und die frühe Phase der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus im Zusammenhang zu diesen steht. Der forschersche Blick auf die familiäre Krise ermöglicht, die soziale Einbettung der biografischen Krise, die Dynamiken und sozialen Konsequenzen, die sich im Zusammenwirken der beiden Krisen abspielen, zu verstehen.

Insbesondere biografische Krisen werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als Chance für die Entwicklung neuer Orientierungen (vgl. Koller 2010, S. 297 ff.) als Möglichkeit des Lernens von neuem Wissen beschrieben. Der Jugendliche schlägt einen eigenständigen Weg ein und entgeht damit den akuten Krisen. Der eigenständige Weg zeigt sich in der Aneignung einer neuen, religiösen Orientierung. Diese kann, und dies ist bedeutsam für den gesamten Prozess der Hinwendung, die bestehenden Krisen (die Spielsucht und Konflikte mit der Familie) zunächst abwenden. Die Familienmitglieder lassen sich auf diese neue Orientierung ein und konzentrieren sich nicht mehr auf die Spielsucht. Die Wirkmächtigkeit der neuen Orientierung in der Abwendung von Krisen führt dazu, sich weiter auf das neue Regelsystem einzulassen. Der beobachtete Ablauf vom Zusammenwirken der familialen und biografischen Krisen, dem plötzlichen Auftreten der Veränderung des Jugendlichen und einer damit einhergehenden vorübergehenden Abwendung beider Krisen, könnte ein relevantes Muster einer frühen Phase im Hinwendungsprozess zum gewaltorientierten Islamismus sein, welches die Radikalisierungsforschung im Blick behalten sollte.¹²

Die gesamte Geschichte des Jugendlichen und seiner Familie verdeutlicht, dass die Abwendung der Krisen durch die neue Orientierung die frühe Phase der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus

12 Hierzu liegen weitere Forschungserkenntnisse durch Interviews mit den sozialpädagogischen Mitarbeitenden eines Jugendamtes vor (siehe dazu Milbradt/Pausch 2019).

einläutet. Frank und Glaser (2018) beschreiben anhand von Biografien betroffener Jugendlicher diesen Prozess der vorübergehenden Krisenbewältigung durch die Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus ebenso und zu einem späteren Zeitpunkt der Hinwendung das erneute Auftauchen von Krisen (vgl. ebd., S. 77). In welcher Art und Weise sich für Familien diese Krisen in einer späteren Phase im Zusammenhang mit dem radikalen Milieu darstellen, konnte mit dem Fokus des Artikels auf die frühe Phase der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus nicht thematisiert werden. Dies muss an anderer Stelle erfolgen. Insgesamt bestätigt der Fallkomplex die Befunde der Radikalisierungsforschung, dass schwierige familiäre Konflikt Erfahrungen Einfluss auf den Hinwendungsverlauf nehmen können (vgl. Frank/Glaser 2018, S. 77). Die Erforschung der sozialen Einbettung von Krisen und der aus den Krisen resultierenden Dynamiken ermöglicht einen wichtigen Zugang zum Verstehen von Hinwendungsprozessen zum gewaltorientierten Islamismus.

Die mit den Krisen einhergehenden Dynamiken begründen die Etablierung einer neuen Orientierung und das Einlassen der Familienmitglieder auf diese. Sie erklären jedoch nicht die Zuwendung des Jugendlichen zu einer bestimmten Orientierung, hier zur Religion. Die Radikalisierungsforschung beschreibt die jugendtypische Suche nach Neuem im Zusammenhang mit der Ablösung von der Familie und der Unterscheidung zu der Religiosität der Eltern generation.¹³ Im Fallkomplex wird deutlich, dass die Familienmitglieder versuchen, Einfluss auf den Jugendlichen (z. B. bei der Spielsucht) zu nehmen. Der Jugendliche entzieht sich dem Einfluss der Familienmitglieder, entschwindet ihrer Verfügbarkeit. Die Eigenständigkeit dokumentiert sich im Einbringen einer neuen religiösen Orientierung in die Familie, die sich von der gering ausgeprägten familialen religiösen Praxis unterscheidet, und späteren Versuchen, die Familienmitglieder von dieser Orientierung zu überzeugen. El-Mafaalani (2014) verweist darauf, dass sich Jugendliche durch ihr „radikales“ Praktizieren von Religion und ihre Hinwendung von ihren Familien und den familialen religiösen Praktiken abzugrenzen versuchen, um „Eigenständigkeit und Selbstbestimmung“ (ebd., S. 357) zu erlangen

13 Auch die Jugendforschung formuliert, dass Jugendliche sich von ihren Familien zu lösen beginnen und Peers als Sozialisationsinstanzen an ihre Stelle rücken (vgl. Ecarius 2012, S. 37 ff.), wie der vorliegende Fall in Bezug auf die neue Freundschaft mit einem Jugendlichen andeutet, in der religiöse Praktiken etabliert und angewandt werden.

und auszudrücken. Die Hinwendung zu radikalen Milieus kann zudem als jugendkulturelle Provokation verstanden werden (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fallkomplex zeigt sich die Hinwendung in der frühen Phase weniger als Provokation gegenüber der Elterngeneration. Vielmehr dient die Hinwendung der Abwendung von Krisen und der Suche nach neuer Orientierung und somit Erlangung von Eigenständigkeit.

Die plötzliche Veränderung des Jugendlichen wirkt sich auf die Familie aus: Zu Beginn der frühen Phase der Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus zeigt sich eher Erleichterung als Sorge bei den Familienangehörigen. Das Phänomen der Abwendung der Spielsucht und die religiöse Veränderung führen zwar zur Irritation bei der Familie, aber auch zur Erleichterung, da die Krisen, so scheint es, nicht fortgesetzt werden. Die Familienmitglieder lassen sich auf die religiöse Orientierung ein und bewegen sich somit kommunikativ auf den Jugendlichen zu. Während der zunehmenden Hinwendung wird die Familie durch die Missionierungsversuche des Jugendlichen belastet. Gartenstein-Ross und Grossman (2009) formulieren ebenso in ihrer Studie zu Radikalisierungsprozessen, dass religiöse Ansichten und Praktiken mit der zunehmenden Hinwendung dem familialen Umfeld aufgezwungen werden. Die Familie ist ab diesem Zeitpunkt von Angst und Sorge um den Jugendlichen begleitet. Um die Belastung der Familie während eines Hinwendungsprozesses professionell aufzufangen, sind Beratungsangebote von hoher Relevanz. Gleichzeitig sollten die psychischen und sozialen Auswirkungen für Familien während eines Hinwendungsprozesses stärker beforscht werden.

Der Fallkomplex zeigt, dass Familienmitglieder eine Veränderung des Jugendlichen in einer sehr frühen Phase der Hinwendung wahrnehmen können. Familien haben ein intuitives Verständnis und Wissen über das „Gängige“ in ihrer Lebenswelt¹⁴ und können erkennen, wenn sich ein Familienmitglied von diesem entfernt. Expertinnen und Experten, Forscherinnen und Forscher und Sozialarbeitende müssen, um Veränderungen identifizieren und schwierige Situationen einschätzen zu können, erst das, was der jeweiligen Lebenswelt an Ordnungen eingeschrieben ist, durch Rekonstruktion, Empathie und Perspektivübernahme erschließen.

14 Die Familie ist durch „gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden“ (Bohnsack 2010, S. 59). Sie teilt ein konjunktives Wissen, das auf Erfahrungen basiert, unbewusst ist und auf einer gemeinsamen Sozialisationsgeschichte beruht. Durch dieses Wissen verstehen sich Familienmitglieder unmittelbar (vgl. ebd., S. 111).

Die fachliche Einordnung solcher Veränderungen kann allerdings nur durch Expertinnen und Experten erfolgen, da Eltern einerseits Schwierigkeiten haben, zu erkennen, wenn sich ihre Kinder hingewendet haben, andererseits dies mitunter auch nicht wahrhaben wollen (vgl. Kahl 2017, S. 93).¹⁵ Bedeutsam sind die familialen Beziehungen für den Ausstieg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, da diese als ein sozialer Anker fungieren (vgl. Kahl 2017, S. 101) und ihre soziale Bindung kann in krisenbehafteten Momenten eine soziale Stabilität vermitteln. Die Arbeit mit Familien setzt allerdings eine dezidierte Analyse des Beziehungsgefüges voraus, um einerseits Unterstützungspotenziale auszuschöpfen, andererseits problembehaftete Beziehungsdynamiken nicht zu verstärken (vgl. Glaser/Frank 2017, S. 53). Eine sich an Eltern und Angehörige richtende Beratung sollte eine dezidierte Analyse der Erfahrungen vornehmen, die die Lebenswelt der beratungssuchenden Personen nachzuvollziehen versucht und in krisenhaften Situationen begleitend unterstützt. Die Vermittlung von Wissen und Einschätzungskompetenz einerseits, z. B. zum gewaltorientierten Islamismus, sowie die psychosoziale Begleitung der Angehörigen in jeder Phase der Hinwendung andererseits ist von hoher Relevanz. Insgesamt gilt es, den Erfahrungen von Familien, dem familialen Wissen und dem unmittelbaren Verstehen von herausfordernden Situationen in Forschung und Praxis dezidiert Aufmerksamkeit zu schenken.

Transkriptionszeichen¹⁶

.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
?	stark ansteigende Intonation
<u>was</u>	betont
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Pause in Sekunden
@was@	Wort lachend gesprochen

15 Dies gilt nicht für den vorliegenden Fallkomplex. Frau K. hat Angst, dass ihr Kind sich zum gewaltorientierten Islamismus hingewendet haben könnte, und sucht nach professioneller Hilfe.

16 Vgl. Bohnsack (2010, S. 236) zu den Transkriptionszeichen.

Literaturverzeichnis

- Aslan, Ednan/Erşan Akkılıç, Evrim/Hämmerle, Maximilian (2018): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieu. Wiesbaden
- Becker, Kim Lisa (2019): Die „2. Generation“? Kinder in salafistisch geprägten Familien – Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Forum Jugendhilfe, H. 2, S. 56–65
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Farmington Hills
- Ecarius, Jutta (2012): ‚Generationenordnung‘ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In: Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden, S. 27–50
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 355–362
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 11–29
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2017): Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Biografieanalysen von Entwicklungswegen junger Menschen. Ergebnisrapport im Rahmen des Verbundforschungsprojekts »Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus. Biografische Verläufe, Entwicklungswege und sozialräumliche Konstellationen« der Universitäten Bielefeld und Osnabrück und des Deutschen Jugendinstituts (unveröffentlichtes Manuskript)
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biografische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe, 2. Sonderband, Sozialmagazin. Weinheim/Basel, S. 62–79
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2020): „Ich hab‘ einen Standpunkt, das ist der Islam“: Zur biografischen Bedeutung und Funktion totalisierender Islamauslegungen (in diesem Band)

- Gartenstein-Ross, Daveed; Grossman, Laura (2009): Homegrown terrorists in the U.S. and U.K. An empirical study of the radicalization process. Washington, D.C.
- Glaser, Michaela/Langner, Joachim/Schuhmacher, Nils (2018): Rechts-extremismus und gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Eine vergleichende Diskussion der Forschungsstände zu Motiven, biografischen Hintergründen und Sozialisationserfahrungen. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian (Hrsg.): „Wer will die hier schon haben?“ Ablehnungshaltungen und Diskriminierungen in Deutschland. Stuttgart, S. 223–241
- Herding, Maruta/Langner, Joachim/Glaser, Michaela (2015): Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren. In: Herausforderung Salafismus – Infodienst Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), zuletzt aufgerufen am 15.08.2019 unter der URL: <http://www.bpb.de/infodienst-radikalisierungsfaktoren>
- Kahl, Ramona (2017): Familie unter Druck: Einflüsse religiös begründeter Radikalisierung von Heranwachsenden auf das Familienleben. In: Demokratie gegen die Menschenfeindlichkeit. In: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 87–102
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart, S. 288–300
- Kortendiek, Beate (2010): Familie: Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 442–453
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden
- Malthaner, Stefan/Waldmann, Peter (2012): Einleitung. Radikale Milieus: Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. In: Malthaner, Stefan/Waldmann, Peter (Hrsg.): Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen. Frankfurt/New York, S. 11–42
- Milbradt, Björn/Pausch, Felix (2019): Über „Gefährder“ und „Gefährdete“. Zur Rolle von Angst und Unsicherheit im Radikalisierungsdiskurs. Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sektionstagung „Erzie-

- hungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung“. Vortrag am 20.03.2019 in Köln
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Özbek, Erdem (2011): Vom Laien zum Fundamentalisten. Radikalisierung als Identitätsfindung von Migranten. Marburg
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–293

„Ich hab' einen Standpunkt, das ist der Islam“. Zur biografischen Bedeutung und Funktion totalisierender Islamauslegungen¹

Die Frage, welchen Stellenwert „der Islam“ bzw. „Religion“ für Prozesse der Hinwendung zu islamistischen Strömungen hat, ist in der Radikalisierungsforschung nach wie vor umstritten (vgl. Kiefer u. a. 2018; Aslan u. a. 2017; Kepel 2009, 2005; Roy 2006). Was in dieser Kontroverse häufig unterbelichtet bleibt, ist allerdings zum einen der Umstand, dass „Religion“ als soziales Konstrukt sehr unterschiedliche Dimensionen umfasst und zum anderen die „konstruktivistische[n] Prämisse, dass sich Religion immer erst durch die Interpretation und das Handeln von Akteuren konstituiert“ (vgl. Heisterkamp 2017). Zur Klärung der Frage, in welcher Weise „Religion“ für die Herausbildung islamistischer Gruppenzugehörigkeiten, Orientierungen und Verhaltensbereitschaften relevant ist, gilt es deshalb auch zu fragen, welchen subjektiven Sinn radikal-islamische Deutungsmuster und Vergemeinschaftungsformen für diejenigen jungen Menschen, die sich entsprechenden Strömungen zuwenden, jeweils haben.

Im folgenden Beitrag stellen wir die Analyse eines Fallbeispiels aus einem Forschungsvorhaben vor, das sich mit jugendlichen Hinwendungen zu radikalen, totalisierenden Islamauslegungen befasst hat.² In diesem Vorhaben ging es unter anderem um die Frage, warum sich junge Menschen solchen radikalen Formen des Islam zuwenden und was

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Beitrags von Frank/ Glaser (2017): „Ich hab' einen Standpunkt, das ist der Islam“. Zur biografischen Bedeutung und Funktion ideologischer Islamauslegungen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg.

2 Das vom BMFSFJ geförderte Vorhaben wurde vom Oktober 2015 bis Dezember 2017 am DJI realisiert. In dem Projekt arbeiteten Anja Frank (wissenschaftliche Mitarbeit) und Michaela Glaser (Projektleitung, wissenschaftliche Mitarbeit) sowie Christian Annecke (wissenschaftliche Hilfskraft) mit. Ein Überblick über zentrale Ergebnisse des Gesamtprojekts findet sich in: Frank/Glaser 2018.

religiös-weltanschauliche Extremismen attraktiv für sie macht. In dieser Studie nahmen wir eine dezidiert biografische Perspektive ein: Wir untersuchten jugendliche Hinwendungen zu solchen totalisierenden Islamauslegungen, indem wir lebensgeschichtliche Interviews mit jugendlichen Akteuren führten und in deren Analyse wir das Zusammenspiel von biografischen Erfahrungen, aus denen heraus Hinwendungsprozesse erfolgen, wie auch die Sichtweisen der Akteure auf diese ideologischen Angebote rekonstruierten. Diese Perspektive ermöglichte es nicht nur, die biografischen Funktionen, die der Hinwendung zu dieser Variante des „Islam“ jeweils zukam, herauszuarbeiten, sie eröffnete auch einen Zugang zu dem jeweiligen religiös-weltanschaulichen Konzept der jungen Menschen.

Eine solche Fragestellung zielt damit zum einen auf die Phänomenebene, auf der es gilt, Hinwendungsprozesse auf subjektiver Handlungsebene soziologisch zu verstehen und zu erklären; zum anderen stellt sie eine Annäherung an die Perspektive der potenziellen Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Angebote der Präventions- und Distanzierungsarbeit dar. Sie liefert damit Ansatzpunkte der pädagogischen Auseinandersetzung im Hinblick auf die Frage, welche möglichen Bedeutungen der religiösen Ebene zukommen können.

In unserer Untersuchung konnten wir zeigen, dass und inwiefern die religiös-weltanschaulichen Konzepte von Akteuren auch vor dem Hintergrund von biografischen Bezugsproblemen zu verstehen sind, die mithilfe dieser Konzepte bearbeitet und symbolisch transformiert werden.³ Deutlich wurde zudem, in welcher Weise gerade radikale Islamauslegungen für die Bearbeitung dieser Probleme funktional zu werden vermochten.

Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden beispielhaft am Fall von „Katharina“ dargestellt werden.

3 Vgl. zur biografischen Einbettung von Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen Arbeiten aus der Rechtsextremismusforschung wie Köttig 2004; Inowlocki 2000; Bohnsack u. a. 1995; Hopf u. a. 1995.

Zum methodischen Vorgehen

In dem Forschungsprojekt wurden Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in unterschiedlichen Phasen der Einbindung in (gewaltorientiert) islamistische Strömungen befinden und die sich mit sozial und ideologisch unterschiedlich ausgeprägten Bezügen in diesem ideologischen Feld bewegen, im Rahmen von autobiografisch-narrativen Interviews zu ihrer Lebensgeschichte befragt. Das Interesse galt der gesamten Lebensgeschichte, wie sie von den jungen Menschen erzählt wurde. Die Interviews bestanden aus einem biografischen Erzählteil und einem thematischen Nachfrageteil zu religiösen und gesellschaftlichen Fragen. Das Sample umfasst sieben Interviews.

Bei der Auswertung verbanden wir das sequenzanalytische Vorgehen der objektiven Hermeneutik und Elemente der Narrationsanalyse (vgl. bspw. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010; Wernet 2006; Rosenthal 1995; Schütze 1981, 1983). Die narrationsanalytische Vorgehensweise hilft mit ihrem Prinzip der Segmentierung der Interviews, das umfangreiche Datenmaterial zu strukturieren, unterschiedliche Formen der Darstellung von Ereignissen und Erlebnissen sowie Prozessstrukturen des Lebensablaufs herauszuarbeiten und argumentative und erzählende Passagen fallintern und fallübergreifend zu vergleichen. Das an latenten Sinnstrukturen interessierte Vorgehen der Sequenzanalyse zeigt seinen Vorteil besonders bei der detaillierten Interpretation der biografischen Daten, die es ermöglicht, erste Interpretationen und Hypothesen jenseits der Darstellungen der Befragten zu entwickeln, bei der Eingangserzählung und der Generierung von Fallstrukturhypothesen sowie bei der Interpretation der für die Forschungsfrage besonders interessanten Passagen, in denen religiös-weltanschauliche Vorstellungen entfaltet werden.

Zum Begriff „totalisierende Islamauslegungen“

Mit „radikalen, totalisierenden Islamauslegungen“ meinen wir nicht Varianten einer tiefen, individuell gelebten Frömmigkeit (auch nicht, wenn sie z. B. mit sehr strengen, konservativen Kleidervorschriften einhergehen). „Radikal“ bezieht sich hier auch nicht auf offene Formen von „Radikalität“ im Sinne einer grundlegenden Hinterfragung des Bestehenden

(vgl. Schmidt 2013). Gemeint sind rigide, (vermeintlich) wortgetreue und enthistorisierende Auslegungen des Islam, die einhergehen mit dem Favorisieren einer Gesellschaftsordnung, deren sämtliche soziale und politische Strukturen nach göttlichen, islamischen Prinzipien ausgerichtet sind – Prinzipien, die für die Vertreterinnen und Vertreter dieser Positionen im Koran und den überlieferten Worten des Propheten (den Hadithen) zu finden sind und die sich so in den geführten Interviews dokumentieren (vgl. zur Diskussion zum Phänomen bspw. Ceylan 2016; Fouad 2015). Diese Überzeugungen müssen nicht unbedingt mit politischen Bestrebungen verknüpft sein. Sie können puristische („unpolitische“) Positionen ebenso umfassen wie dezidiert politische Bewegungen, die die Errichtung einer solchen Ordnung anstreben, und zwar in sowohl gewaltdistanter als auch gewaltbefürwortender Weise (vgl. etwa Wiktorowicz 2006; Roy 2006), wie etwa – als aktuell prominentestes Beispiel – der sogenannte Islamische Staat.

Gemeinsam ist diesen ideologischen Auslegungen jedoch die Vorstellung von einer „guten Gesellschaft“ als einer sozialen Ordnung, die nicht das Ergebnis menschlicher Aushandlungsprozesse ist, sondern nach zeitlos gültigen, von einer übergeordneten göttlichen Instanz verfügbaren Prinzipien und Regeln konstituiert ist.

Fallbeispiel „Katharina“

Biografische Skizze

Katharina wurde 1989 in X-Land in Osteuropa geboren. Ihr Bruder ist sieben Jahre älter und körperlich behindert. Ihre Mutter nimmt sich das Leben, als sie noch ein Baby ist. Als sie knapp zwei Jahre ist, zieht die Familie mit den Großeltern väterlicherseits nach Westdeutschland. Ihr Vater ist Naturwissenschaftler, er arbeitet in Deutschland jedoch nicht und lernt selbst nie Deutsch.

Katharina wächst in einem muslimischen Umfeld auf, sie verbringt viel Zeit mit muslimischen Familien, und auch später sind die meisten ihrer Freunde muslimisch. Sie selbst ist nicht getauft und nahm, anders als ihr Bruder, nicht an der Erstkommunion teil. Die Familie selbst übt keine Religion praktisch aus, den Vater bezeichnet Katharina als Atheisten.

Gegen Ende der Grundschulzeit berichtet Katharina von zunehmenden Alkoholproblemen des Vaters. Sie hat vorübergehend Schulprobleme, wechselt von der Realschule auf eine Hauptschule, macht dort dann aber einen Realschulabschluss mit der Qualifikation, Abitur zu machen. In dieser Zeit, mit 17 Jahren, konvertiert sie in einer Moschee zum Islam. Nach einem gescheiterten Versuch auf einer Gesamtschule, macht sie ein Fachabitur mit pädagogischer Ausbildung an einem Berufskolleg.

In dieser Zeit lernt sie auch über Kontakte in den sozialen Medien ihren Mann kennen, der ebenfalls zum Islam konvertiert ist und auch aus X-Land stammt. Sie heiraten und ziehen nach Abschluss der Ausbildung gemeinsam in eine andere Großstadt. Hier arbeitet sie in pädagogischen Einrichtungen. Später holt Katharina ihre Familie nach: Der Bruder und der Großvater leben jeweils in Heimen, die Großmutter ist zum Zeitpunkt des Interviews in X-Land. Der Vater stirbt 2015, vor seinem Tod konvertiert er mit Hilfe seiner Tochter ebenfalls zum Islam. Nach einem Streit mit ihrem Bruder über die Konversion des Vaters und sein islamisches Begräbnis bricht Katharina den Kontakt zu ihm ab.

Nach der Konversion und besonders nach dem Umzug in die andere Stadt distanziert sie sich teilweise von ihrem alten Freundeskreis, unter anderem deshalb, weil Freundinnen sich aus ihrer Sicht zu wenig an die islamischen Regeln halten. In der jetzigen Stadt nimmt sie an „Unterrichten“ teil, deren lokale Verortung in der Stadt auf salafistische Kreise hinweisen.

Zur Zeit des Interviews ist sie mit ihrem zweiten Kind schwanger und ist auch über ihre Arbeit hinaus ehrenamtlich im pädagogischen Bereich aktiv. Sie absolviert zudem ein Fernstudium in diesem Bereich.

Biografische Konstellationen und Erfahrungen

Im Folgenden zeigen wir einige zentrale biografische Konstellationen und Erfahrungen, die im Interview zum Ausdruck kommen. Dabei werden einige Probleme rekonstruiert, auf die die religiösen bzw. ideologischen Figuren Bezug nehmen. Es geht somit auch darum, zu zeigen, wie diese ideologische Variante des Islam vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen subjektiv plausibel wird und welche latenten Funktionen dieser spezifische religiös-weltanschauliche Bezug hat.

Die familiäre und soziale Verortung und Verwurzelung ist bei Katharina von Beginn an von Unsicherheiten und Uneindeutigkeiten geprägt. So befindet sie sich zum einen als Tochter osteuropäischer Migranten in einem muslimischen Umfeld in Deutschland in mehrerlei Hinsicht in einer Art Diasporasituation. Zum anderen sind auf familiärer Ebene die Mutter selbst und der Umstand ihres Todes in der früheren Kindheit ein „Tabuthema“, über das in der Familie während ihrer Kindheit nicht gesprochen werden darf. Später existieren mehrere Varianten der Großeltern, des Vaters und des Bruders zum Selbstmord und der Mutter als Person sowie zu ihrem Verhältnis zu ihren beiden Kindern. Mit dem Wegzug aus X-Land zeigt sich auch auf der Ebene der objektiven Daten ein völliges Kappen der mütterlichen Linie. Eine familiäre Verortung ist in dieser Hinsicht problematisch.

In Bezug auf den Vater wird im Laufe des Interviews deutlich, dass Katharina spätestens vom Grundschulalter an weitreichende Orientierungsfunktionen für ihren Vater übernehmen muss. Das zeigt sich zum einen in den Sprachproblemen des Vaters. In zunehmendem Maße vernachlässigt der Vater (unter anderem wegen der Alkoholprobleme) aber auch die Organisation des Familienlebens sowie die Betreuung der Kinder, insbesondere des Bruders, der zur Verrichtung aller alltäglichen Handlungen auf Hilfe angewiesen ist. Katharina beschreibt Situationen, die von massiver Verunsicherung über die Anwesenheit und den Zustand des Vaters geprägt sind. Sie muss zunehmend die Rolle der Familienmanagerin übernehmen und, wo sie nicht selbst helfen kann, Hilfe organisieren. So verliert die Familie aufgrund der Vernachlässigung durch den Vater sogar einmal ihre Wohnung. Katharina macht somit von Kindheit an Erfahrungen existenzieller Verunsicherung und auch Überforderung. Dabei scheinen die Rollen verkehrt, Katharina übernimmt für ihren Vater sämtliche Orientierungs-, Versorgungs- und Organisationsleistungen. Insgesamt ergibt sich daraus eine Konstellation, die von hoher Verantwortungsübernahme für Katharina geprägt ist.

Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten ist auffällig, dass sich die Interviewte auf der Ebene der biografischen Präsentation bemüht, ihr Leben als ganz „normal“ darzustellen. Die schwierigen und anstrengenden Erfahrungen werden positiv integriert als Erfahrungen, die sie stark gemacht hätten und mit denen sie sich beweisen kann. So evaluiert sie: „ich bin auch immer [...] die Starke, die immer alles macht“ (Z. 458) und

ein „Mensch, der [...] so im Leben steht“ (Z. 81). Dies zieht sich bis in die gegenwärtige eigene Familie.

Nachdem Katharina im Interview die Erzählung ihrer Kindheit und Jugend beendet, setzt sie noch einmal neu an, um zu erzählen, wie sie Muslima geworden ist (die Konversionserzählung).⁴ Bezieht man beide Geschichten, die in der Erzählreihenfolge aneinander anschließen, aufeinander, wird deutlich, wie Konversion und die biografische Konstellation aufeinander bezogen sind. Sie lässt die Geschichte ihrer Konversion noch einmal in ihrer Kindheit beginnen:

„ich hab halt immer ähm diesen ganzen Islam von klein auf auch erlebt. (.) ich hatte auch nur muslimische Freunde in dem Sinne mit denen ich dann ähm enger war sag ich mal so? (.) uuund ähm (.) jaa, also ich hab das alles mit erlebt? aber es war irgendwie immer vor/als kleines Kind für mich (.) ähm(.) sag ich ma ok ihr habt eure Religion ich hab meine Religion. es ist ja alles schön und gut. ähm man versteht sich (.) aber ich war halt immer total die Christin dadurch das ich halt auch aus X-Land kam, (.) das-n sehr katholisches Land war,“ (Z. 157–162).

Katharina präsentiert sich als von Beginn an vertraut mit dem muslimischen Milieu und der Religion: „dieser ganze Islam“. Zugleich macht sie auch hier ambivalente Zugehörigkeitserfahrungen: sie hat zwar Freundschaften zu anderen Kindern und deren Familien und erlebt sicherlich andere, teilweise intakte Familienzusammenhänge. Gleichzeitig spricht sie aber auch über Erfahrungen der Differenz und Nicht-Zugehörigkeit. Differenz wird hier stark betont und religiös codiert (und dabei wird auch gleichzeitig vorweggenommen, wie diese Differenzen überwunden werden könnten). Interessant ist die Verbindung von religiöser und ethnisch-nationaler Identifizierung und Differenzierung „total die Christin“, „aus X-Land“ vor allem vor dem Hintergrund, dass sie nicht getauft und ihr Vater Atheist ist und sie selbst ja bereits im Babyalter nach Deutschland gekommen ist.

Katharina erlebt später die Konversion einer Freundin zum Islam mit und erfährt so von der Möglichkeit, zu konvertieren.

„und dann fiel auch mal das Wort konvertieren, und das es so was gibt. und da/ das war ja für mich (.) n-(.) totaler Umbruch, also ich ähm (.) hab dann gar nicht

4 Vgl. zur Darstellung der Konversion in biografischen Erzählungen und ihrer Interpretation Wohlrab-Sahar 1999, S. 67 ff., 364 ff. sowie zu typischen Merkmalen von Konversionserzählungen als kommunikative Gattung Ulmer 1988.

verstanden das es so was gibt. das war halt immer so ich bin das was ich bin ich bin X-Länderin, ich bin katholisch, ich bin ja (.) so auf die Welt gekommen wie ich halt bin. und das geht ja nich das ich irgendwie sag ok ja morgen bin ich Inderin, dann bin ich Hinduistin, also (.) das geht ja nicht dass man einfach sein Leben jetzt ändert. ich bin halt das was ich bin und dafür kann ich halt nichts in dem Sinne. ich muss es halt so aufnehmen“ (Z. 192–199).

An dieser Stelle fallen mehrere Punkte auf: Für Katharina scheint die Möglichkeit der Konversion mehr zu bedeuten als ein Wechsel der Religionszugehörigkeit oder die Annahme einer Religion, sie bezeichnet dies als „totale[n] Umbruch“. Sie definiert den Umbruch als Wechsel der Identität, die hier, wie oben, religiös und ethnisch-national codiert ist (X-Länderin – katholisch, Inderin – hinduistisch). Schließlich wird auch in der Formulierung „einfach sein Leben jetzt ändert“ deutlich, dass diese Veränderung, der Umbruch, auf das gesamte Leben bzw. die gesamte Biografie bezogen ist. Mit der Konversion kommt auf einmal die Möglichkeit der Gestaltung des eigenen Lebens ins Spiel, im Gegensatz zum schicksalhaften ‚Nichtsdafürkönnen‘ und ‚Aufnehmenmüssen‘ am Ende des Segmentes. In diesem Sinne bedeutet die Konversion auf der Ebene der Selbstdefinition und Lebensgestaltung eine Eröffnung von Perspektiven und Möglichkeiten.

Katharina beschreibt im Anschluss ihre Eifersucht auf ihre konvertierte Freundin, infolgedessen sie sich im Internet immer mehr über Konversion und den Islam informiert.

„auf jeden Fall ähm (1) ging es dann auch relativ schnell weiter also es hat mich auch in Ruhe gelassen, ich hab mich halt wie gesagt weiter noch informiert, dann bin ich halt auf-n paar Videos gestoßen, die man halt kennt. ich sach jetzt ma Pierre Vogel ne? das war halt so der erste Berührungspunkt ähm ich hab mir dann auch/ dann kam wie gesagt der ganze Islam“ (Z. 212–216).

Auffällig ist der Schluss dieses Segmentes, der eine lange Erzählung zu ihrer religiösen Suche ankündigt. Auf den „ganzen Islam“ hatte Katharina ja bereits am Anfang ihrer Konversionserzählung hingewiesen. Hier hatte sie offensichtlich den Islam ihres muslimischen Umfeldes gemeint, wie sie ihn in der Alltags- und Lebenspraxis erlebt hat. An dieser Stelle scheint noch ein anderer Islam ins Spiel zu kommen, den sie ebenfalls für sich als „den Islam“ erlebt. Katharina verweist hier auf Pierre Vogel als einschlägige (und bekannte) Figur der salafistischen Szene in Deutschland („die man halt kennt“) und auf weitere Videos. Im weiteren Verlauf

wird deutlich, dass sie viele Videos von weiteren Konvertiten angeschaut hat. Diese Szene der salafistischen Konvertiten ist schließlich ihr Bezugsmilieu für ihre Konversion. Für die Hinwendung zu totalisierenden Auslegungen scheint die salafistische, sich jugendkulturell inszenierende Szene in Deutschland eine wichtige Rolle zu spielen. Damit verändert sich die gesellschaftliche Einbettung und Bedeutung von Konversionsprozessen zum Islam in Deutschland allgemein. Mit dem Auftreten solcher neuen sozialen Gruppen und den mit ihnen verbundenen neuen Bedeutungszuschreibungen verändert sich auch die spezifische Attraktivität für bestimmte Lebensphasen.⁵

Der Zugang zu *islamistischen* Deutungsangeboten erfolgt demnach über eine gezielte Suche nach Informationen über „den“ Islam. Diese Suche findet über das Internet statt, und es finden sich ausführliche Erzählungen zu den Suchstrategien. Das Internet wird dabei als allgemein verfügbares und der Gegenwart angemessenes Medium genannt, das es erlaubt, sich über die Konversion zu informieren, ohne dass das eigene Umfeld dies bemerkt. Die Erzählung und Beschreibungen zu den Videos und den Konvertiten, die im Internet über ihre Konversion sprechen und auf die Katharina durch die Schlagwortsuche kommt, zeigen die spezifische Attraktivität, die diese Akteure, Inhalte und Formate für sie haben.

„da habe ich mir halt diese Videos angeguckt auch von kon/konvertierten Menschen die halt konvertiert sind und dann ihre Geschichte erzählt haben und das sehr ähnlich war wo ich mir dachte, „ja diese Fragen habe ich mir auch gestellt das und das geht auch in mir vor und ahm ja also ihr seid/ wir sind halt auf einer Wellenlänge“ (...) und dann halt auch der Prediger, (.) was er denn alles erzählt [...] damals war das für mich genau das was ich gebraucht habe ahm wo er dann/ es gibt auch verschiedene Videos ahm warum gerade Islam und wie kommt man zum Islam und dass der Islam halt nur die Wahrheit ist und die richtige Religion und ahm das war halt wirklich einfach die Worte die mir gefehlt haben und das was ich in Worte fassen konnte haben diese Menschen dann ahm ja ausgesprochen und mich dann irgendwie bestärkt ja das war halt das was ich gesucht habe gebraucht habe“ (Z. 1236–1245).

5 Interessant ist hier ein Vergleich mit den Ergebnissen früherer Studien aus der Konversionsforschung, vgl. Wohlrab-Sahr 1999, S. 347 ff., 363, 372; Wohlrab-Sahr 1996, S. 24. Zur (medialen) Präsenz, jugendkulturellen Inszenierung und jugendspezifischen Attraktivität der salafistischen Szene in Deutschland vgl. auch Glaser u.a. 2018; Leonhardt 2016; Wiedl 2014; Holtmann 2014; Said 2014; Nordbruch u.a. 2014; El-Mafaalani 2014; von Wensierski/ Lübcke 2013.

Diese Akteure bearbeiten aus ihrer Perspektive „ihre“ Themen und geben die „richtigen“, nämlich ihren Bedürfnissen entsprechenden Antworten („die Worte, die mir gefehlt haben“, „was ich halt gebraucht habe“). Diese bestehen in der Orientierungsleistung, die absolut formulierte Bestätigungen, wie die, dass der Islam die einzig wahre Religion sei, erbringen und die im Gegensatz zu unbefriedigenden, weil ambivalenten oder unentschiedenen Antworten anderer signifikanter Anderer stehen. So erwähnt Katharina an anderer Stelle die unbefriedigenden Antworten bspw. ihres katholischen Religionslehrers.

Die endgültige Entscheidung zur Konversion zum Islam wird im weiteren Verlauf des Interviews als bewusste Wahl, als Ende einer religiösen Sinnsuche dargestellt: Katharina beschreibt, dass sie sich zwischenzeitlich auch mit dem Christentum beschäftigt, mit ihrem Religionslehrer theologische Probleme des Christentums diskutiert (die er nicht befriedigend lösen kann) und dass sie versucht habe, die (vorgestellte, evtl. mütterliche) katholische Tradition der Familie wiederzubeleben.

In der Folge verändert Katharina allmählich ihre Lebenspraxis, sie richtet sich nach islamischen Speisen- und Kleidungsvorschriften, trägt erst ein Kopftuch, dann eine Abaya⁶ und heiratet einen ebenfalls konvertierten, muslimischen Mann (s. o.). Mit der strengen Befolgung der Vorschriften sorgt sie auch für Irritationen und Konflikte im eigenen Freundeskreis, da sie ihren Freundinnen vorhält, sich als Muslima nicht „richtig“ an die Regeln zu halten. So kritisiert sie bspw. deren nicht angemessene Kleidung, das Nichteinhalten der Geschlechtertrennung, wenn sie „mit Jungs“ reden oder untersagt einer Freundin, sie an ihrem neuen Wohnort zu besuchen, weil diese dann eine längere Strecke alleine reisen müsste, als es die Vorschriften für allein reisende Frauen erlauben.

Gesellschaftsverständnis

Befragt nach ihrem Gesellschaftsideal im argumentativen Nachfrageteil bestimmt sie dieses als „einen islamischen Staat“ und identifiziert sie sich

6 Eine Abaya ist ein traditionelles, islamisches Kleidungsstück. Es ist ein lose fallendes, bodenlanges, langärmeliges und hochgeschlossenes Überkleid, das Frauen über ihre restliche Kleidung ziehen, wenn sie das Haus verlassen. Es kann sowohl mit einem Kopftuch, das das Gesicht frei lässt, als auch mit einem Niquab (Gesichtsschleier) getragen werden.

mit einem idealen Kollektiv der Muslime. Interessant ist dabei, dass sie sich mithilfe von „Wir-Ihr-Konstruktionen“ im Rahmen des totalisierenden Konstruktes auch sozial und ‚territorial‘ neu verortet: So spricht sie beispielsweise in Bezug auf Muslime weltweit von „wir Muslime“ und identifiziert sich dabei idealiter mit einer Weltgemeinschaft der Muslime und spricht als deren Stellvertreterin. In ähnlicher Logik spricht sie von islamisch geprägten Ländern als „unseren Ländern“ – obwohl sie in diesen Ländern bisher noch nie war – und formuliert entsprechend gegenüberstellend „ihr Europäer“ und die westlichen politischen Akteure anklagend: „ihr kommt in unsere Länder“ (Z. 1986–2075). Hier drückt sich die Übernahme von Polarisierungen (der Westen vs. die muslimische Welt) aus, die mit einem (wie eingangs dargestellten) totalisierenden Weltbild einhergehen. Sie entfaltet dabei zudem eine Vorstellung von Gesellschaft als religiöser Gemeinschaft (vgl. zu diesen Phänomenfacetten u. a. Lohlker 2016; Buschbom 2015; Farschid 2015; Roy 2008).

In der Logik dieses Welt- und Gesellschaftsentwurfes und vor dem Hintergrund dieser dichotomen Argumentation bezeichnet sie die Gewalthandlungen der IS-Krieger zwar als nicht richtig; sie formuliert diese Position allerdings stark relativierend („das sind halt auch Menschen die Fehler machen“, Z. 2051) und inhaltlich zustimmend und stellt eher die westlichen Medienberichte in Frage. Letztlich sind die IS-Kämpfer für sie „meine Geschwister im Islam“ (Z. 2050), die „einfach ein islamisches Leben wiederhaben“ wollen (Z. 2045) (vgl. auch Hüttermann 2018). Sie ist (zumindest soweit aus dem Interview erkennbar) nicht selbst politisch für islamistische Ziele oder in entsprechenden Gruppierungen aktiv; sie besucht aber „Unterrichte“, die möglicherweise – die genannten Sozialräume deuten in diese Richtung – von salafistischen Zirkeln organisiert werden.

Individuierung und Ablösung als zentrale biografische Funktionen

Auf symbolischer Ebene kann sich Katharina von ihrer Familie durch die „fremde“ Religion (bzw. von ihrem Vater durch Religion überhaupt) abgrenzen und individuieren. Sie schafft mit der Konversion Anschluss und Abgrenzung zugleich: Sie kann sich symbolisch abgrenzen, ohne in einen offenen Konflikt oder Bruch mit der Familie zu geraten. Dies zeigt

sich auch in Bezug auf ihren Mann, der mit dem gleichen ethnisch-nationalen und sprachlichen Hintergrund an die Familie anschließt, als Muslim auf der religiös-symbolischen Ebene gemeinsam mit Katharina etwas ganz Eigenes entgegengesetzt. Auf der Ebene der Handlungspraxis bleibt Katharina in den alten Mustern und steigert sie sogar: So rechtfertigt sie ihre Konversion und ihre ethisch-moralische und lebenspraktische Orientierung am Islam gegenüber den Großeltern mit: „ich will doch noch mehr gute Taten machen ich möchte doch noch mehr/nach besser sein [...] ich bin doch auch für-für euch alle da,“ (Z. 1100–1102) und: sie konvertiert ihren Vater und übernimmt so auch noch über seinen Tod hinaus Orientierungsfunktion und sorgt sich um seine Seele. Damit wiederholt sich die biografische (Verpflichtungs-)Konstellation. Einen offenen Konflikt gibt es schließlich da, wo der Bruder offen ihre Lebensweise kritisiert und die muslimische Beerdigung des Vaters kritisiert. Mithilfe der religiösen Codierung kann Katharina zudem ihr ganzes Leben als Prüfung von Gott interpretieren und damit auch ihre teilweise leidvollen Erfahrungen als sinnvoll interpretieren und integrieren („es ist einfach von Gott grade, es soll einfach ne Prüfung sein“, Z. 1543–1544). In diesem Sinne hat die Zuwendung zur Religion sinnstiftende Funktion. Aber auch die religiös verbürgte Vorstellung von einem Familienmodell mit klar verteilten Rollen ist gerade in Bezug auf den Rollentausch mit dem Vater attraktiv und setzt den Konstellationen in der Herkunftsfamilie etwas entgegen.

Die Bezüge zum Islam ihres muslimischen Umfeldes sind für Katharinas Hinwendung zum Islam als Gelegenheitsstruktur zwar relevant, inhaltlich und sozial aber für ihre eigene religiöse Praxis und ihr eigenes religiöses Konzept nicht anschlussfähig und treten zunehmend in den Hintergrund. Das Umfeld ist über ihre eigene Kontrastdarstellung als katholische X-Länderin ethnisch-religiös codiert und Zugehörigkeit wäre auch hier über Konversion nicht vollständig. Demgegenüber ist in der salafistisch ausgerichteten Konvertitenszene vollständige Zugehörigkeit über Konversion möglich, besonders auch durch das Versprechen, zu einer Weltgemeinschaft der Muslime zu gehören, wie es Katharina in den Videobotschaften wahrnimmt. Hier spielt ethnisch-kulturelle Herkunft keine Rolle, zudem kann in dieser Szene ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund – die Konversionserfahrung – geteilt werden.

Auf der Ebene des Religionskonzepts scheint die spezifische Attraktivität dieser Islamvariante zudem in der Strenge und Eindeutigkeit der Auslegungen zu liegen. So charakterisiert Katharina ihren Glauben mit

Formulierungen wie: „da gibt’s kein Spielraum“ (Z. 1163), „da stellt sich keine andere Frage“ (Z. 381) und betont die Orientierung, die er für ihr Leben bietet: „ich habe einen Standpunkt. ich hab eine Orientierung. das ist der Islam“ (Z. 404–405). Dies steht im Gegensatz zu den Uneindeutigkeiten in der Familiengeschichte und den fehlenden Rollenvorbildern, wie wir sie oben dargestellt haben. Auch auf der argumentativen Ebene zeigt sich in ihrer Vorstellung von einer idealen Gesellschaft ein direkter Bezug zu biografisch Erlebtem. So schildert sie die ideale islamische Gesellschaft als eine Gemeinschaft, in der niemand Angst vor Wohnungsverlust zu haben brauchte.

Zusammenfassung und Fazit

Die adoleszente Ablösung und Individuierung von Katharina findet mittels einer religiösen Sinnsuche und religiös begründeten Änderung ihrer Lebenspraxis statt. Das muslimische, aus Kindheit und Jugend vertraute Milieu hat eine Zugangsfunktion zur Erschließung der Konversionsoption und ist möglicherweise auch für den Konversionswunsch selbst mit konstitutiv. Es zeigt sich jedoch für die eigene Selbstdefinition und (religiöse) Lebenspraxis als nicht anschlussfähig, zum einen deshalb, weil für Katharina diese religiösen Gemeinschaften ethnisch-national codiert sind und Zugehörigkeit damit nicht vollständig erreichbar scheint, zum anderen, weil erst die in den Videobotschaften transportierten Inhalte Antworten auf „ihre“ Fragen zu liefern scheinen. Die radikale, ideologische – „eindeutige“ – Islamauslegung erweist sich vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen dagegen als „passendes“, da identitäts- und entlastungstiftendes und zugleich an die von ihr entwickelten Bewältigungs- und Handlungsstrategien anschlussfähiges Angebot: Sie kann Schwierigkeiten im Leben als „Prüfungen Gottes“ interpretieren und Grenzen vor allem zu ihrer Familie (besonders zum Vater) symbolisch markieren. Die salafistische Konvertitenszene und ihre (medialen) Inszenierungen sind zudem als soziale Figuren und (ideale) soziale Formation auf der Ebene symbolischer Weltstrukturierung anschlussfähig: sie bieten eine ethnisch-national indifferente, nur auf der religiösen ‚Leistung‘ des Gläubigen basierende Möglichkeit, dazuzugehören und einen Fluchtpunkt für Katharinas soziale Neuverortung. Auch auf der Ebene des religiös-ideologischen Konzepts zeigt sich der Bezug zu wahrgenommenen

(und biografisch erfahrenen) sozialen Problemen, wenn der Islam bei Katharina, neben seiner Kontrastwirkung zur Herkunftsfamilie, als Religion der Disziplin, klarer Verhältnisse und individueller Vervollkommnung, als Quelle der Sinnstiftung und Transzendenz sowie als das Individuum absicherndes Gesellschaftsmodell ins Spiel kommt.

Auf biografischer Ebene eröffnen sich für Katharina mit der Hinwendung zu dieser radikalen Variante des Islam Perspektiven der Lebensgestaltung und Selbstdefinition: Die Konversion wird als Möglichkeit wahrgenommen, das ganze Leben ändern zu können und auf symbolischer Ebene sich von der Familie ablösen und eine eigene gründen zu können. Gleichzeitig aber bleiben biografische Handlungsmuster und Konstellationen erhalten, sie werden zwar reinterpretiert und neu gedeutet, reproduzieren sich aber in ihrer Struktur. Auf weltanschaulicher und auch auf lebenspraktischer Ebene finden in Gestalt des totalisierenden Weltbildes und in den starken Bindungswirkungen, die die Integration von religiöser Ideologie, Familie und Beruf nach sich zieht, Schließungsprozesse statt.

Die Annäherung an die islamistischen resp. salafistischen Angebote dokumentiert sich damit als religiös codierte Sinnsuche, die sich auf das eigene Leben (im Sinne von Fragen nach der eigenen Identität, dem Woher und Wohin im eigenen Leben) wie auch auf die menschliche Existenz als solche (Fragen nach dem Sinn des Lebens allgemein) bezieht – es geht, religionssoziologisch gesprochen, um Systeme letzter Bedeutung und Fragen der Kontingenz, die sich auf das Individuum als Ganzes oder die Gesellschaft als Ganze beziehen (vgl. Luckmann 1991). Diese Suche entfaltet sich vor dem Hintergrund biografischer Krisen und Identitätskrisen, die typisch für die Adoleszenz sind und in denen es um die Ablösung vom Elternhaus und das Finden einer eigenen Identität gegenüber der älteren Generation geht (vgl. bspw. Kilb 2015; Gärtner 2013; Schöll 1992). Hier werden religiöse Deutungen übernommen, die aus der Krise eine „Suche“ nach Wahrheit, der richtigen Religion, dem richtigen, ursprünglichen Leben usw. machen und mit denen Wendepunkte markiert, symbolisch Grenzen gezogen und Konflikte transformiert und reinterpretiert werden können.

Der Fall „Katharina“ zeigt somit beispielhaft, dass in Hinwendungsprozessen zu radikalen Islamauslegungen nicht bestimmte Inhalte und Eigenschaften eines vermeintlichen Wesens „des“ Islam, sondern individuell spezifisch konnotierte Elemente eine Rolle spielen. Dies zeigt sich

in allen Fällen des Samples. Die spezifischen Religionskonstrukte und -aneignungen stehen dabei mit bestimmten biografischen Funktionen in Verbindung, von denen Individuierung und Ablösung – besonders im Sinne von symbolischer Grenzziehung – eine Variante darstellt; weitere mögliche Funktionen bestehen in der Methodisierung der Lebensführung und Produktion von Eindeutigkeit, im Angebot alternativer Bildung und Lebensformen, in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung sowie in der Möglichkeit sozialer Neuverortung (vgl. Frank/Glaser 2018). Zudem zeigt sich hier, dass salafistische Inhalte bzw. religiös-weltanschauliche Spezifika radikaler Islamauslegungen im Zugang zunächst nicht relevant sein müssen. Für die eigene Selbstdefinition und (religiöse) Lebenspraxis erweisen sie sich dann jedoch in verschiedener Hinsicht als funktional.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich Ansatzpunkte für die Thematisierung von Religion im Rahmen pädagogischer Arbeit ableiten. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass pädagogische Fachkräfte zunächst in Erfahrung bringen sollten, welche Konnotationen und Konzepte junge Menschen jeweils mit Religion oder dem Islam verbinden, wenn „Religion“⁷ in der pädagogischen Arbeit zum Thema wird. Andernfalls könnten pädagogische Interventionen ins Leere laufen, da sie an den Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten vorbeizielten. Dementsprechend geht es auch nicht nur um das Bearbeiten bzw. Widerlegen einer „falschen“ religiösen Auslegung, sondern um das Ernstnehmen von und die Auseinandersetzung mit diesen Bedeutungen.

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es nicht nur um die Thematisierung von individuellen religiösen Konzepten geht: Der funktionale Bezug des Religiösen innerhalb der Lebensgeschichte und die zwar neu gerahmten, aber sich eventuell reproduzierenden biografischen Handlungsmuster legen nahe, dass es bei der Erkundung der individuellen Religionskonstrukte immer auch um die Frage gehen sollte, an welchen Stellen Religion lebensgeschichtlich und lebenspraktisch relevant wurde und wird. Denn so wichtig es für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit

7 Mit „Religion“ sind hier sowohl spezifisch radikalere Auslegungen wie der Salafismus als auch generell religiöse Themen gemeint. In der pädagogischen Praxis lassen sich entsprechende Thematisierungen erfahrungsgemäß nicht auf radikale Islamauslegungen engführen, da Jugendliche keineswegs immer eindeutig zwischen diesen radikalen Varianten und Religion „als solcher“ differenzieren.

ist, das individuelle Religionskonzept an sich zu verstehen, so entscheidend ist es auch, zu verstehen, in welcher Weise religiöse Bezüge in einer Biografie zum Tragen kommen. Auch hier könnten sonst Pädagoginnen und Pädagogen und Jugendliche aneinander vorbeireden. Hierfür müssten den biografischen Funktionen der religiösen Bezüge sowie den religiösen Reinterpretationen und Rahmungen von lebensgeschichtlichen Ereignissen und sozialen Konstellationen im Kontext von biografischer Arbeit nachgegangen werden (vgl. auch Frank/Glaser 2018). Religions-sensible pädagogische Arbeit⁸ bedeutet dann, juvenile religiöse Vorstellungen und Praxen auch in ihren radikalen Varianten stets im Kontext der individuellen Lebensgeschichte wahr- und ernst zunehmen.

Transkriptionszeichen:

[...] =	Auslassung
(.)	kurzes Absetzen, Pause bis unter einer Sekunde
@(.)@	kurzes Auflachen
hallo.	stark sinkende Intonation
hallo?	stark steigende Intonation
hallo,	schwach steigende Intonation

8 Vgl. zur Diskussion um religionssensible Soziale Arbeit u. a. Cheema/Broder 2016; Bohmeyer 2016; Eppenstein 2016; Freise 2016; Hößl/Köbel 2016; Nordbruch 2016, zu diesbezüglich unterschiedlichen Vorgehensweisen in der aktuellen Fachpraxis z. B. Aufsess/Eren-Wassel 2018; Schmidt 2018; Ülger/Celik 2018.

Literaturverzeichnis

- Aslan, Ednan/Erşan Akkılıç, Evrim/Hämmerle, Maximilian (2017): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus. Wien
- Aufsess, David/Eren-Wassel, Melike (2018): Streetwork halal? – Akzeptierende Jugendarbeit in muslimischen und interkulturellen Lebenswelten. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin, S. 118–127
- Buschbom, Jan (2015): „Milch der Erniedrigung“. Viktimisierungsdeutung und Ideologie. Zum Beispiel Islamismus. In: Buschbom, Jan (Hrsg.): Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 05, S. 24–33
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen
- Bohmeyer, Axel (2016): Soziale Arbeit in postsäkularer Gesellschaft. In: Ronald Lutz, Doron Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 53–64
- Ceylan, Rauf (2016): Neo-Salafiyya – Charakteristik und Attraktivität einer neuen fundamentalistischen Bewegung in Deutschland. In Leviathan, 44. Jg., H. 2, S. 187–205
- Cheema, Saba-Nur/Broder, Nicole (2016): Wahrnehmung von „religiösen Konflikten“ im pädagogischen Raum. Ausschlüsse, Ansprachen und Auswirkungen. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 177–192
- El-Mafaalani, Aladain (2014): Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Schneiders, Torsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland: Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 355–362
- Eppenstein, Thomas (2016): Faszination des Fundamentalismus. In: Ronald Lutz, Doron Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 136–160
- Farschid, Olaf (2015): Islamismus, Salafismus, Jihadismus. Der Faktor Ideologie. In: Jan Buschbom (Hrsg.): Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik. H. 06, S. 24–31

- Fouad, Hazim (2015): (Neo-)Salafyya oder (Neo-)Salafismus? Eine historische Betrachtung zur Beschreibung eines gegenwärtigen Phänomens. In: Buschbom, Jan (Hrsg.): Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 05, S. 4–15
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2017): „Ich hab‘ einen Standpunkt, das ist der Islam“. Zur biografischen Bedeutung und Funktion ideologierter Islamauslegungen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biografische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin, S. 62–79
- Freise, Josef (2016): Soziale Arbeit und Religion in der Migrationsgesellschaft. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 65–77
- Gärtner, Christel (2013): Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland. In: Religion und Gesellschaft. In: Wolf, Christof/König, Matthias (Hrsg.): Sonderheft 53 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden, S. 211–233
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islamismus zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim/Basel, S. 12–24
- Heisterkamp, Lucia (2017): Zum Zusammenhang zwischen transzendenter Weltanschauung und Gewaltbegründung. In: Journal for Derradicalization, H. 13, S. 137–177
- Holtmann, Philipp (2014): salafismus.de – Internetaktivitäten deutscher Salafisten. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 251–276
- Hopf, Christel/Rieker, Peter/Sanden-Marcus, Christine/Schmidt, Christine (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim

- Höfl, Stefan E./Köbl, Nils (2016): Religiöse Radikalisierung und Deradikalisierung im biographischen Verlauf. Empirische Rekonstruktionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 193–210
- Hüttermann, Jörg (2018): Entparadoxierung im Hochgeschwindigkeitsmodus: Anmerkungen zur Soziologie der Chatgruppe im Lichte einer komparativen Analyse. In: „Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“: Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem, Ceylan Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (Hrsg.): Islam in der Gesellschaft. Wiesbaden, S. 95–134
- Inowlocki, Lena (2000): Sich in die Geschichte hineinreden. Biografische Fallanalysen rechtsextremer Gruppenzugehörigkeit. Frankfurt a. M.
- Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem/Ceylan, Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (2018): „Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden
- Kilb, Rainer (2015): Religiöse Radikalisierung als Bewältigungsstrategie adoleszenter Widersprüche und gesellschaftlicher Versagungen. In: Buschbom, Jan (Hrsg.): Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 05, S. 16–23
- Kepel, Gilles (2009): Die Spirale des Terrors. Der Weg des Islamismus vom 11. September bis in unsere Vorstädte. (Übers. Schäfer, Ursula) München
- Kepel, Gilles (2005): Die neuen Kreuzzüge. Die arabische Welt und die Zukunft des Westens. München
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen
- Leonhard, Nina (2016): Dschihadismus als Jugendkultur? Ein Forschungsüberblick zu Erklärungsansätzen für religiöse Radikalisierung. In: Soziale Passagen, Band 8, Ausg. 1, S. 119–135
- Lohlker, Rüdiger (2016): The „I“ of ISIS: Why Theology Matters. In: Buschbom, Jan (Hrsg.): Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 07, S. 4–15
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M.
- Nordbruch, Götz (2016): Orientierung, Gemeinschaft, Teilhabe – Prävention salafistischer Einstellungen in der Jugend- und Sozialarbeit.

- In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim/Basel, S. 234–241
- Nordbruch, Götz/Müller, Jochen/Ünlü, Deniz (2014): Salafismus als Ausweg? Zur Attraktivität des Salafismus unter Jugendlichen. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 363–370
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.
- Roy, Olivier (2008): Al Qaeda in the West as a youth movement: The power of narratives. CEPS Policy Brief, Nr. 168. Online unter: <https://www.ceps.eu/system/files/book/1698.pdf> (Zugriff 12.10.2016)
- Roy, Olivier (2006): Der islamische Weg nach Westen. München
- Said, Behnam T. (2014): Naschid-Gesänge im Salafismus. Kunst und Kultur als Ausdruck von Widerstand und Protest. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld, S. 319–330
- Schmid, Alex P. (2013): Radicalisation, de-radicalisation, counterradicalisation: A conceptual discussion and literature review. ICCT Research Paper. The Hague, S. 5–17
- Schmidt, Matthias Bernhard (2018): Mögliche Rolle muslimisch religiöser Träger in der Präventionsarbeit. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 2. Sonderband Sozialmagazin, S. 137–146
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.) (2014): Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung. Bielefeld
- Schöll, Albrecht (1992): Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, 283–293
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156

- Ulmer, Bernd (1988): Konversionserzählungen als rekonstruktive Gattung – Erzählerische Mittel und Strategien bei der Rekonstruktion eines Bekehrungserlebnisses. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 17. Jg., H. 1, S. 19–33
- Ülger, Cuma/Çelik, Hakan (2018): Rolle von Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit gewaltorientiertem Islamismus. Praktische Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit religiös motivierten, gewaltbereiten Jugendlichen und jungen Inhaftierten. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): *Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe*. 2. Sonderband Sozialmagazin, S. 128–136
- von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2013): Jugend, Jugendkultur und radikaler Islam – gewaltbereite und islamistische Erscheinungsformen unter jungen Musliminnen und Muslimen in Deutschland. In: Herding, Maruta (Hrsg.): *Radikaler Islam im Jugendalter. Erscheinungsformen, Ursachen und Kontexte*. DJI. Halle (Saale), S. 57–79
- Wernet, Andreas (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 2. Aufl. Wiesbaden
- Wiedl, Nina/Becker, Carmen (2014): Populäre Prediger im deutschen Salafismus. Hassan Dabbagh, Pierre Vogel, Sven Lau und Ibrahim Abou Nagie. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld, S. 187–216
- Wiktorowicz, Quintan (2006): *Anatomy of the Salafi Movement*. *Studies in Conflict & Terrorism*. 29. Jg., H. 3, S. 207–239
- Wohlrab-Sahr, Monika (1999): *Konversion zum Islam in Deutschland und den USA*. Frankfurt a. M.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1996): *Konversion zum Islam als Implementation von Geschlechtstheorie*. *Zeitschrift für Soziologie*, 25. Jg., Heft 1, S. 19–36

Religion in der Radikalisierung

Einleitung

Welche Rolle spielt Religion in Radikalisierungsprozessen? Haben radikalisierte Akteure ein instrumentelles Verhältnis zu ihr oder ist es nicht vielmehr die Religion selbst, die Ausgangspunkt und Movens von Radikalisierung ist? Diese und andere Fragen werden im Kontext der weltweiten dschihadistischen Mobilisierung seit einigen Jahren in Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft mit viel Verve diskutiert. Die Positionen, die hierbei bezogen werden, fallen sehr kontrovers aus. Derzeit können im weiten Feld der Radikalisierungsforschung und Prävention zwei entgegengesetzte Lager ausgemacht werden.

Auf der einen Seite finden sich Forschende sowie Praktikerinnen und Praktiker der Präventionsarbeit, die die Auffassung vertreten, dass viele Radikalisierte ein instrumentelles Verhältnis zur Religion hätten. Religion sei daher in erster Linie ein Vehikel, um in kruder Form Selbstaufwertung und -ermächtigung zu inszenieren. Als Beleg für diese Sichtweise werden unter anderem Biografien von dschihadistischen Gewalttätern angeführt, die bereits vor ihrer dschihadistischen Phase gewaltaffin und delinquent in Erscheinung getreten wären. Dies war z. B. bei den Attentätern der Fall, die die Anschläge am 13. November 2015 in Paris durchführten. Als weiteres Beispiel kann der Attentäter vom Breitscheidplatz, Anis Amri, angeführt werden. Auch dessen Biografie zeigt eine lange Delinquenzphase vor der eigentlichen Radikalisierung.

Auf der anderen Seite wird der skizzierten Instrumentalisierungsthese mehr oder weniger vehement widersprochen. Gilles Keppel z. B. geht davon aus, dass der Islam sich seit geraumer Zeit radikalisiere. Folglich sieht er den Ursprung des islamistischen Terrorismus in den zunehmend abgeschotteten islamischen Milieus, die z. B. in den urbanen Zentren von Frankreich und Belgien vorgefunden werden können (Dziri/Kiefer 2017, S. 23). Einige verweisen in diesem Kontext auch auf global vorfindbare Phänomene. So könne unter anderem in Ägypten, Indonesien und dem

Maghreb eine sukzessive Salafisierung¹ des Mainstream-Islam beobachtet werden.

Die nachfolgenden Überlegungen befassen sich mit der Frage, welche Rolle Religion – in diesem Fall der Islam – in Radikalisierungsprozessen von jungen Menschen spielt. Eine profunde Beantwortung dieser Fragestellung ist erst möglich, wenn die hierbei verwendete Terminologie und die damit bezeichneten Phänomene kritisch reflektiert werden. Deshalb wird zunächst dargelegt, was unter den Termini „Religion“ und „Radikalisierung“ verstanden werden kann und welche definitorischen Probleme damit einhergehen. Hiernach wird anhand einiger Beispiele, die sich auf zwei aktuelle Studien beziehen, dargelegt, welche verschiedenen Wirkweisen religiös konnotierte Narrationen in Radikalisierungsprozessen entfalten können.

Ausgehend von den zentralen Ergebnissen der Studien wird dann der Versuch unternommen, eine Typologie aufzustellen, die unter besonderer Fokussierung des Faktors Religion die Gruppen „Konvertiten aus religionsfernen Milieus“, „Muslime aus religionsfernen Milieus“ und „Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus“ umfasst. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Typologie auf die Praxis der Radikalisierungsprävention hat.

Was ist Religion?

Wenn in der Wissenschaft oder der präventiven Praxis über den Zusammenhang von Religion und Radikalisierung gesprochen wird, erscheint der Begriff „Religion“ zumeist in einer diffusen Gestalt. In der Regel wird nicht dargelegt, was unter Religion verstanden wird und was Kennzeichen des Religiösen sind. Ist jemand religiös, wenn er islamische Begriffe oder Floskeln in sein Sprechverhalten einfließen lässt? Macht der Gebrauch der Rufformel „Allahu Akbar“ automatisch aus dem Ausrufer einen religiösen Muslim? Wieviel muss es sein und welche Qualität wird verlangt, damit ein Verhalten oder eine Performance als religiös

1 So beschreibt z. B. der ägyptische Romancier Ibrahim Abd al-Magid in seiner „Alexandria-Trilogie“ (1966–2012) die allmähliche „Salafisierung“ oder „Wahabisierung“ von Alexandria. Die Romane schildern auf eindringliche Weise, wie Alexandria sich von einer kosmopolitischen Stadt zu einer Metropole des Islamismus entwickelt.

gilt? Geht es hierbei nur um das äußerlich Wahrnehmbare oder geht es auch um eine innere Haltung, die z. B. auch ein gewisses Maß an Spiritualität umfasst? Diese sicherlich unvollständige Auflistung von Fragen zeigt, dass eine klare und einfache Bestimmung von „Religion“ und des „Religiösen“ ein schwieriges Unterfangen darstellt. Daher überrascht es wenig, dass es um den Begriff der „Religion“ bereits seit der Antike eine leidenschaftliche Diskussion gibt. Eine allgemeingültige Definition ist hierbei nie herausgekommen, da die Definitionsprobleme sich als dauerhaft sperrig erwiesen. Der Religionswissenschaftler Jens Schlieter konstatiert daher:

„Was ist ‚Religion‘? Die Frage ist schwer zu beantworten. Tatsächlich kommt es oft vor, dass jemand meint, etwas sei eine »Religion« oder jemand sei ‚religiös‘, während die so Bezeichneten dies weit von sich weisen. Sie, die Insider, bezeichnen das, was sie tun oder zu erlangen suchen, viel lieber bewusst nicht als ‚Religion‘, sondern beispielsweise als ‚spirituellen Weg‘. Andere wiederum halten ihre Anschauungen für wissenschaftlich beweisbar und lehnen aus diesem Grunde die Bezeichnung ‚Religion‘ ab. Oder es gelten die eigenen Lehren ihren Befürwortern nicht als ‚Religion‘, da diese Lehren als absolut wahr aufgefasst werden – im Gegensatz zu den Lehren all der anderen bloßen ‚Religionen‘, die diese absolute Wahrheit nicht haben“ (Schlieter 2018, S. 9).

In den Forschungsbereichen, die sich mit Radikalisierung, Prävention und Deradikalisierung befassen, wird der von Schlieter angeführte Sachverhalt bislang gar nicht oder nur unzureichend wahrgenommen. Ungeklärt ist insbesondere das Verhältnis von „Islam“ und „Islamismus“. Der „Islam“ wird gemeinhin als Religion angesehen. Anders verhält es sich bei der Einschätzung des „Islamismus“ und seiner zahlreichen Varianten, die vom „legalistischen Islamismus“ bis zum „Dschihadismus“ reichen. Einige sind durchaus der Auffassung, dass Fundamentalismus und Islamismus in der Bandbreite islamischer Religiosität verortet werden können. Sie sprechen daher bewusst von dem „politischen Islam“, der z. B. nach Ruud Koopmanns Auffassung recht weit verbreitet sei und in der islamischen Welt zwei Drittel der gläubigen Muslime umfasse (Wildermann 2019). Andere hingegen betrachten den Islamismus eher als eine politische Ideologie, quasi als eine Mutation von Religion, die mit der ursprünglichen Religion nicht mehr viel gemein habe. Prominent vertreten wird diese These z. B. von Olivier Roy (Roy 2010). Beide angeführten Positionen werfen Fragen auf, die zur Klärung ausstehen.

- a) Es kann zunächst gefragt werden, welche Merkmale für eine Religion und für Religiosität unverzichtbar sind. Und im zweiten Schritt wäre zu klären, welche konkreten Merkmale die verschiedenen islamischen Denominationen als Religion kennzeichnen. Ist dies die Wahrung der Tradition und Achtung der vielfältigen Gelehrtentradition, die eine Ambiguitätstoleranz einschließt? Reicht eine reduzierte Vorstellung auf die fünf Säulen des Islams² und sechs Glaubensgrundsätze³ oder spielen ganz andere Kriterien eine Rolle?
- b) Zudem wäre zu bestimmen, ab wann von einer Instrumentalisierung oder Ideologisierung von Religion gesprochen werden kann. Ist eine willkürliche, literalistische und eklektizistische Lesart der traditionellen Quellen (Koran und Sunna) wesentliches Kennzeichen einer Instrumentalisierung? Anders formuliert: Ab wann kann von einem tatsächlichen Missbrauch traditioneller Texte die Rede sein? Es kann aber durchaus auch gefragt werden: Macht es überhaupt Sinn, solche Fragen zu stellen? Kann eine krude und einfältige Betrachtung von Koran und Sunna nicht auch Ausdruck einer religiösen Haltung sein?

Was ist Radikalisierung?

Gleichfalls als schwierig erweist sich eine präzise Erfassung des Begriffs „Radikalisierung“. Anders als der Begriff „Extremismus“ bezeichnet „Radikalisierung“ ein Prozessgeschehen, in welchem eine Abweichung von der „Normalität“ beobachtet werden kann. Da der Terminus „Radikalisierung“ keinen Rechtsbegriff darstellt, ergibt sich das erste Problem mit der Bestimmung der „Normalität“. Diese ist vor allem im Bereich des Religiösen – hier der Islam – nicht widerspruchsfrei zu bestimmen (Baaken et al. 2018; Ceylan/Kiefer 2018). Einige Nichtmuslime betrachten z. B. die Verweigerung des Händeschüttelns nicht selten als Ausdruck einer islamistischen Gesinnung. Ganz anders bewerten fromme Muslime diese Vorgehensweise. Für sie ist die berührungslose Begrüßung durch Koran und Sunna geboten. Folglich betrachten sie diese als normal. Das

2 Das Glaubensbekenntnis, das Gebet, das Fasten, die soziale Pflichtabgabe und die Pilgerfahrt nach Mekka.

3 Den einen Gott, seine Engel, seine Bücher, seine Gesandten, das Jüngste Gericht und das Schicksal.

Beispiel zeigt, dass „Normalität“ abseits bestehender Rechtsnormen, an die sich unstrittig alle halten müssen, nicht einfach allgemeingültig gegeben ist. Hinzu kommt, dass nicht alle gesellschaftlichen Gruppen über ein einheitliches Normalitätskonzept verfügen. Dieser Sachverhalt wird vor allem im Bereich der Werte und religiös oder kulturell begründeten Regeln sichtbar.

Angesichts dieser Ausgangslage ist es schwierig, präzise zu benennen, ab wann im individuellen Verhalten eine problematische Abweichung gegeben ist, die als Ausdruck einer Radikalisierung gewertet werden kann. Oftmals bewegen sich Handlungen und Äußerungen, die eine Radikalisierung vermuten lassen, in einem Grenzbereich, der nicht immer eindeutige Schlussfolgerungen zulässt. Dies ist ein generelles Problem der präventiven Praxis, die daher nicht um ein mitunter aufwendiges Clearing (Fallklärung mit allen relevanten Personen und individuell abgestimmte Maßnahmen) herumkommt.

Eine Vielzahl von Unklarheiten bestehen auch zum Prozessgeschehen einer Radikalisierung. Unstrittig ist zunächst, dass alle derzeit diskutierten Modelle (Borum 2011; Moghaddam 2005; Baran 2005; McCauley/Moskalenko 2017 u.a.) Radikalisierung als ein Prozessgeschehen auffassen, das im Regelfall nicht blitzartig verläuft, sondern sich über verschiedene Stufen erstreckt und ein gewisses Quantum an Zeit in Anspruch nimmt. Darüber hinaus besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Radikalisierung als ein multifaktorielles Prozessgeschehen aufgefasst werden muss. Uneinigkeit besteht bezüglich der wirksamen Faktoren. In diesem Kontext gibt es insbesondere zu folgenden Fragen kontrovers verlaufende Diskussionen:

- a) Welche Faktoren können identifiziert werden?
- b) Wie sind die einzelnen Faktoren zu gewichten?
- c) Wie und in welchem Ausmaß verschränken sich Faktoren?
- d) Wie können diese Faktoren beeinflusst werden?
- e) Ist Radikalisierung ein linearer Prozess?
- f) Führt Radikalisierung in irreversible statische Haltungen? Oder stellt Radikalisierung ein passageres Phänomen dar?

Die Kontroversität der skizzierten Fragen ergibt sich insbesondere durch die Verschiedenheit der theoretischen Ansätze, die nicht jeweils alle relevanten Faktoren des Prozessgeschehens gleichermaßen fokussieren. Hierzu zählen Ceylan und Kiefer unter anderem (Ceylan/Kiefer 2018, S. 25 ff. und Kiefer 2018):

- „Attraktivitätsmomente der salafistischen Ideologie,
- jugendphasentypische Aspekte,
- Krisenerfahrungen,
- Diskriminierungserfahrungen,
- objektive Konfliktlagen,
- Gruppeninteraktionen und schließlich
- die Religion“ (Kiefer 2018).

In der aktuellen Diskussion um Radikalisierung, die im finalen Stadium auch mit schweren Gewalttaten einhergehen kann, finden wir eine Reihe von Erklärungsmodellen, die zu weiten Teilen in der Delinquenzforschung entwickelt worden sind. Eine große Bedeutung nimmt derzeit die Live-Event-Forschung ein, die sich kritischen Lebensereignissen widmet:

„Grundsätzlich wird angenommen, dass kritische Lebensereignisse wie Trennung/Scheidung der Eltern, Tod eines Familienangehörigen, chronische Krankheiten, Alkohol- und Drogenabhängigkeit im sozialen Umfeld, soziale Probleme, wie Arbeitslosigkeit oder wirtschaftliche Not usw. als Auslöser für abweichendes Verhalten (...) wirken können. Mit der Zahl der Belastungssituationen bei gleichzeitig niedrigem Bewältigungspotential (...) wächst die Wahrscheinlichkeit abweichender Verhaltens- und Symptombildung, da die Möglichkeiten zur Problem- und Konfliktbewältigung erschöpft sind“ (Roderburg 2001, S. 214).

Eigene Recherchen haben gezeigt, dass kritische Lebensereignisse in einigen Täterbiografien vorgefunden werden können. Soziale Probleme, prekäre familiäre und wirtschaftliche Verhältnisse, die unter anderem durch Trennungen, Unfälle und Krankheiten ausgelöst wurden und gescheiterte Bildungswege kennzeichnen, z. B. die Biografien einiger Dinslakeener Jugendlicher, die als Mitglieder der „Lohberger Brigade“ nach Syrien ausreisten, um sich dort dem IS anzuschließen. Ähnliche Beispiele bietet eine weitere dschihadistische Jugendgruppe, die im April 2016 in Essen einen Sprengstoffanschlag auf einen Sikh-Tempel ausführte. Überdies können hier auch Biografien französischer und belgischer Dschihadisten angeführt werden, die nach frühem schulischem Scheitern bereits als Jugendliche mit Straftaten auffielen. Frühe Erfahrungen des Scheiterns machte schließlich auch der Breitscheidplatz-Attentäter, Anis Amri, der seine Schullaufbahn bereits nach der 8. Klasse beendete und danach als Kleinkrimineller und Drogenkonsument in Erscheinung trat (Biermann u. a. 2016).

Neben der Live-Event-Theorie gibt es weitere Erklärungsmodelle. Zu den soziologischen Erklärungsansätzen zählt unter anderem die

Anomietheorie für die „Delinquenz ein Zustand der mangelnden sozialen Regelung darstellt“ (Roderburg, S. 210 f.) oder der Labeling approach, der auch als „Stigmatisierungsansatz“ bekannt ist (ebd., S. 211). Insbesondere letzteres Modell wurde in den vergangenen vier Jahren sehr intensiv von Akteurinnen und Akteuren der Radikalisierungsprävention diskutiert, da präventive Maßnahmen, die sich ausschließlich z. B. an muslimische Schüler/innen richten, durchaus eine kontraproduktive Wirkung entfalten können (Ceylan/Kiefer 2018). Nach Roderburg wären in diesem Kontext schließlich auch einige psychologische Erklärungsansätze zu erwähnen. Anzuführen wäre hier z. B. die Bindungstheorie, die davon ausgeht, dass eine Störung familiärer Normen und eine gestörte Bindung an die Eltern ungünstige Auswirkungen auf die Sozialisation haben können.

„Die Theorie der sozialen Kontrolle oder Bindungstheorie geht nun davon aus, dass das Verhalten des Einzelnen umso abweichender ist, je mehr die sozialen Beziehungen desintegriert sind. Umgekehrt sinkt die Wahrscheinlichkeit delinquenten Verhaltens mit dem Grad der Einbindung in das umgebende soziale System“ (Roderburg 2001, S. 213).

Schließlich gibt es auch islamwissenschaftliche oder religionswissenschaftliche Erklärungsversuche, die islamistische Radikalisierung aus einer Politisierung oder Ideologisierung des Islam ableiten. Das Für und Wider diese Sichtweise wird im nachfolgenden Kapitel durch die Darstellung und Kritik zweier Studien behandelt.

Religion in der Radikalisierung

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Wirkung des Faktors Religion in Radikalisierungsprozessen Gegenstand einer sehr kontrovers verlaufenden Debatte ist. Im deutschsprachigen Raum polarisieren insbesondere zwei Studien die fachliche und zivilgesellschaftliche Debatte. Die erste Studie mit dem Titel „Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus“, die im Jahr 2017 erschienen ist, wird von dem Wiener Religionspädagogen Ednan Aslan verantwortet (Aslan 2017). Die zweite Studie „Lasset uns in sha‘a Allah ein Plan machen.‘ Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe“, die gleichfalls im Jahr 2017 erschienen ist, stammt vom Forschungsnetzwerk Radikalisierung

und Prävention (FNRP), dem Rauf Ceylan, Bacem Dziri, Jörg Hüttermann, Michael Kiefer, Andreas Zick, Viktoria Roth und Fabian Srowig angehören (Kiefer u. a. 2017).

Studie: „Islamistische Radikalisierung“

Die von Ednan Aslan und seinem Team erstellte qualitative Studie umfasst fünf Kapitel. Im ersten Kapitel wird zunächst der Frage nachgegangen, was die Autoren-/Autorinnengruppe unter Radikalisierung versteht und welche Forschungsergebnisse hierzu vorliegen. Hiernach wird die Bedeutung des Islams ausführlich erläutert und Begriffsbestimmungen zum Salafismus vorgenommen. Im zweiten Kapitel wird die Methode des narrativen Interviews, die Feldzugänge und das Analyseschema vorgestellt. Im dritten Kapitel werden die Biografien der interviewten Personen analysiert und eine Typologie aufgestellt. Diese werden im vierten Kapitel einem umfassenden Vergleich zugeführt, der sich unter anderem mit der Frage befasst, ob die Religion die Funktion eines Wegweisers einnimmt. Das fünfte Kapitel schließlich diskutiert die Ergebnisse und gibt einen Ausblick (Aslan 2017, S. 17).

Die Studie erhebt den Anspruch, detailreiche Einblicke in die Radikalisierungsprozesse von Menschen zu gewähren, die in einem bereits salafistisch orientierten Milieu sozialisiert wurden. Kernstück der Untersuchung sind 29 narrativ-biografische Interviews von Menschen, die sich in Strafanstalten oder Jugendeinrichtungen befanden. Die Mehrheit der Befragten war zwischen 18 und 30 Jahre alt. Bis auf eine Ausnahme hatten alle Personen eine ausländische Staatsbürgerschaft. Besonders hervorzuheben ist, dass zwei Drittel der Befragten die russisch/tschetschenische Staatsbürgerschaft innehatten (ebd.).

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf drei Faktoren, die bei den befragten Personen im Radikalisierungsprozess eine nach Auffassung der Autorinnen und Autoren zentrale Rolle einnehmen:

- a) Unter der Überschrift „Die Rolle der Religion im Prozess der Radikalisierung“ (ebd., S. 18) konstatieren die Autorinnen und Autoren zunächst, dass die befragten Personen sich „aktiv mit Inhalten, Nor-

- men und Wertevorstellungen der islamischen Lehre auseinandersetzen“ und dass diese Auseinandersetzung zu einem „Wendepunkt in ihrem Leben“ führte (ebd.). Die meisten Befragten stammten aus einem „gläubigen muslimischen Elternhaus“. Ferner betrachten die Befragten ihre Religion als „ganzheitliches, religiöses Konzept“ dem „anerkannte klassische Werke der islamischen Lehre“ zugrunde liegen würden (ebd.).
- b) Unter der Faktorenbezeichnung „das radikale Milieu“ wird ausgeführt, dass die Befragten sich nicht alleine radikalisierten. Vielmehr vollziehe sich dieser Prozess in unmittelbarer Auseinandersetzung mit einem „radikalem Milieu“, das „symbolische und logistische Unterstützung“ böte. Ferner wird dargelegt, dass „Missionierungsarbeit“ und „theologisches Wissen“ in diesem Milieu von großer Bedeutung seien (ebd., S. 19).
- c) Den dritten Faktor bezeichnen die Autorinnen und Autoren als „Gefühl der Entfremdung – ‚Wir gegen den Rest der Welt‘“ (ebd.). Die Befragten verorten sich in radikalen Milieus, die sich in starker Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft formieren. Sie betrachten die „Scharia als Gesellschaftsgrundlage“ und lehnen die Demokratie ab. Damit einher gehe ein „Gefühl des Fremdseins“. Ferner konstatieren die Autorinnen und Autoren, dass im Selbstverständnis der radikalisierten Personen das Konstrukt des „Westens als Feind der muslimischen Welt“ eine wichtige Rolle spiele. Darüber hinaus strebten Mitglieder der radikalen Milieus eine „Säuberung des Glaubens“ und die Rückkehr zum idealen Islam an. Auf diesem Weg sei „wenn nötig“ auch Gewalt erforderlich (ebd., S. 19 f.).

***Studie: „Lasset uns in sha`a Allah ein Plan machen“:
Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-
Gruppe“***

Die zweite Studie stammt vom Forschungsnetzwerk Radikalisierung und Prävention (FNRP), dem im Jahr 2017 sieben Forscherinnen und Forscher aus Bielefeld und Osnabrück angehörten. Im Fokus der interdisziplinären Studie steht ein WhatsApp-Chat einer dschihadistischen

Jugendgruppe, die im Jahr 2016 einen Sprengstoffanschlag ausgeführt hat. Die Autorinnen und Autoren untersuchen das 5.757 Postings umfassende Dokument in vier Teilstudien aus einer sozialpsychologischen, sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und islamwissenschaftlichen Perspektive. Die Postings beinhalten die authentische Kommunikation von bis zu 12 überwiegend jugendlichen Gruppenmitgliedern, die teilweise unter 18 Jahre alt sind, und geben Auskunft zu einer Vielzahl von Aspekten. Hierzu zählen unter anderem:

- „das selbstgewählte Organisationsmodell,
- die Gruppenstrukturen,
- die Gruppenhierarchie,
- die Gruppendynamik,
- die Konstruktionsprozesse ideologischer Begründungen,
- die Genese religiös begründeter Auffassungen und deren Umsetzung und die
- Konstruktion von Selbsterhöhung und nachfolgender Ermächtigung“ (Kiefer u. a. 2017, S. 3).

Von besonderem Interesse ist hier die Teilstudie von Dziri und Kiefer, die das Dokument aus einer islamwissenschaftlichen Perspektive fokussiert. Hierbei werden auch theologische Verfahrensweisen berücksichtigt. Die Autoren wählen eine kontrastive Darstellung. Ziel ist es „Differenzen zwischen dem Begriffsverständnis der Gruppe und einem klassischen Interpretationsrahmen sichtbar zu machen“ (Kiefer u. a. 2017, S. 26). Die Ergebnisse der Untersuchung werden in sechs Thesen zusammengefasst.

- a) Die Rekonstruktion islamischer Gegenstände zeige, dass die Gruppenmitglieder offenkundig lediglich über rudimentäre Kenntnisse des Islam verfügen. Einige Gruppenmitglieder seien folglich auch nicht mit den rituellen Alltagshandlungen vertraut. Die Autoren konstatieren daher: „Es kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Gruppenmitglieder in einem religionsfernen Milieu sozialisiert wurde“ (ebd., S. 56).
- b) Die Islambilder der Chat-Beteiligten seien das Resultat einer Collage diverser Quellen. Neben Internetquellen spielten auch eigenwillige Mutmaßungen eine Rolle. Die Ergebnisse der analysierten Guppendifkussionen seien daher „mitunter inkohärent und widersprüchlich“ (ebd.).

- c) Die Gruppenmitglieder verfügen über ein Islambild, das in einem erheblichen Maße durch die Propaganda dschihadistischer Gruppen geprägt sei. „Der Islam wird im Kern verkürzt auf eine gewaltlegitimierende Religion, die sich gegen innere und äußere Feinde wehrt“ (ebd., S. 56 f.).
- d) Die Gruppe begibt sich in einen scheinbar gewollten sukzessiven Isolationsprozess. Movens sei hier die Übernahme des Takfir-Prinzips, das nicht gruppenkonforme Überzeugungen und Äußerungen als Ausdruck des Unglaubens markiere. Folglich gelten Muslime, die nicht die Sichtweise der Gruppe teilen, als „Kuffar“ (Ungläubige) (ebd.).
- e) Die Zitation von islamischen Quelltexten bzw. deren Andeutung in den Chatdialogen zeige, dass die Gruppenmitglieder über ein „instrumentelles und eklektizistisches Verhältnis“ zu Koran und Sunna verfügen. „In einem Prozess des sich zuspitzenden Fehllesens werden Zitationen aus Koran und Sunna genutzt und überwiegend dazu missbraucht, der Selbsterhöhung und Selbstermächtigung zu dienen“ (ebd.).
- f) Schließlich konstatieren die Autorinnen und Autoren, die Gruppe konstruiere nach dem „Lego“-Baustein-Prinzip einen Gruppenkult, „der in all seinen zentralen Aussagen auf Willkür beruht und als krude und einfältig bezeichnet werden kann“ (ebd.).

Vergleichbarkeit der Studien

Betrachten wir ausschließlich die Ergebnisse, kann scheinbar konstatiert werden, dass die skizzierten Studien bezüglich des Faktors Religion diametral entgegengesetzte Auffassungen vertreten. Zugespitzt formuliert, spricht die Wiener Studie dem Faktor Islam eine sehr hohe Bedeutung in Radikalisierungsprozessen zu. Genau das Gegenteil behauptet die FNRP-Studie. Diese polarisierte Sichtweise kann jedoch nicht aufrechterhalten werden, wenn Untersuchungsgegenstände und Methoden in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Bereits eine Fokussierung der Untersuchungsgegenstände zeigt, dass ein unmittelbarer Vergleich sich schwierig gestaltet. Die FNRP-Gruppe untersucht die Aufzeichnung einer authentischen Kommunikation. Die Gruppenmitglieder konnten nicht davon ausgehen, dass ihre Aussagen in Forschungskontexten Verwendung finden. Als Empfänger wurden

ausschließlich andere Gruppenmitglieder adressiert. Das Wiener Datenmaterial hingegen stammt aus Interviews. Die Befragten erzählen den Forschenden eine Geschichte über ihre Vergangenheit. Grundbestandteil ihrer Performance ist die Präsentation eines religiösen Kämpfers, der sich stets kompetent und theologisch versiert mit dem Islam und seiner Auslegung befasst hat. Ob diese Erzählungen zutreffend sind, kann nicht überprüft werden. Es ist durchaus denkbar, dass die zumeist inhaftierten Interviewpartner in einer frühen Phase der Radikalisierung einen ebenso dilettantischen Umgang mit den Traditionsbeständen der islamischen Religion pflegten wie die Mitglieder der WhatsApp-Gruppe. Ferner könnte in diesem Kontext gefragt werden, was würden die WhatsApp-Gruppenmitglieder heute in einem Interview über ihre religiösen Kompetenzen berichten? Sofern sie noch dem Erscheinungsbild eines Kämpfers gerecht werden möchten, würden sie sich sicherlich als kompetent und theologisch versiert beschreiben. Weitere Forschungen, insbesondere Interviews mit den zwischenzeitlich verurteilten Jugendlichen, könnten hier sehr aufschlussreich sein.

Anzuführen wären in diesem Kontext ferner die erheblichen Unterschiede, die zwischen der Wiener Befragten-Gruppe und der WhatsApp-Gruppe bestehen. Die Befragten der Wiener Studie stammen zu zwei Dritteln aus einem tschetschenischen Milieu, in dem der Dschihadismus als ein mehrere Generationen umfassendes Phänomen auftritt. Milieuangehörige kämpften häufig bereits in Tschetschenien, Bosnien und Syrien. Militanz gilt als normal und ist ein fester Bestandteil einer islamistischen Weltanschauung, die hohen Zuspruch erhält. Die Befragten können aus den skizzierten Gründen daher eher als gefestigte Kaderpersönlichkeiten angesehen werden, für die Radikalisierung kein passageres Phänomen darstellt.

Ganz anders stellt sich die Situation der Mitglieder der WhatsApp-Gruppe dar. Sie sind überwiegend jugendlich (teilweise unter 18 Jahren), stammen nicht aus etablierten radikalisierten Milieus und verfügen auch über keinerlei direkte oder indirekte Gewalterfahrungen, die in Bürgerkriegen gewonnen wurden. Darüber hinaus ist der Sozialisationsprozess der Gruppenmitglieder nicht geprägt durch eine von Milieuangehörigen vertretene islamistische Ideologie. Die Weltanschauung der Gruppe ist ein Eigenkonstrukt mit vagen und inkohärenten islamistischen Begründungen, das nur im engen Zirkel der zum Terror bereiten Kleingruppe Gültigkeit beanspruchen kann. Es kann daher bezweifelt werden, ob die

unzweifelhaft bestehende Radikalität der Gruppenmitglieder bei allen Gruppenmitgliedern von langer Dauer sein wird.

Schließlich sollte an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass beide Studien nur über eine schmale empirische Basis verfügen. Die Studie von FNRP behandelt nur eine Gruppe und die Wiener Studie 29 Interviews, die überwiegend mit Menschen geführt wurden, die im tschetschenischen Milieu verortet werden können. Auf der Grundlage dieses Materials können erste Thesen formuliert werden. Es besteht jedoch keine gesicherte Basis für die Formulierung von Aussagen, die zur Erklärung des Faktors Religion in allen Radikalisierungsprozessen herangezogen werden können. Die gewalttätige islamistische Szene ist sehr heterogen, dynamisch und formenreich. Allgemeingültige Aussagen erweisen sich daher als schwierig.

In der Gesamtbetrachtung beider Studien kann zunächst festgehalten werden: Die neosalafistische Szene zeigt eine hohe Heterogenität. Die Hintergründe der Akteurinnen und Akteure sind vielfältig. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung des Faktors Religion in Radikalisierungsprozessen unterschiedlich sein kann. Es sind sicherlich weitere materialreiche Studien notwendig, um hier belastbare Aussagen tätigen zu können.

Versuch einer Typologie

Zuletzt wurde darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Studien keine allgemeingültigen Aussagen zulassen. Dennoch bieten sie wichtige Erkenntnisse zur Heterogenität der salafistisch-dschihadistischen Milieus, die in Verbindung mit weiteren Erfahrungen und Beobachtungen aus der Praxis der Radikalisierungsprävention als Grundlage für den Entwurf einer Typologie herangezogen werden können. Typologien haben den Zweck, mitunter komplizierte Phänomene zu ordnen und hierdurch überschaubar zu machen. Die nachfolgend vorgestellte Typologie erhebt explizit nicht den Anspruch, alle Faktoren der Radikalisierung und Muster der Faktorenverschränkung zu berücksichtigen. Ordnungsmerkmal ist auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen in erster Linie die Religion bzw. der Konstruktionsprozess religiöser Gegenstände im Radikalisierungsprozess. Meines Erachtens können derzeit drei Typen unterschieden werden:

a) Konvertiten aus religionsfernen oder wenig religiösen Milieus

Der erste Typ umfasst Konvertiten aus religionsfernen oder wenig religiösen Milieus. Bei der Betrachtung der vom Bundeskriminalamt und Verfassungsschutz erhobenen Zahlen zu Ausreisen nach Syrien (bis Oktober 2016) fällt auf, dass die Zahl der konvertierten Personen relativ hoch ausfällt. Von den erfassten 784 ausgereisten Personen waren 134 Konvertiten. Dies entspricht einem Anteil von ca. 17 Prozent. Bekannt ist ferner, dass ca. 77 Prozent dieses Personenkreises ihre Konversion vor Erreichen des 22. Lebensjahres vollzogen haben (BKA u.a., S. 17). Einige Beschreibungen und Selbstbeschreibungen von Radikalisierungsprozessen bieten Indizien, die zeigen, dass ein erheblicher Anteil in eher religionsfernen Milieus sozialisiert wurde. So berichtet eine Lehrerin von Philip B., der in Syrien bei einem Selbstmordanschlag 20 Menschen mit in den Tod riss, dass dieser sich für Religion überhaupt nicht interessiert habe (Werner/Bergmann 2013). Diese Sichtweise teilt auch Lamya Kaddor, die in Dinslaken insgesamt fünf Schüler unterrichtete, die später nach Syrien ausreisten. „Bei allen hat es mich gewundert, es war nicht abzusehen. Sie waren sehr normal, sehr weltlich. Keiner zeichnete sich durch Frömmigkeit aus!“ (Lanwert 2014). In einem religionsfernen Milieu lebte auch die Konvertitin Maryam A., die 2017 ihre Erfahrungen mit dem sogenannten „Islamischen Staat“ publizierte. Sie beschreibt sich als eine Jugendliche, die „mit dem Christentum nichts anfangen konnte“ und für die Religion keinerlei Rolle spielte (Reuter 2017, S. 21).

b) Muslime aus religionsfernen Milieus

Der zweite Typ umfasst zumeist junge Muslime aus eher religionsfernen Milieus. Zahlreiche Berichte aus der Beratungsarbeit und die Studie von Dziri und Kiefer zeigen, dass viele Akteurinnen und Akteure, die in neosalafistisch orientierten Gruppen aktiv waren, vor ihrer Radikalisierung keine religiös geprägte Sozialisation durchlaufen haben, die z. B. durch die regelmäßige Teilnahme am Koranunterricht der Gemeinden geprägt war. Als ein Beleg hierfür können insbesondere Erkenntnisse aus der Analyse der WhatsApp-Gruppe angeführt werden. Diese zeigen unter anderem:

- Ein Teil der Mitglieder wusste nicht, wie das muslimische Pflichtgebet verrichtet wird.
- Ein oder mehrere Mitglieder besaßen keinen Koran.

- Mehrheitlich verfügten die Mitglieder über keine oder nur rudimentäre theologische Kenntnisse. Dies zeigte sich z. B. an der unvollständigen und sinnentstellenden Wiedergabe von Suren und der Herstellung von wagen Bezügen auf den Hadith.
- Folglich konstruierten sie ein verzerrtes Islamverständnis, das als eine wilde Collage verschiedener Elemente (darunter u. a. Internetquellen, Mutmaßungen und Gerüchte) angesehen werden kann (Kiefer u. a. 2017, S. 23–56).

Ausgehend von diesen Beobachtungen kann die Annahme berechtigt erscheinen, dass das „Entdecken“ bzw. „Wiederentdecken“ des Islam und Radikalisierung in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Konvertiten aus religionsfernen Milieus und Muslime aus religionsfernen Milieus befinden sich in der frühen Phase der Radikalisierung in einer scheinbar ähnlichen Ausgangssituation. Religion – in diesem Fall „der Islam“ – wird von Konvertiten gänzlich neu entdeckt als eine neue Ressource, mit deren Hilfe sich Akteurinnen und Akteure neu erfinden können. Ähnlich verhält es sich bei Muslimen aus religionsfernen Milieus. In formaler Hinsicht sind sie bereits Muslime und finden nun einen nach ihrer Auffassung authentischen, ursprünglichen und unverfälschten Zugang zu ihrer Religion.

c) Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus

Der dritte Gruppentypus unterscheidet sich erheblich von den bereits aufgeführten Typen. Bei den Muslimen aus fundamental oder fundamentalistisch orientierten Milieus handelt es sich um Akteure, die teilweise oder ganz in bereits radikalisierten oder fundamentalistischen Milieus sozialisiert wurden. Hierzu zählen insbesondere die Gruppen, die durch die weltweite Mobilisierung von Kämpfern für den Afghanistankrieg in den 1980er-Jahren entstanden sind (Neumann 2017, S. 152). Sukzessive entstand ein Tross von umherziehenden Dschihadisten, die nach ihrer Feuertaufe in Afghanistan, in Bosnien, Syrien und anderen Ländern in Erscheinung traten. Angehörige dieses militanten Milieus treten häufig als ideologisch gefestigte und gut geschulte Kaderpersönlichkeiten in Erscheinung. Zu benennen wären in diesem Kontext auch die in der Wiener Studie aufgeführten tschetschenischen Salafisten. Sie entstammen teilweise Milieus, in dem die affirmative Auseinandersetzung mit dem Dschihad den Normalfall darstellt. Darüber hinaus sind sie schon seit jungen Jahren mit islamistischen

Feindbildern vertraut gemacht worden, die eine bipolare Weltsicht begründen, in der „aufrechte“ Muslime feindlich gesonnenen westlichen Gesellschaften gegenüberstehen (Aslan 2017, S. 19).

Was bedeutet dies für die Radikalisierungsprävention?

Aus dem Vergleich der Studien und der hieraus abgeleiteten Typologie ergeben sich eine Reihe von Erkenntnissen, die für die Trias der Radikalisierungsprävention (universelle, selektive und indizierte Prävention) eine Relevanz aufweisen. Auch wenn die angeführten Studien und die Typologie auf keine breit angelegte Empirie verweisen können, kann hier mit der gebotenen Vorsicht die These aufgestellt werden, dass der Faktor Religion – im konkreten Fall die jeweilige Konstruktion von islamischer Weltsicht – in Radikalisierungsprozessen in verschiedener Weise und in einem unterschiedlichen Maße zur Wirkung gelangt. Was bedeutet diese Annahme für die präventive Praxis?

- a) Jede präventive Maßnahme sollte genau prüfen, inwieweit das Thema Religion überhaupt eine Relevanz für die praktische Arbeit hat. Nicht jedes Präventionsprojekt, das sich mit Jugendextremismus in der Schule befasst, muss sich umfänglich mit dem Islam befassen. Grundsätzlich läuft man hier Gefahr, die Gegenstände der Präventionsarbeit unnötig zu islamisieren. Darüber hinaus kann es sich als sinnvoll erweisen, auf eine möglichst genaue Terminologie zu achten. Zu fragen wäre unter anderem: Was wird unter Islam verstanden und ab wann beginnt eine Instrumentalisierung oder Ideologisierung desselben?
- b) Die Rolle und Möglichkeiten der Moscheegemeinden können vor dem Hintergrund der These neu bewertet werden. Typ 1 (Konvertiten aus religionsfernen oder wenig religiösen Milieus) und Typ 2 (Muslime aus religionsfernen Milieus) verkehren in der Regel nicht in Moscheegemeinden und können folglich durch die klassischen Bildungsangebote nicht erreicht werden. Die Frage lautet nun, ob es sinnvoll ist, in Moscheegemeinden zielgruppenspezifische Angebote zu generieren, die insbesondere junge Menschen ansprechen, die im Begriff sind, den Islam neu zu entdecken. Bisher gibt es meines Wissens nur eine kleine Zahl von (nicht islamistischen) Moscheegemeinden, die sich

an junge Konvertiten oder „wiedergeborene“ Muslime mit speziellen Projekten oder Angeboten richten. Darüber hinaus wäre zu klären, wie muslimische Gemeinden sich gegenüber Typ 3 (Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus) verhalten. Da es sich hier häufig um ideologisch gefestigte Kader handelt, die Moscheegemeinden und deren Umfeld als Rekrutierungsfeld betrachten, können sich wirksame Schutzmaßnahmen als notwendig erweisen.

Zu fragen wäre schließlich, ob die These Auswirkungen auf die konkrete Fallarbeit im Bereich der indizierten Prävention haben kann. Hier kann zunächst konstatiert werden, dass multifaktoriell beeinflusste Radikalisierungsprozesse vielgestaltig verlaufen. Der Faktor Religion kann in der Verschränkung mit anderen Faktoren eine mehr oder weniger große Rolle spielen. Dies hat zur Konsequenz, dass jeder Fall einer präzisen Analyse unterzogen werden sollte. Bei Beratungsfällen, die im Kontext von Typ 1 (Konvertiten aus religionsfernen oder wenig religiösen Milieus) und Typ 2 (Muslime aus religionsfernen Milieus) angelegt sind, sollte berücksichtigt werden, dass junge Menschen, die Phänomene einer Radikalisierung aufweisen, sich durchaus noch in einer Suchbewegung befinden können, in der die religiöse Performance experimentell angelegt sein kann. Junge Menschen probieren sich in neuen Rollen aus, die mitunter auch die Grenzen des Erträglichen ausloten. Protest, Provokation und Übertreibung gehören nicht selten zum Repertoire. Häufig handelt es sich hierbei um Phänomene, die keinen langen Bestand haben. Daher ist ein tiefer Einstieg in die Rollenperformance, in der scheinbar viel Islam vorkommt, nicht ratsam.

Anders verhält es sich bei Typ 3 (Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus). Junge Menschen, die möglicherweise einen bereits langen Sozialisationsweg in einem radikalisierten Milieu durchlaufen haben, können bereits über eine gefestigte islamistische Weltsicht verfügen. Ein offener Beratungsprozess kommt in solchen Fällen erst gar nicht zu Stande, da der Klient oder die Klientin und sein oder ihr Umfeld keinerlei Gesprächsbereitschaft signalisieren. An diesem Punkt stößt jedwede Prävention an ihre Grenzen. Kommt ein Beratungsprozess in Zwangskontexten (z. B. gerichtliche Anordnung) zu Stande, sollte bedacht werden, dass auf Seiten des Klienten oder der Klientin und seines/ihrer Umfeldes ein taktisches Verhältnis den Beratungsprozess prägen kann. Der Klient/die Klientin kommt und erfüllt in einem minimalen

Ausmaß die gesetzten Bedingungen. Ziel ist alleine das Abarbeiten der verordneten Maßnahme. Für Beraterinnen und Berater stellt eine solche Fallkonstellation eine große Herausforderung dar.

Fazit

Eingangs wurde zunächst dargelegt, dass auch in der Radikalisierungsforschung und -prävention der Terminus Religion erhebliche Unschärfen aufweist. Unklar ist insbesondere die Trennlinie von Islam als Religion und Islamismus als politischer Ideologie. Ferner kann festgestellt werden, dass auch der Begriff der Radikalisierung, das damit verbundene Prozessverständnis und die darin wirksamen Faktoren nach wie vor zur Klärung anstehen. Im Hinblick auf den Faktor Religion kann auf der Grundlage der vorgestellten Studien und weiterer Beobachtungen konstatiert werden, dass dieser in Radikalisierungsprozessen in verschiedener Weise zur Wirkung gelangt. Akteurinnen und Akteure von Typ 1 (Konvertiten aus religionsfernen oder wenig religiösen Milieus) und Typ 2 (Muslime aus religionsfernen Milieus) haben in der Regel keine Sozialisation durchlaufen, die u.a. durch eine islamische Unterweisung der Moscheegemeinden geprägt war. Die Konstruktion einer islamischen Weltsicht ist abgekoppelt von traditionellen Sichtweisen und erfolgt als eine Collage, die überwiegend aus islamistischen Narrativen besteht. Akteurinnen und Akteure von Typ 3 (Muslime aus fundamentalistischen oder radikalisierten Milieus) haben bereits in ihrer Sozialisation einen radikalen Islam kennengelernt, der in ihrem Milieu auf eine hohe Akzeptanz stößt. Teilweise sind in diesen Milieus islamistische Haltungen als transgeneratives Phänomen zu beobachten.

Träger und Akteurinnen und Akteure, die in der Trias der Radikalisierungsprävention tätig sind, sollten ihr begriffliches Repertoire – insbesondere das Verständnis von Religion und Religiosität – einer kritischen Reflektion unterziehen. Insbesondere die Wirkweise des Faktors Religion – einer islamischen Weltsicht – bedarf differenzierter Zugänge, die die verschiedenen Wirkhintergründe in der vorgestellten Typologie berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Aslan, Ednan (2017): *Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus.* Wiesbaden
- Biermann, Kau/Mersch, Sarah/Polke-Majewski, Karsten/Stürzenhoffer, Michael/Völlinger, Veronika (2016): *Wie ein Mensch zum Terroristen wird.* <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/anis-amri-herkunft-hintergrund-mutmasslicher-attentaeter-berlin-anschlag/komplettansicht> (10.05.2019)
- Borum, Randy (2011): *Radicalization into Violent Extremism II. A Review of Conceptual Models and Empirical Research.* In: *Journal of Strategic Security*, 4. Jg., H. 4, S. 37–62
- Baaken, Till/Becker, Reiner/Björgo, Tore/Kiefer, Michael/Korn, Judy/Mücke, Thomas/Ruf, Maximilian/Walkenhorst, Dennis (2018): *Herausforderung Deradikalisierung: Einsichten aus Wissenschaft und Praxis.* PRIF Report. Frankfurt a. M.
- Bundeskriminalamt, Bundesamt für Verfassungsschutz und Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (2016): *Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind, Fortschreibung 2016.* Wiesbaden. <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2016AnalyseRadikalisierungsgrund eSyrienIrakAusreisende.html> (30.05.2019)
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2018): *Radikalisierungsprävention in der Praxis.* Wiesbaden
- Kiefer, Michael (2018): *Wie mit gefährdeten Jugendlichen umgehen?* <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/268742/wie-mit-gefaehrdeten-jugendlichen-umgehen> (10.05.2019)
- Kiefer, Michael/Hüttermann, Jörg/Dziri, Bacem/Ceylan, Rauf/Roth, Viktoria/Srowig, Fabian/Zick, Andreas (2017): *„Lasset uns in sha`a Allah ein Plan machen“.* Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. Wiesbaden
- Lanwert, Hayke (2014): *Islamlehrerin Lamya Kaddor und die „Lohberger Brigade“.* <https://www.waz.de/staedte/duisburg/islam-lehrerin-lamya-kaddor-und-die-lohberger-brigade-id9930263.html> (27.05.2019)

- McCauley, Clark/Moskalenko, Sophia (2017): Understanding Political Radicalization. The Two-Pyramids Model. In: *American Psychologist*, Jg. Vol. 72, H. 3, S. 205–216
- Moghaddam, Fathali M. (2005): The Staircase to Terrorism. A Psychological Exploration. In: *American Psychologist*, 60. Jg., H. 2, S. 161–169
- Neumann, Peter (2017): *Der Terror ist unter uns. Dschihadismus und Radikalisierung in Europa*. Bonn: Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung
- Reuter, Christoph (2017): *Maryam A. Mein Leben im Kalifat. Eine deutsche IS-Aussteigerin erzählt*. München
- Roderburg, Sylvia (2001): Systemische Familientherapie bei Jugenddelinquenz, in: Rothaus/Wilhelm (Hrsg.): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg
- Roy, Olivier (2010): *Heilige Einfalt. Über die Gefahren entwurzelter Religionen*. München
- Schlieter, Jens (2018): *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Ditzingen
- Werner, Jörg/Bergmann, Sebastian (2013): Gotteskrieger schockiert Dinslaken. https://rp-online.de/nrw/staedte/wesel/gotteskrieger-schockiert-dinslaken_aid-14530837 (27.05.2019)
- Wildermann, Marie (2019): Politischer Islam. Was gehört zu Deutschland? www.deutschlandfunk.de/politischer-islam-was-gehoert-zu-deutschland.886.de.html?dram?:article_id=441595 (04.05.2019)

Orientierungspunkte

THORSTEN KNAUTH

Dialogisches religionsbezogenes Lernen als Beitrag zur Radikalisierungsprävention? Ansätze der pädagogischen Bearbeitung religiöser Normenkonflikte in der Schule

Einleitung

Im Begriff und Ansatz von Radikalisierungsprävention ist eine Antinomie enthalten. Sie besteht darin, dass sich die Wirkung dieses pädagogischen Ansatzes nur im Misserfolg zeigt – nämlich dann, wenn die pädagogische Arbeit die Radikalisierung von Jugendlichen nicht präventiv verhindern konnte. Umgekehrt ist aber letztlich nicht bestimmbar, ob ausbleibende Radikalisierung sich der präventiven Arbeit verdankt. Diese Antinomie ist nicht unbedingt ein Argument gegen den Ansatz. Seine begriffliche Unschärfe bringt aber mit sich, dass auch solche pädagogischen Ansätze präventiv wirken können, die gar nicht mit dem Anspruch von Radikalisierungsprävention auftreten.

Dies ist im Hinblick auf den Ansatz eines dialogischen religionsbezogenen Lernens der Fall, den ich in diesem Beitrag vorstellen werde. Grundlage dieses Ansatzes ist die Auffassung, dass der dialogische Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt wesentlich zur Überwindung verabsolutierter Positionen, zur Anerkennung anderer Weltansichten und zur Entwicklung von Wertorientierungen beitragen kann, die für eine von Heterogenität bestimmte Gesellschaft von Bedeutung sind. Dialogische religionsbezogene Bildungsarbeit, wie sie in Kontexten eines Religionsunterrichts für alle in der Schule stattfindet, hat damit implizit eine Affinität zu Zielen und Aufgaben von Radikalisierungsprävention, ohne aber mit diesem Label ausgestattet zu sein. Denn wenn Jugendliche über Lebensorientierungen oder ethisch-moralische Fragen nachdenken und miteinander ins Gespräch kommen, sind unweigerlich normative Orientierungen mit im Spiel. Besonders im Feld religionsbezogener Orientierungen und Weltansichten kann die normative Grundierung dieser Fragen

zur Herausforderung werden, geht es dann doch häufig um subjektiv letzte Gültigkeiten und Bindungen. Dies macht religiöse und ethische Bildung zu einer spannenden Domäne des pädagogischen Umgangs mit Normativität.

Die Schule ist ein Ort, an dem die Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Orientierungen besonders sichtbar wird und im alltäglichen Zusammenleben Konflikte durch unterschiedliche normative Orientierungen entstehen können. Die pädagogische Bearbeitung dieser normativen Konflikte gelingt am besten, wenn sie dialogisch angelegt ist und dialogisches Lernen ermöglicht. Diese grundlegende These möchte ich im Verlauf dieses Beitrags in mehreren Schritten erläutern.

In einem ersten Schritt entwickle ich an Beispielen Elemente des Verhältnisses zwischen Religion und Normativität, die für pädagogische Situationen bedeutsam sind. Die Beispiele zeigen, dass in ihnen der Umgang mit Mehrdeutigkeit und Spannungsverhältnissen eine zentrale Herausforderung ist. Empirische Ergebnisse einer Fallstudie, die ich in einem zweiten Schritt vorstelle, weisen auf die Möglichkeiten und Grenzen eines dialogischen religiösen Lernens in heterogenen Lerngruppen hin, das sich diesen Spannungsverhältnissen stellt. In Lerngruppen begegnet man häufig einerseits Jugendlichen, die religiöse Wahrheitsansprüche von vornherein relativieren und als subjektive Meinungen auffassen. Demgegenüber gibt es andere Jugendliche, die Wahrheit ausschließlich für die eigene Position in Anspruch nehmen. Aus diesem Spannungsfeld resultiert für pädagogisches Handeln die Herausforderung, die verschiedenen Positionen in einen Dialog miteinander zu bringen und ein wechselseitiges Interesse an der Position der anderen zu fördern. In einem letzten Abschnitt führe ich aus, dass eine dialogische Wertebildung, die in eine nachhaltige Kultur der Reflexion normativer Orientierungen und eines von Interesse und Vertrauen getragenen Austausches eingebettet ist, aus dem Dilemma von subjektiver Relativierung und exklusiver Normativität führen kann. Zementierte religiöse Geltungsansprüche und uninteressierte Gleichgültigkeit gegenüber dem Leben der anderen können durch den beharrlichen und kontinuierlichen Versuch erodieren, Lernende in Situationen von Dialog und Begegnung zu verwickeln. Für einen solchen Ansatz ist es vorrangig, bei Lernenden das Verständnis dafür zu fördern, wie Wertorientierungen im eigenen Leben und im Leben der anderen entstanden und gewachsen sind.

Strukturmerkmale von Religion und Normativität in pädagogischen Situationen

An drei alltäglichen Situationen aus dem schulischen Religionsunterricht möchte ich Elemente des Verhältnisses von Religion und Normativität in pädagogischen Situationen verdeutlichen. Die Beispiele sind einem Religionsunterricht entnommen, in dem sich die Lerngruppen aus Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster religiöser und weltanschaulicher Orientierungen zusammensetzen und der pädagogische Anspruch besteht, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen auf dialogische Weise zu gestalten:

(1) Für die Religion sterben?

Im Jahrgang 10 hat sich die aus konfessionslosen, christlichen und muslimischen Schülerinnen und Schülern zusammengesetzte Lerngruppe mit dem Weg Jesu an das Kreuz auseinandergesetzt.¹ In einer Stunde geht es auch um das Verhalten der Jünger nach der Verhaftung Jesu in Gethsemane. Ein Teil der muslimischen Schülerinnen und Schüler ist empört darüber, dass die Jünger Jesus im Stich lassen und – wie im Falle Petrus – sogar verleugnen. Andere, vor allem Schülerinnen und Schüler mit christlichem Hintergrund, sind eher geneigt, das Verhalten der Jünger zu verteidigen. Es entwickelt sich eine leidenschaftliche Debatte, in deren Verlauf schließlich auch die Emotionen hoch kochen und insbesondere zwei Mädchen zu Wortführerinnen der im Streit liegenden Positionen werden. Die Positionen bringen auch das persönliche Verhältnis zur Religion zum Ausdruck: Man müsse notfalls auch bereit sein, für die Religion zu sterben, so die eine Seite. Sich zu Jesus zu bekennen, sei unklug – dann könne man ihm ja gar nicht mehr helfen, sondern erleide lediglich das gleiche Schicksal –, so die andere Position. Insbesondere Imen, ein muslimisches Mädchen, lässt sich von ihrer Leidenschaft treiben und

1 Das Beispiel stammt aus einer Unterrichtsforschung, die im Rahmen des europäischen Forschungsprojektes „Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries“ (REDCo) durchgeführt wurde. Im Verlauf dieses Projektes habe ich eine ethnographische Feldforschung in mehreren Religionskursen an Schulen in Hamburg durchgeführt. Ergebnisse dieser Forschung sind unter anderem publiziert in: Jozsa u. a. (2009) und ter Avest u. a. (2009).

geht Svenja schließlich fast persönlich an. Der Lehrer greift durch eine beruhigende Moderation ein.

(2) Tolerant sein – oder ehrlich?

Im Unterricht² eines aus muslimischen, alevitischen, christlichen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zusammengesetzten Kurses wird zum Thema Homosexualität gearbeitet. Die Lehrerin möchte, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Gruppenarbeit eine Beratung durchführen. Wie es in einer großen Jugendzeitschrift üblich ist, werden den Gruppen Fälle zur Beratung vorgelegt, in denen sie in die Rolle von Experten schlüpfen und die Betroffenen beraten sollen. Folgende Fälle sollen bearbeitet werden: (1) Ein muslimisches Mädchen ist lesbisch, hat aber konservative Eltern und soll später heiraten. Dies setzt sie unter Druck. (2) Ein Mädchen findet ein anderes Mädchen in einer Parallelklasse toll. Sie traut sich nicht, das Mädchen anzusprechen. In der Klasse machen sich einige darüber lustig und lästern. (3) Ein Mädchen ist in ein anderes Mädchen verliebt. Alle anderen, die es wissen, sind gemein zu ihr und halten sie für krank, aber „sie sei doch sie selbst“, schreibt sie in ihrem Brief. Die Forscherin beobachtet nun in der folgenden Gruppenarbeit eine Gruppe von überwiegend muslimischen Mädchen. Ich zitiere aus dem Protokoll: „Ich bekomme einen Gesprächsausschnitt mit, wo Beria sagt, dass sie schreiben sollten, dass das ganz normal sei. Zehra widerspricht und sagt, dass das nicht so sei. Beria ermahnt sie, dass sie tolerant sein müssten.“

2 Das Beispiel ist einer vergleichenden Fallstudie an Duisburger und Hamburger Schulen mit unterschiedlichen Organisationsformen von Religionsunterricht entnommen. Die Forschungsfrage konzentrierte sich auf Formen dialogischer Interaktion. Die Fallstudie war Bestandteil eines breiter angelegten Forschungsprojektes zu Religion und Dialog in modernen Gesellschaften, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde. Zu Ergebnissen siehe Knauth/Vieregge 2018, 183–230.

(3) Homophob – aus religiösen Gründen

Im Religionsunterricht der 11. Klasse eines berufsbezogenen Gymnasiums,³ das von Schülerinnen und Schülern aus über 70 Herkunftsnationen besucht wird, wird im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Toleranz der Film „Brokeback Mountain“ gezeigt, der den tragischen Verlauf einer homosexuellen Liebesbeziehung zweier Cowboys in der ländlichen, maskulinistisch-patriarchalen Kultur des Wilden Westens der 1960er-Jahre erzählt.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Anschluss an den Film gebeten, Notizen zu vier Fragen auf Zetteln zu beantworten: 1. Was war schön? 2. Was war schrecklich? 3. Wo sind meine Grenzen? 4. Was kann ich tolerieren?

Das Meinungsbild zeigt, dass die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die schwule Beziehung der beiden Männer akzeptieren, viele aber Mitleid mit der Ehefrau fühlen, weil sie von ihrem Mann hintergangen wird. Auch die andere Hälfte der Lerngruppe äußert sich deutlich: Die Homosexualität der Männer sei schrecklich. Man finde das widerlich, wolle das nicht sehen und könne nicht akzeptieren, dass schwule Liebe als normal gezeigt werde. In einigen Äußerungen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Homosexualität nicht mit ihrer religiösen (christlichen wie islamischen) Orientierung vereinbaren können. Schwulsein sei nicht normal, sondern eine Sünde. Gott habe Mann und Frau geschaffen, das müsse so sein. Es gibt in der Gruppe auch Stimmen, die schriftlich bekunden, dass sie den im Film berichteten Lynchmord an Schwulen gutheißen. Und man sieht einigen Schülerinnen und Schülern auf dem Unterrichtsvideo an, wie schwer es ihnen fällt, die Intimitäten zwischen den Männern anzuschauen.

Die Beispiele zeigen: Pädagogische Situationen sind Situationen der Ambiguität. Die Mehrdeutigkeit entsteht durch die Lernenden. Sie bringen unterschiedliche, zum Teil auch religiös begründete Positionen ein, die manchmal offen, manchmal auch nur latent in Konflikt miteinander

3 Das Beispiel stammt aus einem noch un abgeschlossenen Forschungsprojekt zu einem dialogischen Religions- und Ethikunterricht an einem Offenbacher berufsbildendem Gymnasium, das vom katholischen Institut für berufsbezogenen Religionsunterricht (KIBOR) der Universität Tübingen in Kooperation mit den Universitäten Erlangen, Marburg und Duisburg-Essen durchgeführt wird.

geraten. Mehrdeutigkeit entsteht aber auch im Geflecht normativer Implikationen, die durch ihr Kommunikationsverhalten im institutionellen Rahmen der Schule ausgelöst werden. Dies geschieht, wenn Lernende Spannungen zwischen ihrer Rolle als Schüler/in und ihrer lebensweltbezogenen Rolle wahrnehmen und zu entscheiden haben, ob sie strategisch oder authentisch kommunizieren. Unterricht ist ein pädagogisches Kommunikationsformat, in dem nicht alle Lesarten dem normativen Horizont von Schule gerecht werden: Es gibt legitime und nicht legitime Deutungen, die auch unterschiedlich sanktioniert werden. Dies zeigt insbesondere das zweite Beispiel, bei dem die Schülerinnen und Schüler miteinander beraten, wie sie auf eine vermutete normative Verhaltenserwartung reagieren. Antworten sie authentisch, verstößt die Antwort gegen den normativen Verhaltenskodex, der Toleranz verlangt – ein echtes Dilemma.

Die Beispiele verdeutlichen ebenfalls, dass im Bereich von Religion Positionen auf besondere Weise „normativ“ geladen sind: Sie sind an subjektiv bindende und orientierende Wertsetzungen gekoppelt, die das individuelle Selbstverständnis prägen. Indem Lernende also zu religiösen Themen Positionen einnehmen, zeigen sie zugleich auch, woran sie sich normativ binden. Sie geben damit auch zu erkennen, auf welche „normativen Ordnungen“ (Forst/Günther 2011) sie sich beziehen. Unter normativen Ordnungen sind stabile und historisch gewachsene Regelsysteme zu verstehen, die Handeln und Denken orientieren, sie liefern Begründungen und Grundlagen für Regeln, Normen und Institutionen (vgl. ebd., S. 11).

Im Falle von Religion bestehen diese normativen Ordnungen oft in identitätsstiftenden Traditionen wie z. B. in bestimmten Vorschriften für religiöse Praxis und ethisches Verhalten. Diese Traditionen müssen nicht explikativ entfaltet werden. Es muss also nicht ausführlich begründet werden, aus welchem Grund innerhalb der religiösen Tradition eine bestimmte Regel gilt.

Auch wenn sie von den Subjekten nur emblematisch benannt werden (z. B. in dem Satz: „In der Bibel/im Koran steht...“; „Wir Christen/Muslimen glauben...“), zeigen sie überindividuelle normative Kontexte an wie z. B. die Zugehörigkeit zu einer Religion bzw. Religionsgemeinschaft, in die die eigenen Orientierungen, Wertsetzungen und Positionen eingebettet sind. Mit der Berufung auf die normativen Ordnungen verbindet sich

aber auch die Erwartung, dass sich die Positionen mit Bezug auf den eigenen biografischen und lebensweltlichen Kontext narrativ rechtfertigen lassen.

In Kontexten religiöser Heterogenität treffen unterschiedliche normative Ordnungen aufeinander. Dabei ist den Beteiligten häufig nicht klar, von welchen normativen Vorstellungen die jeweils anderen ausgehen. Diese normative Ambiguität ist in solchen Kontexten die potenziell konflikträchtige Geschäftsgrundlage pädagogischen Handelns. Die Beispiele zeigen, dass Konflikte im pädagogischen Raum auf unterschiedliche Weise manifest werden:

- a) Sie können offen in der Lerngruppe artikuliert und ausgetragen werden, wie das erste Beispiel (Für die Religion sterben?) zeigt.
- b) Sie bleiben aus Furcht vor der Verletzung geltender moralischer Codes im geschützten und privaten kommunikativen Rahmen der Peergroup und überschreiten nicht die Schwelle zum Raum einer pädagogischen Bearbeitung.
- c) Oder sie werden – wie im dritten Beispiel – gezielt pädagogisch inszeniert, um über eine kommunikative Bearbeitung gleichsam illegitimer normativer Positionen reflexive Lernprozesse anzustoßen.

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich, dass Normativität selbstverständlicher und alltäglicher Bestandteil von pädagogischen Situationen ist. Sie tritt besonders in pädagogischen Situationen in Erscheinung, in denen Werte diskutiert und soziale Sachverhalte bewertet werden, und zeigt sich dann im Modus von Pluralität, Mehrdeutigkeit und Konflikt. Dass Normativität im Spiel ist, wird vor allem in Konflikten sichtbar, in denen eine Diversität von Positionen in der Lerngruppe beteiligt ist. Der pädagogische Umgang mit Normativität kann als ein Spannungsfeld beschrieben werden, dessen Pole von einer kommunikativen Bearbeitung des Konfliktes im Kontext eines pädagogisch geschützten Raumes⁴ über mittelbare bzw. indirekte Formen der Thematisierung bis hin zur De-Thematisierung und zur Unsichtbarkeit normativ abweichender Positionen reichen kann.

4 Ein entscheidender Faktor für die Möglichkeiten und Grenzen dialogischen Lernens ist die Frage, ob Basisregeln kommunikativen Umgangs etabliert werden können, die einen vertrauensvollen Austausch ermöglichen und sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler mit ihren Positionen und Einstellungen respektiert und toleriert werden können. Vgl. zur Diskussion über die Bedeutung von „safe space“ in pädagogischen Settings Rothgangel u. a. (2017).

Empirische Einblicke in das Spannungsfeld von Religion und Normativität

Divergierende Haltungen von Jugendlichen gegenüber Religion

Die Beispiele zeigen schlaglichtartig sehr unterschiedliche normative Positionen und Zugänge zu Religion. Sie spiegeln ein Bild, das auch viele empirische Untersuchungen zeichnen. Die Subjektivierung von Religion ist bei Jugendlichen mit christlichem Hintergrund stark vorangeschritten.⁵ Das heißt, die Mehrheit christlich geprägter Jugendlicher steht institutionellen Gestalten von Religion (Kirche und tradiertem Glauben) distanziert gegenüber, lehnt Religion im Sinne eines persönlichen Lebensglaubens aber nicht ab. Hier verhalten sich die Heranwachsenden in gewisser Weise wie Touristen – so hat es die Sinus-Milieu-Studie bezeichnet (vgl. Calmbach u.a. 2016) –, die eine individuelle Auswahl aus dem Arsenal religiöser Symbole, Rituale und Überzeugungen treffen und sich eine individuelle Religiosität basteln, die stark am Maßstab subjektiver Stimmigkeit und Wirksamkeit orientiert ist. Normative Geltungsansprüche werden hinter die Linien subjektiver Überzeugung zurückgenommen und in ihrem verallgemeinernden Anspruch stark relativiert. Normativ ist eigentlich nur noch die Überzeugung, dass jeder nach seiner Façon selig werden möge.

Von diesem Typus einer radikal subjektivierten Religiosität unterscheiden sich die meisten muslimischen Jugendlichen. Ganz überwiegend ist hier eine Religiosität anzutreffen, die sich in einem normativ verbindlichen Sinne an den Vorgaben der religiösen Tradition orientiert. Die Jugendlichen heben die lebensbestimmende Bedeutung von Religion hervor und betrachten Religion als Wegweiser und Begleiter des Lebensweges, durch die klare Regeln für die Gestaltung des Lebens und Maßstäbe für ethische und lebenspraktische Entscheidungen gegeben werden (vgl. Knauth 2008; Jozsa 2008). Mit dieser religiösen Position ist auch verbunden, dass der Islam den einzig wahren Lebensweg biete. Exklusivistische

5 Vgl. qualitative Forschungsergebnisse auf europäischer Ebene: Knauth u.a. (2008); für quantitative Forschungsergebnisse vgl. Ziebertz/Kay (2005, 2006) und Valk u.a. (2009).

Wahrheitsansprüche sind ein Profilvermerkmal dieser religiösen Haltung (Knauth/Vieregge 2018, S. 206 ff.).

Diese Struktur, Religion als Vorgabe der Tradition zu betrachten, ist über die letzten 20 Jahre in empirischen Untersuchungen anzutreffen (vgl. auch Aygün 2013). Seit einiger Zeit beobachten muslimische Religionspädagogen unter muslimischen Jugendlichen eine weitere Radikalisierung dieser religiösen Struktur. Muslimische Religiosität ist unter den Einfluss salafistischer Diskurse geraten, ohne selbst salafistisch sein zu müssen. Dies führt zu einer Dogmatisierung der religiösen Orientierung von Jugendlichen (vgl. Kulacatan/Behr 2016; Behr 2017). Stark leitend ist bei vielen Jugendlichen der Versuch, menschliches Handeln unter den Gesichtspunkten von „verboten“ und „erlaubt“ zu beurteilen und die Kriterien für die Beurteilung aus dem Koran und die Praxis des Propheten zu gewinnen, wobei aber die Überprüfung der Rechtgläubigkeit nicht durch die Jugendlichen selber durchgeführt wird, sondern an selbsterklärte Religionsexperten delegiert wird, die ihre Predigten über das Internet verbreiten. Hier ist eine Normativität am Wirken, die keine Ambivalenz zulässt, Mehrdeutigkeit in Sachen Religion geradezu abschaffen möchte und Andersdenkenden bzw. Andersglaubenden abwertend und herablassend begegnet. Die Dogmatisierung von Religion ist eine starke Herausforderung für einen pädagogischen Ansatz, der auf kritische Reflexion und individuelle Argumentationsfähigkeit setzt.

Fallstudie zu religiösen Positionen und Dialog im Unterricht

Wie sich die hier skizzierten religionsbezogenen Positionen in Unterrichtskontexte übersetzen und wie sie die Bedingungen und Möglichkeiten einer (religions-)pädagogischen Bearbeitung strukturieren, möchte ich im Folgenden an einer qualitativ ausgerichteten Schulfallstudie zeigen. Die Studie untersucht im Rahmen einer größer angelegten Vergleichsuntersuchung zwischen Schulen und Lerngruppen in Duisburg und Hamburg (vgl. dazu Knauth/Vieregge 2018) ein Pilotprojekt an einem Duisburger Gymnasium. Ein zentrales Erkenntnisinteresse der Studie besteht darin, den Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen den Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Religion und religiöser Vielfalt, den Erfahrungen mit interreligiösen Begegnungen in Schule und Lebenswelt und der im Unterricht stattfindenden Begegnungspraxis

zu untersuchen.⁶ Aus einem größeren qualitativen Fallstudienansatz, in dem insgesamt sechs Kurse an zwei Schulen über den Zeitraum von zwei Jahren begleitet wurden, werden hier exemplarisch Ergebnisse einer aus muslimischen, alevitischen, christlichen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern bestehenden Lerngruppe vorgestellt, die wir im Schuljahr 2013/14 kontinuierlich begleitet und verschiedene schriftliche und mündliche Befragungen durchgeführt haben. Ich fasse zentrale Befunde zusammen:

Die Schule wird von den Schülerinnen und Schülern als der zentrale Ort der Begegnung mit religiöser Vielfalt wahrgenommen. Weil diese Begegnung in der Schule aber nicht konfliktfrei ist, ist sie auf Regeln und Respekt angewiesen. Die Schülerinnen und Schüler geben an, auch im Freizeitbereich Kontakte zu Jugendlichen anderer religiöser Hintergründe zu haben und mitunter sogar Freundschaften zu pflegen. Aber die Schule ist der Raum, in dem die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft besonders ausgeprägt ist. Gemeinsam teilen sie alle die Auffassung, dass Akzeptanz und Respekt elementare Grundlagen des Umgangs mit Vielfalt bilden. „Respekt ist das Mindeste“ (ein muslimischer Junge), das dem anderen entgegenzubringen sei und das man aber auch von den anderen einfordern könne.

Wenn Austausch über religiöse Überzeugungen im öffentlichen Raum von Schule stattfindet, kann er nur im Rahmen eines geregelten, nach verbindlichen Regeln ablaufenden Dialogs stattfinden, in dessen Zentrum Ehrlichkeit und Vorurteilsfreiheit stehen, und in dem es nicht zu Konflikten kommt. Diese Erwartungen gegenüber dem Dialog werden angesichts von Diskriminierungserfahrungen formuliert. Die Schülerinnen und Schüler deuten den öffentlichen Raum von Schule in seiner ambivalenten Möglichkeit zu Dialog und Anerkennung oder von Diskriminierung und Missachtung. Vor allem die Musliminnen und Muslime unter ihnen thematisieren, dass sie Diskriminierungen ausgesetzt sind.

Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts nicht über Religion sprechen. Religion gehört zum System Schule und bleibt in der Lebenswelt Privatsache oder Angelegenheit eines sehr intimen Gesprächs mit vertrauten Freundinnen und Freunden in einer sicheren und geschützten Umgebung. Persönliches Sprechen über Religion ist an die Erfahrung von Nähe und Vertrauen gebunden, es ist

6 Zur Erläuterung vgl. Knauth/Vieregge (2018), S. 183 ff.

Element einer sozialen Grammatik, in der Heterogenität, der Umgang mit religiöser Verschiedenheit ausgespart bleibt.

Angesichts eines Umgangs mit Religion in der Lebenswelt, in dem religiöse Heterogenität ausgespart bleibt, kommt einem schulischen Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen, so wie er im Rahmen der Fallstudie untersucht wurde, eine wichtige Bedeutung zu: Ein Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern verschiedener religiöser Hintergründe ist der erste und einzige Ort, an dem die Jugendlichen mit Menschen verschiedener religiöser Orientierungen über religiöse Fragen in das Gespräch kommen.

Positionelle Voraussetzungen von Dialog im Unterricht

In dem von uns begleiteten Religionskurs gibt es eine gewichtige Gruppe mit einer tendenziell exklusivistischen Position zu Religion. Diese Position deutet kulturelle und religiöse Differenz als statisch und unaufhebbar und hält die eigene religiöse Überzeugung für absolut und exklusiv wahr. Kennzeichnend für das Deutungsmuster dieser Gruppe ist die Trennung zwischen einer privaten und einer öffentlichen Sphäre des Umgangs mit Religion. Für jede dieser beiden Sphären gelten unterschiedliche Bedingungen und kommunikative Codes: Die private Sphäre wird als ein Raum des Zusammenseins von Gleichen konzipiert, in dem die Sprache der Vertrautheit gesprochen wird und soziale Nähe möglich ist. In der öffentlichen Sphäre greifen aufgrund erfahrener oder befürchteter Diskriminierung die formalen Regeln einer zivilen, gleichsam ordentlich und geregelt ablaufenden Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler nennen mit einer bemerkenswerten Klarheit, welche Haltungen und Verhaltensweisen ein Hindernis für Gespräche über Religion sind. Im öffentlichen Raum von Schule gehören Respekt und der akzeptierende Umgang mit Verschiedenheit zur Grammatik des Sozialen. Ein kennzeichnendes Merkmal des öffentlichen Raumes ist aber auch die enge Koppelung von Verschiedenheit und Konflikt. Daher gilt soziale Nähe aufgrund des Risikos persönlicher Vulnerabilität nicht als probater Kommunikationsmodus in Schule und Unterricht.

Demgegenüber geht eine andere Gruppe des Religionskurses mit einem Gleichheitsvorschuss im Blick auf Religion in den Unterricht. Hier ist die Bereitschaft ausgeprägt, die Gemeinsamkeiten zwischen Religionen

zu entdecken bzw. auch die religiösen Differenzen, die auftreten können, kommunikativ zu überbrücken. Die Bereitschaft zur Klärung von Differenz bricht sich aber mit dem überwiegend distanzierten Verhältnis zu Religion bzw. mit der Tendenz, Konflikte eher zu vermeiden. Kennzeichnend für die Gruppe ist statt der *Kulturalisierung* eine *Subjektivierung von Differenz*, also eine Deutung der Unterschiede vor dem Hintergrund persönlicher Präferenzen. Dies markiert zugleich eine spezifische Grenze der kommunikativen Auseinandersetzung, an der die Notwendigkeit von Dialog in den Zweifel an seiner Sinnhaftigkeit umschlägt, denn: „am Ende hat doch jeder seine eigene Meinung“, wie es eine Schülerin formuliert.

Beide Gruppen teilen das Interesse am Kennenlernen anderer Religionen. Sie formulieren für das Gespräch Basisregeln der Kommunikation, von denen Respekt und ein von Angriffen freies Sprechen besonders betont werden. Beide Gruppen verstehen diese Kommunikation jedoch eher im Sinne eines Austausches von Standpunkten und Meinungen, die sich wechselseitig tolerieren, sich aber auch nicht vom anderen kognitiv kontaminieren, geschweige denn überzeugen lassen wollen: „(...) jeder sollte aus seiner eigenen Religion was lernen und nicht aus den von den andern was“ – so bringt ein katholischer Schüler diese Einstellung zum Ausdruck.

Die Analysen verdeutlichen, dass die Möglichkeiten eines dialogorientierten Lernens im religiös heterogen zusammengesetzten Kurs auf Barrieren stoßen, die in persönlichen Einstellungen zu Religion, Haltungen im Blick auf andere Religionen sowie auch zum Thema Vielfalt insgesamt wurzeln.

Eine besondere Rolle spielt, dass dem öffentlichen Raum der Schule nur eingeschränkt zugetraut wird, die Voraussetzungen eines offenen und persönlichen Austausches zwischen Lernenden verschiedener religiöser Hintergründe zu gewährleisten. Werden aber subjektive Positionen der Lernenden aus dem religiösen Gespräch ausgeklammert, wird eine versachlichte und regelbasierte Kommunikation über Religion zur Geschäftsgrundlage des Unterrichts. Den Möglichkeiten eines dialogischen Lernens auf der Basis des Austausches von subjektiven Überzeugungen scheinen von daher spezifische Grenzen gesetzt zu sein. Die Grenzen entstehen auch durch die kommunikativen Fragmentierungen in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in der Schule, die durch eine segregierende Struktur konfessionellen Religionsunterrichts verlängert werden.

Während der teilnehmenden Beobachtung des Kurses konnten wir feststellen, dass eine Individualisierung der religionsbezogenen Perspektiven sich nicht entwickeln konnte. Das überwiegende Muster der religionsbezogenen Kommunikation im Kurs wurzelte in einem auf Religionen bezogenen Gruppendenken. Lernende wie Lehrerin verwendeten überwiegend Sprechakte, in dem vereinheitlichend auf „den Islam“, das „Christentum“, den „Buddhismus“ Bezug genommen wurde. Daran anschließend dominierte in den Unterrichtsgesprächen auch ein auf Religionen bezogenes Gruppendenken, das rhetorische Schemata wie: „Was sagt Ihr Muslime dazu?“ oder: „Wie sehen wir Christen das?“ bediente und zu entsprechenden Zuschreibungen in der Lerngruppe führte. Durch diese kommunikativen Zuschreibungen wurden in der Lerngruppe gleichsam religionsbezogene Demarkationslinien gezogen, die zu einer Identifikation mit einem konstruierten Kollektivsubjekt aufforderten, das individuelle Deutungen erschwerte bzw. eher geeignet zu sein schien, diese zum Verschwinden zu bringen.

Durch dieses Grundmuster richtete sich der Diskurs im Unterricht auf die inhaltliche Klärung der eingeführten Konstrukte vom „Islam“, dem „Christentum“ etc. Die Ermittlung sachbezogener Informationen rückte ins Zentrum des Diskurses, um zu klären, was denn die Lehre des Islam und des Christentums, des Alevitentums, des Buddhismus in Bezug auf die verhandelte Sache sei – und was „die Muslime“, „die Aleviten“ und „die Buddhisten“ denn dazu denken und sagen würden. Auf diese Weise entstand ein kommunikativer Erwartungshorizont, in dem die Lernenden implizit aufgefordert wurden, „Richtiges“ im Sinne ihrer Religion wiederzugeben, das sich aber unter Umständen mit den eigenen Deutungen nicht deckte oder in Einklang bringen ließ. Der Unterricht selbst produzierte damit gewissermaßen eine „falsche“ bzw. fragwürdige Normativität, die mit den subjektiven Perspektiven der Lernenden nicht zur Deckung zu bringen war. Das grundlegende Muster der Kommunikation im Unterricht bestätigte damit Vorverständnis und Haltung der Schülerinnen und Schüler: Kommunikation über Religion in der Schule ist sachbezogener Austausch von Information unter Ausblendung persönlicher Deutungen und Überzeugungen. Dialog im Unterricht verzichtet auf die Zumutung persönlicher Nähe und verbleibt im Modus distanzierter religionskundlichen Sprechens über Religion.

Die in den Deutungsmustern sichtbar werdenden Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern werden zudem verstärkt durch ein

spezifisches kommunikatives Format des Unterrichts: Der Unterricht in dieser Gruppe erscheint als kommunikatives Geschehen, das stark normativ aufgeladen ist. Implizite und explizite Hierarchien des Wissens spielen eine Rolle, es wird mit Dichotomien zwischen Experten und Laien gearbeitet, Wertungen sind ein stark steuerndes Element des Unterrichts, implizite und explizite Verhaltenskodizes spielen eine Rolle. Um es knapp und zugespitzt zu formulieren: Der Unterricht folgt oft normativen Erwartungen und Regeln, die er einem *heimlichen Lehrplan interreligiöser Korrektheit* entnimmt.

Dieses kommunikative Setting unterstützt und bestätigt das Konzept der voneinander getrennten Räume: Im schulischen Raum religiösen Lernens scheint ein kommunikativer Code vorherrschend zu sein, der der kommunikativen Grammatik sozialer Nähe in den privaten und Freundschaftsbeziehungen entgegengesetzt ist. Damit können aber auch die lebensweltlich entstandenen persönlichen Überzeugungen schwer in den kommunikativen Raum des Unterrichts eingespielt werden.

Dem Unterrichtsgeschehen liegt demnach die implizite Bedingung zugrunde, dass die ungeschützte Subjektivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht dann nicht zur Geltung kommen kann, wenn sie dem unausgesprochenen normativen Horizont und den im Kontext des Religionendialogs erwarteten Einstellungen entgegenstehen könnte. Dieser normative Horizont schränkt die Möglichkeit, sich in ein subjektives Verhältnis zu den Unterrichtsgegenständen zu setzen und aus dieser Perspektive zu sprechen, auf eine Weise ein, dass im Grunde für die Lernenden nur bleibt, sich mit den Äußerungen an die normativ erwarteten Maßstäbe anzupassen oder sich vollständig aus dem Raum subjektiver Perspektiven zurückzuziehen und sich auf das Feld des gesicherten, kundigen und kundlichen Wissens zu begeben. Die im Unterricht beobachtete Tendenz zu einem religionskundlichen Unterricht, der sich um die Darstellung von Faktenwissen bemüht, erklärt sich auch aus dem Scheitern einer Kommunikation, in der die Schülerinnen und Schüler auch über ihre eigenen Deutungen und Positionen sprechen. Diese aber in beharrlicher Einübung und Ermutigung bei den Lernenden zu initiieren und zu fördern, wäre ein Ziel dialogischer interreligiöser Bildung.

Zusammenfassung der empirischen Befunde: (religions-)pädagogischer Umgang mit Religion und Normativität

Die geschilderten Voraussetzungen bilden einen Erklärungshintergrund für die Schwierigkeiten, denen sich ein dialogischer Umgang mit der Vielfalt religiöser Überzeugungen gegenüberstellt. Einer radikal subjektivierten Religiosität mutet die Unterschiedlichkeit religiöser Orientierungen nicht mehr als Herausforderung zur Klärung und zur Reibung an. In der Hitze, die durch permanente Individualisierungsprozesse erzeugt wird, verdunsten auch die letzten verallgemeinerbaren religiösen Geltungsansprüche. Für eine auf religiöse Exklusivität und Eindeutigkeit zielende Religiosität bedeuten normative Geltungsansprüche der anderen ebenfalls keine Einladung zur diskursiven Prüfung, weil das Ergebnis vor Eintritt in den Dialog feststeht. Wie kann in diesem Spannungsfeld zwischen einer subjektiven Relativierung von Normativität und einer exklusivistischen Zurückweisung anderer normativer Ansprüche ein angemessener pädagogischer Umgang aussehen? Wie kann es gelingen, diese Positionierungen aufeinander zu beziehen, sodass die Beschäftigung mit den Perspektiven der anderen tatsächlich zu einer Herausforderung werden kann und nicht im Rahmen einer nur formalen Toleranz als Haltung akzeptiert wird, die aber die eigene Position überhaupt nichts angeht?

Unsere vergleichenden Forschungen zu Möglichkeiten und Grenzen dialogischer Praxis zeigen, dass die Umsetzung dialogischer Praxis religiöser Bildung ein komplexes und herausforderndes Unterfangen ist. Sein Gelingen hängt hier davon ab, inwieweit auftretende Spannungen ausbalanciert werden können. Diese Spannungen lassen sich entlang der Pole von „Nähe“ und „Distanz“ in der Kommunikation beschreiben. Voraussetzung für einen gelingenden Dialog – sowohl in der Schule als auch anderswo – ist, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Überzeugungen einbringen können, dass sie mit ihrer Kreativität und Spontanität einbezogen werden und selbst formulieren können, wie sie verstanden werden möchten. Für die Lernenden entsteht so die Möglichkeit, sich selbst so darzustellen, wie sie sich sehen und wie sie sind: als einzigartige, selbstbestimmte Subjekte, die Religion eigenständig suchen und für sich erschließen. Eine derartige Einbeziehung der Lernenden schafft die Grundlage für einen produktiven und für die Beteiligten relevanten Dialog (vgl. Knauth/Vieregge 2018, S. 226).

Vor diesem Hintergrund formuliere ich die These, dass aus dem Subjektivierungs-Objektivierungsdilemma von Religion und Normativität nur ein dialogischer Ansatz eines religionsbezogenen Lernens im Rahmen einer nachhaltigen Dialog- und Begegnungskultur führen kann. Verfestigte Geltungsansprüche und uninteressierte Gleichgültigkeit gegenüber dem Leben der anderen können nur in beharrlicher und längerfristiger Arbeit erodieren, durch die deutlich werden kann, wie Orientierungen im Leben Einzelner entstanden und gewachsen sind. Begegnung und Beziehung sind nicht immer die Allheilmittel gegenüber Tendenzen zur Fragmentierung und Erstarrung, aber sie allein bilden die Voraussetzung für lebendigen wechselseitigen Austausch und wachsende gegenseitige Anerkennung der individuellen Suchbewegungen.

Dialogisches religionsbezogenes Lernen – Perspektiven zum Umgang mit Religion und Normativität in pädagogischen Situationen

Es geht mir in diesem abschließenden Abschnitt darum zu zeigen, dass der Ansatz eines dialogischen religionsbezogenen Lernens in besonderer Weise geeignet ist, einen gelingenden Umgang mit religiöser Diversität und den damit verbundenen normativen Reibungen und Konflikten zu gewährleisten. Normative Konflikte in pädagogischen Situationen religiöser Heterogenität sind aufgrund der Diversität von Wertorientierungen unvermeidlich. Werte bilden sich in Prozessen subjektiver Bedeutungsbildung und Selbstreflexion biografisch über einen langen Zeitraum. Sie werden dabei durch den Deutungsvorrat kultureller und religiöser Traditionen gestützt, die für die Subjekte in unterschiedlicher Intensität den sozialisatorischen Hintergrund ihrer biografischen Entwicklung bilden können. Werte und die mit ihnen verbundenen normativen Einstellungen können daher als ein stabiler und nicht ohne Weiteres austauschbarer Orientierungsrahmen verstanden werden. Sie haben eine biografische Dimension, sind mit Gefühlen verbunden, aber auch für Reflexion zugänglich und sie gründen in Erfahrungen bzw. sind bezogen auf diese.⁷ In pädagogischen Prozessen kommt es darauf an, den Jugendlichen die Gewordenheit von Werten bewusst zu machen, um durch den so

7 Vgl. zur „Entstehung der Werte“ Joas (2013).

gewonnenen reflexiven Abstand zu den eigenen Werten Offenheit für die Werte der anderen zu schaffen. Aus dem biografischen Zuschnitt, der kognitiv-affektiven Qualität und dem Erfahrungsbezug von Werten können pädagogische Formate eines dialogischen religionsbezogenen Lernens in der Schule entwickelt werden.

Systematische Perspektiven dialogischer Wertebildung

Für einen solchen Ansatz sind zunächst zwei Perspektiven zu unterscheiden. Aus einer ‚objektiven‘ Perspektive gesellschaftlicher Werterepräsentation sind Werte und die auf sie bezogenen Orientierungen eingelagert in die Gestaltungen von Kulturen bzw. auch Religionen und können in ihren symbolischen, narrativen und diskursiven Gestalten für Selbst- und Weltdeutung der Subjekte bildungsrelevant werden. Die symbolisch-narrativen Gestaltungen bilden ein kulturelles Reservoir, einen Vorrat, für wertorientiertes Handeln, solange gesellschaftliche Institutionen von Erziehung, Bildung und Sozialisation einen verstehenden Zugang ermöglichen und offenhalten. Dies gilt auch für Religion, deren besondere Modalität ja darin besteht, dass sie Werte in einer letzten welttranszendierenden Quelle verankert und begründet. Ihrem besonderen Modus der *Wertverankerung durch Weltabstand* verdankt Religion die Möglichkeit, auf die Frage, warum Subjekte überhaupt wertorientiert handeln sollen, eine Antwort zu geben.

Aus subjektiver Perspektive sind Werte und die auf sie bezogenen Sinn- und Handlungsorientierungen Resultate eines biografischen Prozesses der kreativen Auseinandersetzung des Selbst mit der Potenzialität und Kontingenz des eigenen Lebens. In dieser Perspektive kommt dem Prozess der Wertentstehung besondere Bedeutung zu, der in einer Bewegung aus reflexiver Vergewisserung und Selbstüberschreitung in Form von Erfahrung und Widerfahrnis seine strukturelle Gestalt besitzt.

Religiöse bzw. auf Werte bezogene Bildung im Raum von Schule hat die Aufgabe, beide hier skizzierten Perspektiven aufeinander zu beziehen. Damit dies gelingen kann, käme es darauf an, die ‚objektiven‘ kulturellen bzw. religionsbezogenen Gestaltungen auf das Subjekt hin zu öffnen und die subjektive Bewegung des Selbstbildungsprozesses für die ‚objektive‘ Seite kultureller bzw. religionsbezogener Gestaltungen durchlässig zu machen. Es wäre also notwendig, eine auf Religion und Werte

bezogene Bildung auf einer Schnittfläche von Biografien und Kulturen anzusetzen. Sie ist dann als ganzheitlicher Prozess zu verstehen, in dem im Blick auf die Lernenden und die über religiöse und kulturelle Traditionen eingespielten Deutungsgestalten geklärt und erhellt wird, welche Werte Entscheidungen leiten, in welchen kulturellen Praxen, individuellen und kollektiven Begründungen sie verankert sind, welche Orientierungen tragend und beispielgebend sind, wie Werte sich biografisch und kulturell entwickeln und wie über sie – auch im Konfliktfall – kommuniziert werden kann.

Der systematische Ort einer religiösen, auf Werte bezogenen Bildung liegt damit an der Schnittstelle von Subjekt und Kultur, auf der sich die reflexiv-kreative Deutungsarbeit des Subjekts im Raum kultureller Deutungsmuster vollzieht. Lernende entwickeln Orientierungen und wertbezogene Verhaltenspräferenzen unter Bezugnahme auf, in der Auseinandersetzung mit und in der Reflexion von kulturellen und religiösen Traditionen. Religiöse und auf Werte bezogene Bildung ist damit eine notwendige Dimension individueller Bildung des Subjekts im Medium des Allgemeinen. Aus dieser Argumentation ergibt sich, dass ‚interreligiöse Wertebildung‘ kein Sonderfall oder ein Zusatz allgemeiner Wertebildung sein kann. Der Subjektorientierung von Bildungsprozessen entspricht die Pluralisierung von Perspektiven: Werte(-systeme) können im Raum öffentlicher Bildung nur in der Vielfalt individueller Orientierungen und (kultureller, religiöser) Traditionen thematisiert und bedacht werden.

Religiöse und auf Werte bezogene Bildung findet aus diesem Grund am besten in der Form eines *dialogischen Lernens* statt, das ermöglicht, das Verhältnis partikularer Wertetraditionen und individueller Perspektiven mit dem allgemeinen Anspruch einer demokratischen Bildung für alle auf angemessene Weise zu bestimmen. Ein dialogischer Ansatz der gemeinsamen mehrperspektivischen Reflexion auf den Prozess der Entstehung von Wertorientierungen kann auch im Kontext von Radikalisierungsprävention relevant werden, indem es ebenfalls darum geht, normativ sich gegenüber Pluralität abschließende Positionen für kommunikative Prozesse wechselseitiger Anerkennung zu öffnen. Für ein solches dialogisches religionsbezogenes Lernen in der Dimension von Wertebildung können die folgenden konzeptionellen Elemente⁸ genannt werden.

8 Vgl. zum folgenden Abschnitt auch Knauth (2017b).

Konzeptionelle Elemente dialogischer Wertebildung

Wertebildung ist Biografiearbeit

Wenn Werte aus Fragen der Gestaltung und Reflexion des eigenen Lebens entstehen, dann hat Wertebildung notwendig eine biografische Dimension. Biografien in heterogenen Gesellschaften sind gleichsam Reisetagebücher der Spätmoderne, die deutlich machen, wie komplex und unabgeschlossen Migrationsprozesse sind. Sie geben Zeugnis von transnationalen und transkulturellen Einflüssen und sind bereiteter Ausdruck hybrider Wertebildungsprozesse aufgrund von Mehrfachzugehörigkeiten und unabgeschlossenen Wanderungsbewegungen durch unterschiedliche kulturelle Räume. Die narrativ-reflexive Vergewisserung über biografische Verläufe und die narrative Entbindung biografisch verankerter Werte kann damit auch zum Lehrstück gesellschaftlicher Vielfalt werden, denn sie verdeutlicht anhand der Vielfalt individueller Perspektiven die Komplexität kultureller Vielfalt in der Gesellschaft. In der biografischen Dimension eines dialogischen Lernens können die Jugendlichen über Schlüsselerfahrungen und Stationen ihres eigenen Lebens nachdenken und ins Gespräch kommen. Und sie können im Medium anderer biografischer Erfahrungen, in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Leben der anderen offen und wahrnehmungsfähig für die Entwicklung von tragenden Lebensorientierungen werden.

Wertebildung ermöglicht und reflektiert Erfahrungen

Eine dialogisch ansetzende Reflexion von Wertorientierungen vermeidet fruchtlose kognitive Engführungen von Werteerziehung. Die Entstehung von Werten aus Prozessen der Selbstvergewisserung und Selbstüberschreitung weist auf die Verankerung von Werten in Gefühlen und Verhaltenspräferenzen. Wertorientierungen zeigen sich daher in expressiven Artikulationen, indem Subjekte zeigen, was für sie recht und unrecht, gut und böse, wahr und falsch, gerecht und ungerecht ist. Dialogisches Lernen schafft methodische und didaktische Arrangements, in denen Lernende anhand von subjektnahen und lebensweltbezogenen Beispielen und Aufgaben ihren Erfahrungen auf kreative Weise Ausdruck verleihen und Stellung beziehen können. Dialogische Wertebildung schafft damit auch Kontexte, in denen auch die affektiven Dimensionen von Wertefragen zur Geltung kommen können.

Wertebildung braucht soziale Räume, die in Praxis verwickeln

Wenn der Prozess der Wertentstehung durch Prozesse der Selbstüberwindung angeregt werden kann, können *Kontrasterfahrungen* eine wichtige Rolle spielen, die bisherige Muster der Wahrnehmung, des Erlebens und der Orientierung irritieren oder unterbrechen können. Die Erfahrungen sollten so beschaffen sein, dass sie grundsätzliche Fragen des eigenen ethischen und wertorientierten Handelns berühren können.

Dies gelingt selten allein im Raum klassischen Unterrichts. Kontrasterfahrungen werden gerade in den sozialen Räumen ermöglicht, die jenseits der Komfortzonen liegen, in denen die Subjekte nur die eigenen Gewohnheiten und Bedürfnisse gespiegelt bekommen. Kontrasterfahrungen zu ermöglichen, ist jedoch ein längerer Prozess, der selten mit der Kurzfristigkeit getakteter Unterrichtssequenzen kompatibel ist. In den schmutzigen Zonen des Alltags, in denen die ‚Überflüssigen‘ (Zygmunt Bauman) der Gesellschaft hungern und ihr Dasein fristen, werden die eigenen Maßstäbe eher herausgefordert und Werte wie Gerechtigkeit und Solidarität auf die Probe ihrer Lebensbarkeit gestellt.

Dieser Ernstfall von Wertebildung kann auch zum Anlass werden, auf den Deutungsvorrat religiöser Traditionen zurückzugreifen, um jenes ‚semantische Potenzial‘ (Jürgen Habermas) auf individuelle Tragfähigkeit und Belastbarkeit zu prüfen. Denn im Blick auf den Erfolg von Wertebildung kann jene schmerzliche Lücke nicht übersehen werden, die sich zwischen Wertorientierung und wertbezogenem Handeln auftut. Auf die Frage, was uns die anderen angehen, gibt es letztlich nur praktische Antworten. In Projekten können die Jugendlichen zum Themenfeld sozialer Ausgrenzung arbeiten, Erkundungsgänge durchführen, mit Betroffenen und Helfern sprechen, nach Deutungsmustern und Lösungsansätzen fragen und ihre Praktikabilität prüfen. Auch religiöse Gemeinschaften unterschiedlicher Traditionen praktizieren in unterschiedlichen Alltagszusammenhängen sehr konkrete Ethiken der Solidarität, deren Verankerung in den normativen Ordnungen der jeweiligen Tradition erfragt und dokumentiert werden kann. So kann deutlich werden, dass wertbezogenes Handeln eine Vielfalt religionsbezogener, kultureller und weltanschaulicher Begründungen und Verankerungen kennt.

Wertebildung braucht narrative Formen

Dass Menschen durch unterschiedliche Werte geleitet werden, wird häufig erst im Konflikt sichtbar. Der konfliktive Charakter von Werten kann aus einem Ansatz von Wertebildung nicht ausgeklammert werden. Vielmehr können seine konzeptionellen Elemente gerade bei Wertekonflikten besonders zur Geltung kommen. Hier nämlich wird die reflexive Vergewisserung als Element von Wertentstehung zu einer produktiven Komponente der Konfliktbearbeitung. In den Wertekonflikten steht nicht die überzeugende Kraft der besseren Begründung im Vordergrund, sondern der Zusammenhang von Biografie und Wertorientierung. In der Form einer narrativen Vergewisserung können Subjekte einander erzählen, wo die von ihnen vertretenen Werte ihren Sitz im je eigenen Leben haben. Sie zeigen einander auf dialogische Weise, warum sie sich an bestimmte Werte gebunden fühlen und werben damit um Verstehen für die biografische Gewordenheit ihrer Orientierungen.

Wertebildung findet in der Form eines dialogischen religionsbezogenen Lernens statt

Mit dem Begriff eines dialogischen religionsbezogenen Lernens⁹ soll der subjektiv-personale Zuschnitt der Auseinandersetzung mit Religion betont werden. Religionen werden für Bildungsprozesse nicht als Informationen über Lehrgebäude relevant, sondern werden als Angebote zur Auseinandersetzung mit Wirklichkeit eingespielt und können subjektiv gedeutet und angeeignet werden. Sie werden nicht als abstrakte Lehren präsentiert, sondern sind gebunden an Perspektiven, Positionen und gelebte Praxis von Menschen.

In Unterrichtsmaterialien zu einem mehrperspektivischen dialogisch-interreligiösen Lernen haben wir diesen Ansatz didaktisch konkretisiert.¹⁰ Den Lernenden werden lebensnahe und jugendtaugliche Beispiele, Fragen und Probleme präsentiert, die sie in vielfältigen methodischen Zugängen bearbeiten, um miteinander in ein Gespräch zu kommen. An diesem Gespräch sind in einem zweiten konzeptionellen Schritt auch Vertreter und Vertreterinnen verschiedener religiöser Hintergründe beteiligt, die als Kundige ihrer Religionen ebenfalls zu den Themen Stellung nehmen. Auf diese Weise kommen die Schülerinnen und Schüler

9 Zu Begriff und Ansatz dialogischen religionsbezogenen Lernens vgl. zuletzt Knauth (2017a).

10 Gloy/ Knauth (2015); Gloy u. a. (2018).

mit jüdischen, christlichen, muslimischen, alevitischen, buddhistischen, hinduistischen und auch mit atheistischen Menschen in den Dialog und lernen im Verlauf der thematischen Einheiten persönliche, auf die Religion bezogene Deutungen kennen. Der Dialog in der Lerngruppe wird über ein personales Prinzip mit Antworten bzw. Deutungen aus den Religionen verbunden, die den Lernenden helfen können, die eigenen Orientierungen zu klären und für die Wahrnehmung und Anerkennung der anderen zu öffnen.

Das dialogische religionsbezogene Lernen ist von Mehrperspektivität getragen, die durch eine Kultur der Symmetrie, des Respekts und der Anerkennung der in den Austausch gebrachten Deutungsinitiativen ermöglicht wird. Der dialogische Charakter des Lernens ermöglicht außerdem eine Öffnung der Deutungs- und Verstehenshorizonte, durch die ein gemeinsamer und mehrperspektivisch strukturierter Prozess der Erarbeitung von Sinn- und Deutungsperspektiven in Gang kommt. Dialogisches religionsbezogenes Lernen wird auf diese Weise zu einer kollektiven hermeneutischen Bewegung der Subjekte, die auf der Suche nach gemeinsamen tragenden Orientierungen sind.

Ich bin in diesem Beitrag von der Beobachtung ausgegangen, dass die Schule ein Ort ist, an dem sich das Verhältnis von Religion und Normativität in normativen Konflikten zeigen kann, die aus der Heterogenität von religiösen und weltanschaulichen Wertorientierungen erwachsen. Die pädagogische Bearbeitung dieser Konflikte vollzieht sich in Spannungsverhältnissen zwischen De-Thematisierung und offener Kommunikation, verfestigten Geltungsansprüchen und uninteressierter Gleichgültigkeit und erfordert einen reflexiven Umgang mit Mehrdeutigkeit. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass die pädagogische Bearbeitung von normativen religionsbezogenen Konflikten am besten gelingt, wenn sie dialogisch angelegt ist und dialogisches Lernen ermöglicht. Gelingendes dialogisches religionsbezogenes Lernen kann auch erfolgreiche Radikalisierungsprävention sein, denn es bringt unterschiedliche normative Perspektiven in den Austausch und leistet damit einen Beitrag zur Öffnung geschlossener Weltsichten und rigider Verhandlungspräferenzen.

Durch reflexive Arbeit an der perspektivisch gebundenen Positionalität von normativen Orientierungen und durch die dem Dialog inhärente Beziehungsdimension ermöglicht dieser Ansatz den anerkennenden Umgang mit Verschiedenheit. Dies gelingt freilich nicht im Rahmen

kurzzeitpädagogischer Interventionen, sondern setzt auf Seiten des pädagogischen Personals aufrichtiges Interesse an den Bedeutungswelten der jungen Menschen und eine beharrliche Bereitschaft voraus, inmitten der Widrigkeiten des Systems Schule (aber auch anderer Lernorte formaler Bildung) immer wieder Räume zu schaffen und zu verteidigen, in denen vertrauensvoll und offen über Lebensorientierungen nachgedacht und gesprochen werden kann.

Literaturverzeichnis

- ter Avest, Ina/Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Rosón, Javier/Skeie, Geir (Hrsg.) (2009): *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster/New York/München/Berlin
- Aygün, Adem (2013): *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen*. Münster/New York/München/Berlin
- Behr, Harry Harun (2017): *Streitfall Koran – Die Heilige Schrift des Islams als Gegenstand des pädagogischen Diskurses*. In: Schröder, Bernd/Behr, Harry Harun/Boehme, Katja/Krochmalnik, Daniel (Hrsg.): *Buchstabe und Geist. Vom Umgang Tora, Bibel und Koran im Religionsunterricht*. Berlin, S. 187–226
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Berlin
- Forst, Rainer/Günther, Klaus (Hrsg.) (2011): *Die Herausbildung normativer Ordnungen*. Frankfurt a. M.
- Gloy, Andreas/Knauth, Thorsten (2015): *glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe*. Berlin
- Gloy, Andreas/Knauth, Thorsten/Krausen, Halima (2018): *Gott und Göttliches – Eine interreligiöse Spurensuche*. Berlin
- Joas, Hans (2013): *Die Entstehung der Werte*. 6. Aufl. Frankfurt a. M.
- Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2009): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*. Münster/New York/München/Berlin
- Knauth, Thorsten/Viergge, Dörthe (2018): *Religion and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg*. In: Ipgrave, Julia/Knauth, Thorsten/Körs, Anna/Viergge, Dörthe/von der Lippe, Marie (Hrsg.): *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Münster/New York, S. 183–230
- Knauth, Thorsten (2017a): *Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?* In: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Naurath, Elisabeth (Hrsg.) *Zukunftsfähiger Reli-*

- gionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg/
Basel/Wien, S. 193–212
- Knauth, Thorsten (2017b): Wertebildung durch dialogisches religions-
bezogenes Lernen. Systematische Überlegungen. In: Schambeck, Mir-
jam/Pemsel-Maier, Sabine (Hrsg.): Welche Werte braucht die Welt?
Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive. Freiburg/
Basel/Wien, S. 139–156
- Peukert, Helmut (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift
für Pädagogik, 29. Jg., S. 195–217
- Kenngott, Eva/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hrsg.) (2015): Kon-
fessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der
Diskussion. Stuttgart
- Kulacatan, Meltem/Behr, Harry Harun (2016): Religious Orientations of
Muslim Girls and Young Women between Particularism and Universa-
lism. In: Frankfurter Zeitschrift für Islamisch-Theologische Studien.
Hrsg. Ömer Özsoy, Thema: Universalität und Universalismus im Islam,
H. 3, Berlin, S. 107–120
- Rothgangel, Martin/von Brömssen, Kerstin/Heimbrock, Hans-Gün-
ther/Skeie, Geir (Hrsg.) (2017): Location, Space and Place in Religious
Education. Münster/New York/München/Berlin
- Valk, Pille/Bertram-Troost, Gerdien/Friederici, Markus/Béraud, Céline
(Hrsg.) (2009): Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their
Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Mün-
ster/New York/München/Berlin
- Ziebertz, Hans-Georg/Kay, William K. (Hrsg.) (2005): Youth in Europe
I. An international empirical Study about Life Perspectives. Münster
- Ziebertz, Hans-Georg/Kay, William K. (Hrsg.) (2006): Youth in Europe
II. An international empirical Study about Religiosity. Münster

Pädagogische Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus

„Klar ist das Thema“ – Religion in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus

Einleitung

Seit Anfang der 2010er-Jahre hat sich in Deutschland eine pädagogische Praxislandschaft entwickelt, die junge Menschen mit manifesten Bezügen zum gewaltorientierten Islamismus bei der sozialen und ideologischen Distanzierung unterstützt. Als sich dieses Tätigkeitsfeld etablierte (vgl. Schau u. a. 2017), konnten pädagogische Fachkräfte zum Teil Ansätze und Erfahrungen aus anderen Arbeitsgebieten, wie der Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit im Bereich Rechtsextremismus, übertragen (Figlestahler/Glaser 2019, S. 5; Greuel u. a. 2015, 135 ff.). Unklar war jedoch zunächst, wie mit dem Religiösen in der Ideologie (u.a. dem Bezug auf eine göttliche Autorität und Wahrheit oder dem Verweis auf ein Jenseits) umzugehen sei. Nicht wenige Praktikerinnen und Praktiker waren der Meinung, dass eine pädagogische Bearbeitung ohne fundiertes Fachwissen zum Islam oder eigenen muslimischen Hintergrund nicht möglich wäre, während andere auf bewährte sozialpädagogische Herangehensweisen setzten, ohne sich „Religion“ näher zu widmen. Es entwickelten sich in der Folge unterschiedliche religionsbezogene Vorgehensweisen in der Distanzierungs- oder Deradikalisierungsarbeit.¹ In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle „Religion“ in dieser Arbeit zukommt, ob und wie sie in der pädagogischen Arbeit thematisiert wird, inwiefern diese gezielt methodisch eingesetzt wird und welche Perspektiven und Umgangsweisen in Bezug auf Religion sich in der Praxis zeigen.

Auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Rolle von Religion in Radikalisierungsprozessen konnte und kann die Praxis nur begrenzt zurückgreifen,

1 Die Begriffe werden unterschiedlich verwendet (vgl. Horgan 2008). Deradikalisierung kann eine stärker ideologische und Distanzierung (auch) eine starke soziale Abwendung von Extremismus ausdrücken. Im Folgenden verwenden wir den Begriff der Distanzierungsarbeit im Sinne sowohl ideologischer als auch sozialer Distanzierung.

da es hierzu bisher wenig Forschung gibt und die Rolle nicht eindeutig geklärt ist. Wie Glaser, Herding und Langner ausführen, begründen junge Menschen ihre Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus zwar häufig mit religiösen Motiven, doch haben sie meist keine (längere) biografische Entwicklung von Religiosität durchlebt, sondern sind oft religionsfern aufgewachsen (Glaser u.a. 2018, S. 14). Die wenige Forschung, die es zu Religion in biografischen Verläufen gibt (Frank/Glaser 2018; Aslan u.a. 2017), deutet darauf hin, dass beim ersten Kontakt der Betroffenen mit gewaltorientiert-islamistischen Gruppierungen andere Motive als religiöse Beweggründe im Vordergrund stehen und dass ein kausaler Zusammenhang „zwischen muslimischer Religiosität und ‚Radikalisierung‘ aus der vorliegenden Forschung so nicht ableitbar ist“ (Glaser u.a. 2018, S. 14 f.; vgl. auch Christmann 2012; Logvinov 2012; zu Religion in individuellen biografischen und familienbiografischen Verläufen siehe auch Scholz und Frank/Glaser in diesem Band).

Dennoch finden sich religionsbezogene Aspekte in Hinwendungs- und Radikalisierungsprozessen (vgl. auch Kiefer in diesem Band): So leiten verschiedene Autorinnen und Autoren aus der häufig geringen Religiosität vor der Hinwendung eine spezifische Vulnerabilität von Religionsfernen und Konvertiten ab (vgl. Glaser u.a. 2018, S. 14; Venhaus 2010; Precht 2007). Außerdem steht am Anfang der Hinwendung häufig eine persönliche Suche nach Sinn und Antworten, die sich oftmals als religiöse Suche zeigt (vgl. Wiktorowicz 2005). Schließlich können religiöse Narrative und Autoritäten zum Radikalisierungsprozess beitragen (vgl. Hemmingsen 2010; vgl. Precht 2007).

In Frankreich wird die Bedeutung von Religion für Radikalisierungsprozesse ebenfalls heftig diskutiert: Maßgeblich tragen hier Roy und Kepel eine Kontroverse über die Ursachen des gewaltorientierten Islamismus aus. Während Roy die Ursachen in gewalttätiger Radikalität sieht, die nachträglich eine Islamisierung erfährt, hält Kepel fundamentalistische Auslegungen des Islam für die Grundlage des gewaltorientierten Islamismus (Kepel 2017; Roy 2017; Kepel 2016; zur französischen Debatte siehe auch Uhlmann in diesem Band).

Während der Diskussionsstand zu Ansätzen und Qualitätsstandards in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld Rechtsextremismus recht fortgeschritten ist (vgl. u. a. BAG „Ausstieg zum Einstieg“ 2019; Hohnstein/Greuel 2015; Rieker 2014), wurde das Thema *Religion in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld gewaltorientierter Islamismus* bisher in nur

einzelnen Beiträgen empirisch andiskutiert, z. B. durch Ceylan und Kiefer (2016) in Bezug auf die Einbindung von Moscheegemeinden in Handlungskonzepte sowie in der Evaluationsforschung in Bezug auf Modellprojekte der Radikalisierungsprävention (Figlesthler u. a. 2019), eine Angehörigenberatungsstelle (Schuhmacher 2018) oder im internationalen Kontext bei Rabasa, Pettyjohn, Ghez und Boucek (2010). Zugleich sehen Schau, Langner, Glaser und Figlesthler (2018) in ihrem Überblick über das Handlungsfeld spezifische Chancen und Herausforderungen, die mit Religion in der Distanzierungsarbeit einhergehen können. Jenseits dieses spezifischen Fokus beschäftigen sich einige neuere Sammelbände mit Religion oder mit dem Islam in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen (vgl. Nauerth u. a. 2017; Lutz/Kiesel 2016). Entsprechend dieser insgesamt dünnen Forschungslage bei gleichzeitiger Relevanz für die pädagogische Praxis möchten wir mit dem vorliegenden Aufsatz einen Beitrag zur Aufarbeitung von Vorgehensweisen und Erfahrungen mit Religion in der Distanzierungsarbeit leisten.

Der Aufsatz basiert auf einer thematisch fokussierten Auswertung von Interviewmaterialien, die im Rahmen von Forschungen an der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention des Deutschen Jugendinstituts zur pädagogischen Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit mit extremistisch orientierten jungen Menschen erhoben wurden. Diese Materialien umfassen erstens das Transkript eines moderierend angeleiteten Gruppengesprächs, das im Rahmen eines Workshops mit erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern der Handlungsfelder Rechtsextremismus und gewaltorientierter Islamismus aus verschiedenen europäischen Ländern (inkl. Deutschland) stattfand² und zweitens vier leitfadengestützte Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus in Deutschland, die ursprünglich im Rahmen der Untersuchung von Glaser und Figlesthler (2016) erhoben wurden.³ Die Auswahl dieser vier Interviews aus einem größeren Korpus von

2 Die Veranstaltung „Europäischer Praxisaustausch Ausstiegs- und Deradikalisierungsarbeit in radikal-islamistischen und rechtsextremen Kontexten – europäische Praxiserfahrungen“ fand vom 12. bis 13. Juni 2014 am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale) statt.

3 Die Angebote, mit deren Mitarbeitenden Einzelinterviews geführt wurden, werden als Projekt 1, 2, 4 und 6 bezeichnet. Die Namen der pädagogischen Mitarbeitenden, die in den Interviews befragt wurden und die beim internationalen Workshop mitdiskutiert haben, sind anonymisiert.

Erhebungsmaterialien erfolgte unter der Prämisse kontrastierender Fälle, um der Frage nach Religion in der Distanzierungsarbeit vertiefter nachgehen zu können. Die Interviewmaterialien wurden mithilfe rekonstruktiver Methoden, insbesondere der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017) ausgewertet, mit dem Ziel, Umgangsweisen der Praktikerrinnen und Praktiker mit Religion in der Distanzierungsarbeit und ihre damit einhergehenden Perspektiven herauszuarbeiten.⁴

Das Interviewmaterial stammt aus den Jahren 2014 und 2015. In Hinblick auf die verschiedenen Phasen der Entwicklung des Handlungsfeldes in Deutschland (vgl. Schau u. a. 2017, S. 199 ff.), arbeitet dieser Beitrag demnach frühe Praxiserfahrungen pädagogischer Distanzierungsarbeit (in Deutschland und in einzelnen anderen europäischen Ländern) heraus, die in der Zeit der Institutionalisierung und Etablierung von Akteuren (2010–2014) sowie im Übergang zur Phase der Ausweitung, Professionalisierung und Diversifizierung (ab 2014) gewonnen wurden (ebd.).⁵ Das Arbeitsfeld hat sich seitdem zwar stark weiterentwickelt, dennoch gibt es bisher nur wenige vertiefte und wissenschaftlich fundierte Aufarbeitungen zu Vorgehensweisen der Fachpraxis, weder zu diesem frühen noch zu späteren Zeitpunkten.

Zudem stellt gerade die hier in den Blick genommene Phase einen besonders interessanten Zeitpunkt in der Entwicklung des Feldes dar: Mit der zum damaligen Zeitpunkt gerade stark anwachsenden Gefahr der Ausreise junger Menschen in die von gewaltorientiert-islamistischen Organisationen, wie dem sogenannten Islamischen Staat (IS), kontrollierten Gebiete in Syrien und dem Irak stellten sich der Praxis der Distanzierungsarbeit neue Herausforderungen, die es unter großem Handlungsdruck zu bewältigen galt (vgl. Glaser/Figlesthler 2016, S. 264).

Im Interviewmaterial wird Religion in verschiedener Weise zum Thema: So sehen zunächst die Klientinnen und Klienten „Religion“ als ein zentrales Thema der Beratung. Häufig ist es ihnen dabei selbst wichtig, mit den Beratenden über deren jeweilige Perspektiven und Haltungen in

4 Die Dokumentarische Methode bietet sich hier an, da sie über die Rekonstruktion von Erfahrungen einen Zugang zu Handlungsorientierungen und letztlich zur Handlungspraxis eröffnet (Nohl 2017, S. 4), die hier im Fokus steht.

5 Durch die Schilderungen der Teilnehmenden des oben genannten internationalen Workshops werden die frühen Erfahrungen in Deutschland um einzelne Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern ergänzt.

Bezug auf Religion zu sprechen. Zugleich bringen sie religiös gerahmte Themen und Argumentationen in die Beratung ein, in denen sie sich z. B. auf den Koran oder allgemein auf den Islam berufen. Dies wird im Interviewmaterial aus den Erzählungen der Praktikerinnen und Praktiker über deren Interaktionen mit den Klientinnen und Klienten immer wieder deutlich.

Auch im pädagogischen Vorgehen der Beratenden wird Religion in unterschiedlicher Weise relevant: So thematisieren und reflektieren sie offensiv religiöse Identitäten ihrer Klientinnen und Klienten, indem sie beispielsweise abfragen, wie religiös sich diese selbst einschätzen und wie wichtig ihnen jeweils Religion ist. Des Weiteren vermitteln sie Wissen über den Islam, diskutieren islamische Quellen und deren Deutungsmöglichkeiten oder unterstützen die Jugendlichen bei der Lösung alltagsweltlicher Herausforderungen, die von religionsbezogenen Fragen durchzogen sind.

Religion ist jedoch nicht in allen Teilen der Arbeit präsent oder relevant. Es finden sich im Handlungsfeld auch unterschiedliche sozialpädagogische und bildnerische Ansätze und Vorgehensweisen, die keinen spezifischen Religionsbezug aufweisen (vgl. Glaser/Figlesthler 2016). Diese wurden hier jedoch nicht mit einbezogen. Der Anteil religionsbezogener Vorgehensweisen in der pädagogischen Arbeit, wie sie in den Interviews dargestellt werden, unterscheidet sich dabei deutlich von Fachkraft zu Fachkraft.

Im Folgenden stellen wir empirische Befunde zu vier verschiedenen Ebenen vor, auf denen sich markante Perspektiven der Praktikerinnen und Praktiker zeigen, die deren Umgangsweisen mit Religion in der Distanzierungsarbeit innewohnen. Zuerst soll es dabei um Religion in der Fallanamnese gehen, bei der wir unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf die Fragen herausarbeiten konnten, inwiefern Religion mit dem zu bearbeitenden Problem verbunden ist und welche Vorgehensweisen daraus folgen sollten. Als Zweites untersuchen wir, inwiefern die Praktikerinnen und Praktiker mit Perspektiven inner- oder außerhalb religiöser Deutungsrahmen arbeiten. Schließlich gehen wir auf Spannungsfelder in der pädagogischen Praxis ein, zum einen mit Blick auf die Umgangsweisen mit religiöser Autorität und zum anderen auf Tendenzen zur Essentialisierung religiöser und religionsbezogener Deutungsweisen.

Stellenwert von Religion am Anfang der Beratungsarbeit

Am Anfang eines jeden Beratungsprozesses – so auch in diesem pädagogischen Handlungsfeld – steht grundsätzlich eine Fallanamnese, in der eruiert wird, wie die konkrete Fallkonstellation gelagert ist und was die zu bearbeitenden Probleme sind, um dann adäquat darauf reagieren zu können (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, 91 f.). In der Sozialen Arbeit zum Teil auch (wieder) „Diagnostik“ genannt, soll diese „der theoretischen und empirischen Fundierung der Interventionsplanung und Interventionssteuerung dienen“ (Heiner/Schrapper 2004, S. 217). In der Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit im Bereich Rechtsextremismus gehört zur Fallanamnese unter anderem „die Analyse des Ideologisierungsgrades bzw. des Einbindungsgrades in rechtsextreme oder rechtsextrem orientierte Gruppen“ (Hohnstein/Greuel 2015, S. 92). Wie aus den Interviews mit den befragten Projektmitarbeitenden hervorgeht, steht im Handlungsfeld gewaltorientierter Islamismus bei diesem Teil der Fallanamnese im Vordergrund, den Stellenwert von Religion zu identifizieren, den diese für die Lebenswelt der Klientinnen und Klienten im Allgemeinen und den individuellen Radikalisierungsprozess im Speziellen einnimmt.

Der Umgang damit, dass sich die Problemlagen aus Sicht der jungen Klientinnen und Klienten anders darstellen als aus Perspektive derer, die die Beratung durchführen, gehört zum Fallverstehen dazu (vgl. Ader 2006, S. 32–47). Wie Selin, eine Mitarbeiterin von Projekt 1 ausführt, suchen Jugendliche, die in einer salafistischen Szene aktiv sind, beispielsweise dann die Hilfe einer Beratungsstelle, wenn sie in einen religiös gedeuteten inneren Konflikt geraten, der für sie Widersprüche zwischen ihrer Lebensweise und religiösen Geboten aufwirft. Bei jungen Frauen kann dies z. B. der Druck sein, innerhalb der Szene heiraten zu müssen, bei jungen Männern zum Beispiel das Verbot, weiterhin mit der christlichen Mutter Kontakt zu halten – für die Betroffenen stellen sich solche Konflikte als stark religiös konnotiert dar (Interview 1a, Z. 148–172). Für die Beratenden hingegen gilt es zum einen zu klären, inwieweit sich die jungen Menschen in einem Prozess der Radikalisierung befinden und zum anderen, welche Motivlagen und Ursachenkonstellationen diesem Prozess individuell zugrunde liegen und welche Rolle Religion darin spielt.

So schildern die Mitarbeiterinnen von Projekt 1, dass sich ihre Arbeit zwar in einem religiösen Themenfeld bewege, sie aber bei Radikalisierung

das eigentliche Problem jenseits von Religion sähen. In den Gesprächen mit den jungen Menschen würden sie feststellen, dass es trotz der religiösen Thematik um andere Problemlagen gehe, wie Mitarbeiterin Selin ausführt: „dann kommt das Eigentliche, oder wo wir sagen ‚Das ist eigentlich der eigentliche Kern‘“ (Interview 1a, Z. 101 f.). Dieser „eigentliche Kern“ sei die Ursache für den jeweiligen Radikalisierungsprozess und damit das, was pädagogisch bearbeitet werden kann und muss. In fast allen Fällen habe dies mit einem starken Verlust von Orientierung und der Suche nach handlungsleitenden Werten und Bezugsgrößen zu tun (ebd., Z. 647 ff.). Die Hinwendung zu einer salafistischen Gruppierung erscheine dann situativ als Lösung für solch andere lebensweltliche Probleme (ebd., Z. 309 f.). Hier wird geschildert, wie die Fallanamnese dazu dienen kann herauszuarbeiten, welche biografische Funktion eine starke religiöse Orientierung bis hin zum Salafismus erfüllt (vgl. auch Frank/Glaser 2018). In der Distanzierungsarbeit können dann „funktionale Äquivalente“ (Böhnisch 2012) erarbeitet werden.

In ähnlicher Weise formuliert Güven, ein Mitarbeiter von Projekt 2, dass er Religion in den meisten Fällen von Radikalisierung für „aufgesetzt“ hält:

„Also Religion ist eher ein wenig überzeugender Anteil. Religion ist wichtig, es ist eine Restidentität bei muslimischen Jugendlichen, die bedient worden ist, die auf unterschiedliche Weise bedient wird von irgendwelchen Szenen auch, aber was nicht der ausschlaggebende Grund ist, warum sie radikal werden. Das ist nicht der Grund. Das ist ihnen, ehrlich gesagt, auch nie klar. Der ausschlaggebende Grund liegt bei anderen Faktoren. Bis man diese Faktoren einem Jugendlichen auch präsent macht, das kann dauern. Aber wir stellen dann fest, dass halt letztendlich verschiedene Faktoren bei solchen Themen eine gewichtigere Rolle spielen als die Religion. Die Religion ist meistens nur aufgesetzt. Faktoren wie familiäre Zerrüttetheit, also familiäre Zerrissenheit, also die Sozialisierung sowieso, das Milieu, in dem er sich befindet, Kriminalitätsdelikte, Perspektivlosigkeit ist immer ein Thema, Unwissenheit über die eigene Religion sowieso“ (Interview 2b, Z. 246–258).

Hier wird ausgeführt, dass Religion zwar wichtig sei und bei einigen muslimischen Jugendlichen in identitätsstiftender Weise von Szenen „bedient“ werde, doch dies sei nicht der „ausschlaggebende Grund“ für Radikalisierung. Religion werde als Rechtfertigung und Bestätigung von extremistischer Auslegung und entsprechenden Verhaltensweisen genommen, die religiös begründet würden, aber eine Reihe anderer sozialer Ursachen wie familiale Problemlagen, Milieuzugehörigkeit oder Kriminalität hätten. In

mehrfacher Hinsicht entkräftet Güten die Bedeutung von Religion („Restidentität“, „aufgesetzt“, „Unwissenheit“) und löst sie daher aus einer möglichen ursächlichen (Mit)Verantwortlichkeit für Radikalisierung heraus.

Die Beratenden im Handlungsfeld identifizieren folglich bei den Klientinnen und Klienten zunächst die ausschlaggebenden Faktoren für die Radikalisierung, die individuell immer verschieden und den Jugendlichen meist nicht bewusst sind. Die Beratenden versuchen dabei, hinter die Fassade oder Maske der „aufgesetzten“ Religion zu blicken, um das eigentliche Problem identifizieren zu können. So sehr dies bei den jeweiligen Fällen plausibel erscheint, ist jedoch zu bedenken, dass die Bewertung des Stellenwerts von Religion möglicherweise auch durch eigene Vorannahmen und Radikalisierungstheorien seitens der Mitarbeitenden geprägt sein kann, wenn diese beispielsweise aus eigener Religiosität oder auch Nichtreligiosität den Stellenwert eher gering einschätzen (wollen). Hier besteht zumindest die Gefahr, dass der fachliche Anspruch auf eine offene Fallanamnese mit vorgefertigten Falldeutungen kollidiert.

Im Gegensatz zu der skizzierten Perspektive, die das religiöse Element im Radikalisierungsprozess eher zurückstellt, wird in einer weiteren Beratungsstelle (Projekt 4) angenommen, dass die Probleme der Klientinnen und Klienten viel mit Religion zu tun haben, allerdings mit falsch verstandenen Formen des Islam. Der Islam wird also in der Beratungspraxis von problematischen Aspekten entkoppelt, wie Projektmitarbeiter Karsten schildert:

„[...] um Jugendlichen, die vielleicht gestrauchelt sind und vielleicht auf dem Weg sind in den Extremismus, Radikalisierung, um ihnen dabei zu helfen, wieder einen Weg zu finden in die Gesellschaft hinein, nicht aus dem Islam raus. Das ist sicherlich auch ganz wichtig, es geht nicht darum, dass man die Menschen aus dem Glauben rausholt, oder. Das ist überhaupt nicht das Thema. Das Thema ist, dafür zu sorgen, dass junge Leute eben nicht in den Strudel von Neosalafismus, religiös konnotiertem Salafismus geraten“ (Interview 4b, Z. 358–364).

Hier konzentriert sich die Herangehensweise stark darauf, die jungen Menschen – neben sozialpädagogischer Hilfestellung – in ihrem Glauben weiterhin zu unterstützen („nicht aus dem Islam raus“), sowie zwischen „richtigem“ und „falschem“ Islam zu unterscheiden (siehe auch Abschnitt „Essenzialisierende Perspektiven auf Religion“): Es wird Wert darauf gelegt zu betonen, dass nicht der Islam das Problem sei, sondern der „religiös konnotierte Salafismus“, der vom Islam gänzlich entkoppelt zu werden scheint.

Insgesamt sehen die meisten Beratenden die Ursache oder das Kernproblem von individuellen Radikalisierungsprozessen nicht in der Religion des Islam begründet. Ebenso wie auch beim Forschungsstand hierzu keine einheitliche und vollständig geklärte Position vorherrscht (siehe oben), scheinen die Beratenden die Frage nicht entscheiden zu wollen und schon gar nicht, indem sie Religion eine Mitverantwortlichkeit für Radikalisierung zusprechen. Man könnte durchaus beispielsweise mit Kepel (s.o.) hinterfragen, ob nicht bestimmte religiöse Praxen oder Auslegungen problematische Entwicklungen der Jugendlichen hin zum gewaltorientierten Islamismus begünstigen, doch nehmen die Beratenden hiervon eher Abstand, möglicherweise auch, um sich nicht dem Vorwurf einer pauschalisierenden Islamkritik auszusetzen. Dass die „individuellen Wahrnehmungen und Deutungsmuster der Fachkräfte sowie ihre Zugehörigkeit zu einer Organisation mit wiederum eigenen Werten und Interpretationssystemen“ (Ader 2006, S. 16) ihr Fallverstehen prägen, kommt generell bei der Fallanamnese vor. Entscheidend ist jedoch, dass die eigenen Theorien und Vorannahmen dem offenen Anamneseprozess nicht im Weg stehen. Trotz der Erfahrungen, dass häufig andere Problem- und Ursachenkonstellationen ausschlaggebend sind, gilt es, einen offenen Blick für die Rolle von Religion zu wahren und sich von eigenen Deutungen, die sich bei anderen Fällen bewährt haben, im Zweifelsfall auch freizumachen, denn von einem guten Fallverstehen hängt die „Entwicklung tragfähiger Angebote“ ab (ebd.).

Zudem gehört eine sorgfältige und nachvollziehbare Fallanamnese oder Diagnostik zum „Kern professionellen Selbstverständnisses“ (Heiner/Schrappner 2004, S. 202); zentral ist hierbei, dass die Praktikerin oder der Praktiker einen „begründeten Zusammenhang zwischen seinen Situationsbeschreibungen und Problemdeutungen auf der einen sowie den Handlungsideen und Interventionsvorschlägen auf der anderen Seite“ (ebd.) herstellt. Dieser begründete Zusammenhang ist in den untersuchten Fällen nicht immer klar erkennbar. Obgleich die Beratenden Religion in der Problemdeutung eher ausklammern, können und wollen sie diese in der pädagogischen Arbeit nicht außer Acht lassen, zumal Religion für die jungen Menschen in deren Lebenswelt, aber auch in ihrer momentanen Weltsicht eine zentrale Rolle spielt.

Hier wird erkennbar, dass die Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld gewaltorientierter Islamismus zum Erhebungszeitpunkt noch jung ist und Findungsprozesse durchläuft. Zwar ist zu berücksichtigen, dass

es bei der Hilfeplanung „keine eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung, keine eindeutige Zuordnung von Problemen und Lösungen“ gibt (Ader 2006, S. 16). Dennoch ist es wichtig, „über ein institutionell geregeltes Verfahren der ‚Urteilsbildung‘ zu verfügen, um gerade die Frage der Deutung und Bewertung nicht der Beliebigkeit zu überlassen“ (Heiner/Schrapper 2004, S. 212). Dabei sind sowohl die Orientierung am Einzelfall als auch ein nachvollziehbares und teilweise institutionalisiertes Verfahren wichtig. Hier ist zu vermuten, aber auch zu hoffen, dass der fachliche Austausch und der Rekurs auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur Rolle von Religion im jeweils individuellen Radikalisierungsprozess und dem darauf abgestimmten Unterstützungsangebot ausgebaut und weiter reflektiert werden.

Perspektiven in der Arbeit mit dem Islam

Ausgangspunkt für diesen Abschnitt war die Frage, unter welchen Grundperspektiven oder -haltungen in Bezug auf Religion die Praktikerinnen und Praktiker in der pädagogischen Arbeit vorgehen. In der Auswertung der Interviewmaterialien ließen sich drei wesentliche Orientierungsrahmen (vgl. Nohl 2017, Z. 9 f., entsprechend einer sinngeneischen Typenbildung) identifizieren: Die Arbeit (1) aus einer außerislamischen Perspektive, (2) aus einer innerislamischen Perspektive und (3) aus einer moderierenden Metaperspektive. Die Unterscheidung zwischen der außer- und der innerislamischen Perspektive entspricht dabei im Wesentlichen der Unterscheidung zwischen einer religionswissenschaftlichen Herangehensweise, die versucht, „Religion“ neutral und von außen zu betrachten (Dierken 2007, Z. 275 f.) und einer theologischen Herangehensweise, die sich „Religion“ aus einer religiösen und in der Regel konfessionellen Sicht nähert (Häring 2005; vgl. Hünemann 2005). Beide Sichtweisen sowie eine dritte, die diese beiden miteinander kombiniert, finden sich in den vorliegenden Interviews. Im Folgenden sollen diese drei Orientierungsrahmen dargestellt werden.

Außenperspektive

Ein Teil der Praktikerinnen und Praktiker lehnt eine Auseinandersetzung auf innerislamischer Ebene deutlich ab und thematisiert den Islam in der Distanzierungsarbeit aus einer Außenperspektive. Dazu zählen die Mitarbeitenden der Projekte 1 und 6 sowie Younis, ein Teilnehmer des internationalen Workshops. Selin, die Mitarbeiterin von Projekt 1, beispielsweise führt aus, dass es zwar mitunter wichtig sei, über entsprechendes Wissen zu verfügen, um Fragen über den Islam beantworten zu können, z. B. welche Rechtsschulen es gebe (Interview 1a, Z. 129 f.), sie betont jedoch:

„Aber ich setze mich jetzt nicht hin und sage ‚Komm, da mache ich jetzt mal irgendwie den Koran auf, auf Seite so und so und dann gehen wir jetzt mal die Sure Stück für Stück durch‘, das ist Quatsch, das machen wir nicht“ (Interview 1a, Z. 130–132)

Koranexegese, Arabischkenntnisse, theologische Kenntnisse und „irgendwelche Suren“ auswendig zu können, würde zwar von den Moscheeverbänden gern gesehen, für die Beratungsarbeit hält Selin sie aber für nicht notwendig (Interview 1a, Z. 62–80).

Alle Praktikerinnen und Praktiker dieses Typs gehen davon aus, dass es für den Distanzierungsprozess kontraproduktiv wäre, wenn man aus einer innerreligiösen Position heraus argumentiert, z. B. weil sich die Klientin bzw. der Klient von der Position der Praktikerin bzw. des Praktikers angegriffen fühlen könnte und dann in eine gegenargumentierende Haltung gerate, die „intolerant“ und damit nicht offen für neue Impulse sei (IntWS, Z. 6467–6480). Anzumerken ist, dass sich in unserem Interviewmaterial sowohl Nichtmuslime und Religionsdistanzte als auch praktizierende Muslime finden, die sich, zumindest in der Arbeit mit den Klientinnen und Klienten, nicht auf eine innerislamische Diskussion einlassen wollen.

Die Projektmitarbeiterinnen von Projekt 1 beispielsweise sehen eine sozialpädagogische Herangehensweise – im Gegensatz zu einer theologischen – als adäquate Bearbeitung der identifizierten Problemlagen an. Ohne entsprechende theologische Kompetenzen aufseiten der Beratenen hielten sie eine Auseinandersetzung wie Koranauslegung zudem für anmaßend (Interview 1a, Z. 90 ff.). Auch die Klientinnen und Klienten würden sich hierfür nicht offen zeigen: „Und [wir] merken [auch], weil es eigentlich häufig auch um ganz andere Sachen geht, dass da eher dann so ein Widerstand halt kommt so“ (ebd. Z. 99 ff.). Dies kann einerseits als Indiz gewertet werden, dass die Jugendlichen sich auf die Bearbeitung

anderer Problemlagen eingelassen haben oder aber, dass sie nicht bereit sind, theologische Fragen mit diesen Beraterinnen zu erörtern. In jedem Fall werten diese es als weiteren Grund dafür, keine theologischen Bearbeitungsformate anzuwenden.

Obwohl die Bedeutung von Religion für Radikalisierungsprozesse und auch für die Bearbeitung der Problemlagen von den Projektmitarbeitenden infrage gestellt wird, spielt sie in der Fallbearbeitung doch an einigen Stellen eine Rolle. Zwar überwiegen in der praktischen Arbeit der Befragten sozialpädagogische Herangehensweisen, aber Religionsbezüge werden dennoch keineswegs ausgeklammert, sondern im pädagogischen Prozess vielfach eingesetzt. Die Beraterinnen von Projekt 1, die den religiösen Aspekten in ihrer Arbeit wenig Raum geben wollen, weil sie andere als zentraler erachten, thematisieren Religion sowie die eigene Religiosität und die der Jugendlichen in ihrer Arbeit dann doch überraschend häufig, wie sie im Interview ausführen:

„Aber die fragen natürlich ‚Fastest Du?‘ oder ‚Überlegst Du meinetwegen, also wie religiös bist Du eigentlich?‘, klar. Und dazu mache ich das eigentlich meistens so, (...) ich mache zum Beispiel mit denen immer so Skalen so, und dann sagen sie, wie religiös sie sind, wie religiös sie denken, dass sie gerne sein wollen und wie religiös sie wahrscheinlich andere wahrnehmen. Und ich habe meinen Punkt immer bei Null (lacht), nicht religiös, will ich auch gar nicht sein usw. Und dann so ‚Was?‘ und ‚Du weißt schon, dass Du in die Hölle kommst?‘. Das ist immer Thema! Also klar, weil das ist das, das ist der Maßstab, an dem sie Wertigkeit messen oder gelernt haben, Wertigkeit messen zu wollen oder zu können oder so. Klar ist das Thema“ (Interview 1a, Z. 400–410).

Hier wird nicht Religion im Allgemeinen thematisiert, sondern aufgegriffen wird derjenige Aspekt von Religiosität, der in der individuellen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen zum Thema wird. Religion wird von den Jugendlichen selbst eingebracht, weil es ihnen sehr wichtig ist („der Maßstab, an dem sie Wertigkeit messen“). Die Beraterin wiederum greift die Relevanzsetzungen ihrer Klientinnen und Klienten methodisch auf, um weiter darüber im Gespräch zu bleiben und damit eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen. Zugleich nutzt sie das Gesprächsangebot der Jugendlichen, um inhaltlich bzw. ideologiebezogen zu arbeiten und religiöse Pluralität – bis hin zu Atheismus/Agnostizismus – als alternatives Deutungsmuster aufzuzeigen. Insofern ist Religiosität in der Arbeit mit den Jugendlichen trotz allem selbstverständlich ein zentrales Thema.

Auch Güven, der Mitarbeiter von Projekt 2, bindet religiöse Bezüge stark in seine Arbeit ein, obwohl er sie für nicht ausschlaggebend bei Radikalisierungsprozessen hält. Grund dafür ist auch hier die häufig ausschließlich religiös geprägte Weltsicht seiner Klientinnen und Klienten. An deren Sichtweise muss er sich zumindest teilweise orientieren, um einen Zugang zu ihnen zu bekommen und auch, um die ideologische Ebene ihrer Hinwendung zum gewaltorientierten Islamismus bearbeiten zu können. Insgesamt wird die Arbeit aus der außerislamischen Perspektive also häufig über eine Auseinandersetzung mit religiöser Positionalität durchgeführt. Die Außenperspektive der Praktikerin bzw. des Praktikers selbst wird dabei auch bewusst thematisiert.

Innenperspektive

Andere Praktikerinnen und Praktiker begeben sich teilweise auf die innerislamische Ebene der Auseinandersetzung (Güven aus Projekt 2, zum Teil auch Nadir aus Projekt 4 und Hamid aus dem internationalen Workshop). Selbst und direkt begibt sich vor allem ein Praktiker in diese Auseinandersetzung, in der er Argumente aus dem Kontext der islamischen Theologie und Normenlehre vorbringt. Seine Vorgehensweise soll im Folgenden exemplarisch für diese Perspektive etwas ausführlicher dargestellt werden.

In einem geschilderten Beispiel aus seiner Arbeit beginnt der Praktiker diese Auseinandersetzung mit einem Koranvers, den ein Klient im Beratungsgespräch anführt, um damit seine Position zu untermauern. Laut diesem Koranvers sei es geboten, „die Ungläubigen“ zu töten.⁶ In der Folge erörtert und diskutiert Güven mit dem Klienten die Bedeutung dieses Verses. Dabei vermittelt er dem Klienten verschiedene Methoden zur Interpretation der Quellen. Konkret schildert er folgenden Ablauf:

Zuerst fordert Güven den Klienten auf, die Verse vor und nach dem fraglichen Vers zu lesen. Er argumentiert dabei mit dem Lesen eines Romans, den man auch nur im Textzusammenhang verstehen könne. Dieser „Kontextansatz“ (Interview 2b, Z. 659) führt den Klienten zur Erkenntnis, dass der Vers anders gemeint sei als er gedacht hatte: Angreifen und Töten sei zur Zeit des Propheten nur in Ausnahmefällen, wenn

6 Vermutlich ist hier Sure 2, Vers 191 gemeint: „Und tötet sie (d.h. die heidnischen Gegner) wie (immer) ihr sie zu fassen bekommt [...]“ (Koranübersetzung von Paret 2014).

man selbst angegriffen werde, legitim gewesen. Ziel sei aber Frieden und nicht Kampf (Interview 2b, Z. 648–483).

Anschließend fragt Güven den Klienten, was eine solche Ausnahmesituation sein könnte, worauf dieser einen Angriff auf die Familie als mögliches Szenario entwirft, in dem es notwendig sein könne, sich gewaltsam zu verteidigen. Güven führt dann dahin, dass nicht nur Muslime so reagieren würden und generalisiert, dass es heute nicht darum gehe, Ungläubige zu töten, sondern der Kontext bedeute, dass das Töten nur zur Verteidigung legitim sei und folgert, dass der eigentliche Auftrag „Frieden stiften“ sei. Aus dem Vers zum Töten von Ungläubigen folge im Kontext des Korans also der Auftrag, Frieden zu stiften (Interview 2b, Z. 648–483). Hier wird eine generalisierte Bedeutung nicht aus dem Text selbst, sondern erst aus einem Beispiel erschlossen, das die aus dem Kontext ermittelte Bedeutung auf einen Zusammenhang gegenwärtigen gesellschaftlichen Zusammenlebens überträgt.

Diese Auslegung bestärkt Güven durch eine Diskussion über die lexikalische Bedeutung des Wortes „Islam“, in der er betont, dass das Wort „Frieden“ bedeute. Im nächsten Schritt diskutieren sie die Bedeutung des Wortes „Frieden“ und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass „Frieden“ den Frieden mit Mitmenschen und der Schöpfung beschreibe und damit nicht exklusiv auf Muslime gemünzt sei. Diese Haltung führe dazu, dass Gott mit einem zufrieden ist (Interview 2b, Z. 683–710). Die lexikalische Bedeutungsklä rung soll dem Klienten im pädagogischen Prozess die neue Deutungsweise eröffnen, dass Friedfertigkeit ein zentrales Motiv des Islam sei. Diese Perspektive wird im Gespräch wieder durch einen weiteren Analogieschluss generalisiert („Frieden“ schließe auch Nichtmuslime ein).

Schließlich wird die Lebensgeschichte des Propheten zur Kontextualisierung herangezogen: Der Berater führt den Klienten dahin, Mohammed als absolutes Vorbild im Islam zu nennen. Der Klient kennt die Lebensgeschichte des Propheten allerdings kaum, daher verabreden sie, diese zu lesen. Der Berater thematisiert dann Widersprüche zwischen den friedfertigen Verhaltensweisen Mohammeds zum Vers „Tötet die Ungläubigen“. Der Prophet habe dabei unter „härteren Bedingungen“ gelebt als die Menschen heute. Wenn er also Vorbild ist, müsse man sich auch friedlich verhalten (Interview 2b, Z. 710–741).

Auch wenn Güven sein Vorgehen nicht im islamischen Gelehrten diskurs verortet, zeigt es doch deutliche Anklänge methodischer

Vorgehensweisen im islamischen Recht (vgl. Lohlker 2012), insbesondere der Lehre der Begründungen/Wurzeln des Rechts (*uṣūl al-fiqh*⁷): Die Klärung des Inhalts im Textzusammenhang (*naṣṣ*), die Klärung lexikalischer Bedeutungen (*‘ilm al-luġa*), die Klärung des Kontextes, in dem der Vers der Überlieferung nach offenbart wurde (*aṣbāb an-nuzūl*), der hier über die Lebensgeschichte (*sīra*) Muhammads erschlossen wird, die Klärung, ob es sich um universelle (*‘āmm*) oder spezifische (*ḥāṣṣ*) Aussagen handelt und schließlich der Analogieschluss (*qiyās*). In groben Zügen zeigen sich hier im Vorgehen Grundfiguren der islamischen Rechtslehre. Kernmethode ist dabei der Analogieschluss (*qiyās*), der jedes Argument abschließt.

Insgesamt ähnelt dieses Vorgehen insbesondere der kontextualisierenden Koraninterpretation (vgl. Saeed 2013). Diese moderne und progressive Strömung betont sowohl die Bedeutung des Textzusammenhangs als auch und vor allem die Relevanz des (über die Offenbarungsanlässe hinausgehenden) historischen und gegenwärtigen Kontextes für das Verständnis des Korans und damit für den Umgang mit dem islamischen Recht. Die Protagonistinnen und Protagonisten dieser Strömung suchen in den Quellen weniger nach soliden Reglementierungen als nach Grundprinzipien für eine gute und gerechte Gesellschaft (ebd.).

Die Verortung im theologischen Kontext nimmt Güven jedoch nicht selbst vor. Stattdessen deuten die aus dem Interview herausgearbeiteten Wissensbestände eher auf ein aus dem religiösen Alltag gewachsenes Laienverständnis hin. Hinweise dafür sind z. B. der eher unübliche Vergleich der Koranlektüre mit dem Lesen eines Romans oder dass der Schwerpunkt bei jedem dargestellten Argument auf einem teilweise recht allgemein assoziierenden Analogieschluss statt auf der fundierten Arbeit am Quellentext liegt. Ein Hinweis ist auch die unhinterfragt als Wissen proklamierte, aber wiederum nicht überprüfte Deutung des Wortes „Islam“ als „Frieden“. Die Begriffsdefinition geht hier von der etymologischen Verwandtschaft der arabischen Wörter *islām* und *salām* (Frieden) aus (Interview 2b, 689–94). Von dieser Verwandtschaft aber abzuleiten, dass Islam „wortwörtlich“ Frieden bedeute (Interview 2b, 694), ist zwar populär nicht ungeläufig, im Fachdiskurs stellt dies jedoch höchstens

7 Die Umschrift des Arabischen folgt dem Standard der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (Brockelmann u. a. 1969).

eine randständige Position dar (vgl. Ruthven 2000, S. 9; vgl. Gardet 1997, S. 2).

Auf der pädagogischen Ebene fokussiert die Beratung bei Güven vorwiegend auf die Ebene von „Sachproblemen“ (Kraft 2011, 158 ff.): Die Distanzierung wird in den Beispielen also über die Klärung von „falschen oder fehlenden Informationen und unzureichendem Wissen“ (Kraft 2011, S. 158) angestrebt, im Gegensatz zu einer Beratung, die auf „Lebensprobleme“ ausgerichtet ist, welche im Einzelfall bzw. individuell reflexiv gelöst werden können (ebd.). Die sachliche Klärung geschieht hier vor allem über den Weg islamrechtlicher und -kundlicher Auskunft, in der Güven als lehrender Experte auftritt.

Moderierende Metaperspektive

Eine dritte Grundperspektive, bei der aus einer moderierenden Außenperspektive verschiedene Innenperspektiven herangezogen werden, findet sich vor allem bei Nadir und bei Holger (ein Teilnehmer am internationalen Workshop, der für eine Distanzierungsberatungsstelle in Deutschland arbeitet). Für Holger ist die zentrale Methode dabei, Komplexität darzustellen und alternative Deutungen aufzuzeigen. In Bezug auf den Islam heiße das „Wie kann ich den Koran lesen, wie kann ich die Sunna lesen? Was für unterschiedliche Deutungen gibt es dort?“ (IntWS, Z. 6933 ff.). Um die jahrhundertealte umfangreiche Tradition der Koranexegese darzustellen, bindet Holgers Träger auch Imame in die Arbeit ein und lässt muslimische und nichtmuslimische Mitarbeitende gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten arbeiten (vgl. IntWS, Z. 6122 ff.).

Auch Nadir nimmt eine Metaperspektive auf den Islam ein. Ihm geht es dabei jedoch im Gegensatz zu Holger weniger um die innerislamische Vielfalt, sondern um den Islam im Kontext vielfältiger anderer Lebensbereiche. Ihm ist wichtig, dass die Jugendlichen bei Fragen zum Islam oder bei Problemen zu ihm kommen (Interview 4b, Z. 724–753), woraufhin er Fragen entweder selbst beantwortet oder an Spezialistinnen und Spezialisten verweist. Diese stehen über ein Netzwerk verschiedener professioneller Akteure für diese Arbeit zur Verfügung. Hier finden sich neben Expertinnen und Experten für die Lösung diverser alltagspraktischer Herausforderungen (Jobsuche etc.) auch viele Imame.

Diese bezieht Nadir mit ihrer jeweiligen innerreligiösen Perspektive in den pädagogischen Prozess ein, damit „die auch über Religion halt aufklären“ (Interview 4b, Z. 736) und so religionsbezogene Problemlagen lösen (Interview 4b, Z. 724–753).

Die moderierende Metaperspektive löst sich dabei nicht komplett von der religiösen Positionalität des Praktikers: Holger ist kein Muslim und nutzt diesen Hintergrund im Beratungsgespräch gezielt, um sich mal an Wissen interessiert zu geben und mal dadurch zu überraschen, dass er als Nichtmuslim Genaueres über den Islam weiß. Nadir dagegen ist Muslim und arbeitet zum Teil auch aus der Innenperspektive. Aber beide verstehen sich nicht als religiöse Autorität, sondern sehen diese in der Kompetenz von Imamen. Nadir reflektiert, dass sein Muslimsein nicht ausreichte, um über den Islam aufzuklären, und es daher nötig sei, theologische Kompetenz dazu zu holen, wenn es die Bedarfslagen der Klientinnen und Klienten erfordern. Auch bei anderen spezifischen Fragen ziehe er jeweils die Expertise Dritter hinzu, z. B. Personen vom Arbeitsamt oder von der Polizei. Nadir reflektiert hier seine Laienhaftigkeit in Sachen Islamkompetenz, die sich „nur“ auf seine Geburt als Muslim sowie auf islamischen Unterricht in der Kindheit stütze (Interview 4b, Z. 1003ff.).

Die drei Perspektiven im Zusammenhang

Die drei empirisch herausgearbeiteten Perspektiven in der Arbeit mit dem Islam in der Distanzierungsarbeit gehen mit unterschiedlichen pädagogischen Vorgehensweisen einher. In den Interviews zeigt sich in Fällen der Außenperspektive eine Arbeit, die in Bezug auf Religion über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Praktikerin bzw. dem Praktiker und der Klientin bzw. dem Klienten geht. Die Arbeit aus der Innenperspektive erfolgt insbesondere über eine Auseinandersetzung mit dem Islam und seinen autoritativen Quellen. Die moderierende Metaperspektive verbindet diese Vorgehensweisen aus einer nochmals eigenen Haltung heraus, in der verschiedene Sichtweisen einen exemplarischen Charakter erhalten.

Es zeigt sich jeweils eine der drei Perspektiven als der primäre Orientierungsrahmen der pädagogischen Arbeit für die betreffende Praktikerin bzw. den betreffenden Praktiker. Eine Perspektive dominiert also jeweils die Arbeit. Dennoch wechseln die Praktikerinnen und Praktiker

in der pädagogischen Arbeit mitunter die Perspektive, über die sie die Klientinnen bzw. Klienten adressieren, zumindest zwischen der *Innen- oder Außenperspektive* und der moderierenden Metaperspektive. Deutlich unterscheiden sich jedoch die Haltungen der Praktikerinnen und Praktiker in Bezug auf die Frage, ob man grundsätzlich die Auseinandersetzung auf einer innerislamischen Ebene mit den Klientinnen und Klienten überhaupt führen sollte und ob die Beratenden dies auch leisten können. Dabei weisen vor allem diejenigen, die primär aus der Außenperspektive arbeiten, die Arbeit aus einer Innenperspektive prinzipiell zurück. Setzt man die drei Perspektiven der Praxis ins Verhältnis zur im vorangegangenen Abschnitt geschilderten Diagnostik in der Fallaufnahme, zeigt sich, dass auf eine ähnliche Einschätzung für die Fallarbeit unterschiedliche Arten der Bearbeitung folgen können. Güven von Projekt 2 und Selin von Projekt 1 stimmen darin überein, dass Religion nicht den eigentlichen Kern des Problems ausmacht. Bearbeitungsformen sind aber bei Güven von der innerislamischen Perspektive und bei Selin von der außerislamischen Perspektive geprägt, so dass sich die pädagogische Arbeit der beiden deutlich voneinander unterscheidet.

Religiöse Autorität in der Arbeit

In Bezug auf die Arbeit mit Koran und Sunna zeigt sich im Interviewmaterial der Umgang mit Autorität als ein relevantes Thema, zu dem jede der drei dargestellten Perspektiven aber einen je eigenen charakteristischen Umgang hat. Eine Grundfrage dabei ist, inwiefern Formen religiöser Autorität notwendig sind, um die religionsbezogene Arbeit zu legitimieren. Generell begründet sich religiöse Autorität im islamischen Kontext vor allem „on the possession of ‘ilm (knowledge) of religious matters, and, to a certain extent, knowledge of relevant worldly affairs, combined with irreproachable personal piety“ (Afsaruddin 2011), also auf Wissen und auf Frömmigkeit.

Im Umgang mit Religion aus einer *Außenperspektive* thematisieren die Praktikerinnen und Praktiker, dass ein Teil der Klientinnen und Klienten eine solche Perspektive grundsätzlich in Frage stellt: Sie nehmen das Angebot, an dem sie teilnehmen, als eine religionsbezogene Beratung wahr und problematisieren die Außenperspektive der Praktikerin bzw.

des Praktikers als unpassend für eine religionsbezogene Arbeit. In Bezug auf Nichtmuslime wird diese Ablehnung besonders deutlich formuliert, da diese ihnen nicht zeigen könnten, „wo es in meiner Religion lang geht“ (Interview 4b, Z. 872 f.). Selin gibt die Sichtweise der Jugendlichen wieder mit den Worten „Das kannst Du nicht beurteilen, Du bis’ nicht“ (Interview 1a, Z. 439 f.). Der Satz „Du bis’ nicht“ wird hier nicht vollendet, im Zusammenhang wird aber deutlich, dass es hier darum geht, dass sie keine Muslima ist.

Praktikerinnen und Praktiker, die vor allem aus dieser Außenperspektive auf Religion arbeiten, wollen sich aber gar nicht erst auf eine Ebene begeben, in der islamische Autorität ausgehandelt wird. Stattdessen gehen sie über eine starke Thematisierung religiöser Positionalität, das heißt sie thematisieren offensiv, inwieweit sie selbst Muslim oder Nichtmuslim sind oder machen die Religiosität der Klientinnen und Klienten durch gezieltes Nachfragen sichtbar und sprechen darüber (vgl. z. B. Interview 1a, Z. 417–463).

Auch ein dezidiertes Auftreten als Muslim kann zur Zurückweisung führen. Hamid berichtet, dass die Adressatinnen und Adressaten seiner Arbeit ihm vorwerfen würden: „Denkt ihr denn, ihr seid besser als wir? Wer seid ihr denn, dass ihr uns etwas vorschreiben könnt, dass ihr uns was über die Religion erzählen könnt“ (IntWS 2014, Z. 6039 ff.). Hamid beschreibt hier, dass seine Autorität in religionsbezogenen Fragen von seinen Klientinnen und Klienten in der Regel nicht akzeptiert wird, woraufhin er darauf verzichtet, mit ihnen über „Ideologie“ bzw. über „islamische Ansichten“ (ebd.) zu sprechen.

Dagegen verwenden diejenigen Praktikerinnen und Praktiker, die sich zum Teil in ihrer Arbeit auf Diskussionen *innerhalb islamischer Perspektiven* einlassen, einen erheblichen Aufwand darauf, sich selbst in eine islamisch autoritative Position zu begeben. Exemplarisch sei wieder Güven herausgegriffen, bei dem sich dies am stärksten findet: Im oben dargestellten Vorgehen wiederholt sich das Muster, dass er hervorhebt, dass er mehr über den Islam und den Umgang mit autoritativen Quellen wisse als der Klient in seinem Praxisbeispiel. So stellt Güven fortlaufend spezifische Wissensfragen, deren Antwort er selbst kennt, während der Klient diese nicht bzw. nicht „richtig“ beantworten kann (z. B. Interview 2b, Z. 683–710). Güven betont in der Erzählung selbst immer wieder, dass das Vorgehen deutlich machen soll, dass der Klient weniger weiß als er.

Güven spricht davon, dass seine Kolleginnen und Kollegen und er sich im Beratungsprozess (abhängig von den Bedarfen der Klientinnen und Klienten) in verschiedene religiöse Rollen begeben, z. B. in die einer religiösen Autorität, eines Theologen oder Imams, um Wissen zu vermitteln, aufzuklären oder Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in religiösen Fragen für die Jugendlichen zu sein (Interview 2b, Z. 753–778). Weniger stark positioniert sich Nadir gegenüber den Jugendlichen als eine Art Autorität in religiösen Fragen (Interview 4b, Z. 858–886).

In der Arbeit aus einer Innenperspektive übernehmen die Beratenden zum Teil also religiöse Rollen und inszenieren sich als Träger religiöser Autorität. Diese Autorität konstituiert sich dabei vor allem über „Wissen“ zu islambezogenen Fragen und zum Umgang mit Koran und Sunna, die zum Teil über die Kontrastierung des Nichtwissens des Klienten bzw. der Klientin gegenüber der Betonung des Wissens des Praktikers bzw. der Praktikerin hervorgehoben wird.

In der Arbeit aus einer *moderierenden Metaperspektive* schließlich wird Autorität über Imame exemplarisch hinzugezogen. Die Imame treten dann als Experten auf, die – moderiert von der pädagogischen Praktikerin bzw. dem pädagogischen Praktiker – einen Einblick in ihre Perspektiven geben und theologisch fundiertes Wissen vermitteln sollen. Die Wissensebene, für die die Imame eingebunden werden, unterscheidet sich jedoch: Holger bezieht die Imame vor allem aufgrund ihrer *methodischen* Expertise ein, weil diese die „exegetische Literatur sehr gut kennen. Und eben auch die unterschiedlichen Lesarten sehr gut kennen“ (IntWS, Z. 6952 f.), während es Nadir eher um die *inhaltliche* Autorität geht.

Es zeigt sich also, dass mit den drei unterschiedlichen religionsbezogenen Perspektiven in der Distanzierungsarbeit je eigene Umgangsweisen mit islamischer Autorität einhergehen. Während die Arbeit aus einer Außenperspektive heraus eine Übernahme religiöser Autorität zurückweist und stattdessen durch die Diskussion der eigenen religiösen Positionalität eine persönliche Beziehung aufbaut, stellt die Herausbildung wissensbasierter islamischer Autorität in unserem Material einen wesentlichen Anteil der Arbeit aus der Innenperspektive dar. In der Arbeit aus einer moderierenden Metaperspektive wird ebenfalls wissensbasierte Autorität exemplarisch durch externe Experten (Imame) hinzugezogen.

Im Vorgehen der zweiten Umgangsweise mit Autorität steht die starke Orientierung des Praktikers auf die Herstellung personengebundener Autorität im engen Zusammenhang mit seiner konfrontativen

Vorgehensweise (zur konfrontativen Pädagogik vgl. Weidner/Kilb 2008). Dies zeigt sich bei Güven: Das dargestellte Vorgehen ist stark von seinen Vorgaben geprägt, indem Fragen und Antworten Güvens Vorstellungen folgen und damit zugleich seine Autorität fördern. Die starke Betonung eines Wissensvorsprungs der Praktikerin bzw. des Praktikers kann dabei durchaus in Spannung zu einer offenen und partizipativen Gestaltung des pädagogischen Prozesses stehen, wie sie einer lebensweltorientierten Beratung (Figlesthler u. a. 2019; Thiersch 2014b) als interaktive Kommunikationsbeziehung in „einem Wechselspiel von gegenseitigem Sprechen, Hören und Verstehen“ (Thiersch 1977, S. 101 zit. nach Galuske 2013, S. 173) entspricht. In der Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus wird dies z. B. von Figlesthler, Greuel, Grunow, Langner u. a. empirisch fundiert empfohlen (Figlesthler u. a. 2019, 75 ff.). Das beschriebene Vorgehen ist aber auch als offenerer Prozess denkbar, in dem die (religiösen) Such- und Orientierungsprozesse der Klientin bzw. des Klienten mit stärkerer (religions-)pädagogischer Fachlichkeit bearbeitet und begleitet würden.

Essentialisierende Perspektiven auf Religion

Parallel zu den bisher dargestellten Perspektiven in der Arbeit mit dem Islam zeigt sich bei einem Teil der Interviews, dass manche Praktikerinnen und Praktiker in ihre Arbeit sehr bestimmte, grundlegende Vorstellungen davon einbringen, was der Wesenskern von „Religion“ und „des Islam“ „eigentlich“ sei. Diese Perspektiven oder Orientierungsrahmen, die wir im Rahmen unserer Auswertungen im Sinne einer Reduktion auf eine Wesentlichkeit oder innere Natur als *essentialisierende Perspektiven* bezeichnen⁸, finden sich sowohl in Fällen der oben erläuterten Innen- als auch der Außenperspektive.

Zu letzterer zählen die von Selin dargestellten Haltungen und Vorgehensweisen, die sich selbst (wie bereits skizziert) als persönlich religionsdistant positioniert und zum Beispiel die Koraninterpretation als Methode in ihrer Arbeit klar ablehnt. Dennoch bezieht sie einen

8 Eine direkte Bezugnahme auf die vielfältigen Dimensionen von „Essentialismus“ in philosophischen, theologischen, kulturtheoretischen oder feministischen Diskursen ist hier nicht intendiert. Wir gehen von der alltagssprachlichen Bedeutung des Begriffes „Essenz“ als dem „Eigentlichen“ oder „Wesentlichen“ aus.

eindeutigen Standpunkt in Bezug darauf, was der „Kerngedanke eigentlich von Religiosität ist“ (Interview 1a, Z. 1249). Diesen verortet sie in „Nächstenliebe, Barmherzigkeit, also achtsam sein mit sich, mit anderen, vorsichtig sein und so weiter“ (ebd., Z. 1250).

Zentral in dieser Perspektive ist das von ihr formulierte Gottesbild, demzufolge „...Gott kein Buchhalter ist, der die ganze Zeit wissen will ‚So, hast Du es jetzt falsch gemacht?‘ und ‚Ich warte nur darauf, dass Du ein Fehltritt Dir leistest‘. Das ist ja Quatsch“ (ebd., Z. 1251). Die Einsicht in diesen Standpunkt wird zum obligatorischen Ziel und absehbaren Ergebnis der Beratungen erklärt: „Und das irgendwann sitzt dann. Und dann wissen die, es ist doch Unsinn, warum sollte das so sein?“ (ebd., Z. 1253). Zudem werden darin ein „richtiges“ Religionsverständnis und „richtige“ Perspektiven auf Teilaspekte von Religion angenommen, die sich von eindeutig falschen Auslegungen abgrenzen lassen. Fachkräfte mit essentialisierenden Haltungen weisen die von ihnen als „falsch“ eingeordneten Religionsauslegungen der Klientinnen und Klienten stellenweise sehr normativ und non-diskursiv zurück. Sie tun dies selbst dann, wenn sie eigentlich nicht beanspruchen, eine religionsbezogene Autorität sein zu können oder zu wollen.

Selin schildert darüber hinaus eine Herangehensweise in ihrer pädagogischen Arbeit, die die Möglichkeit vermitteln soll, einen Standpunkt zu vertreten, der mit den religiösen Glaubenssätzen vereinbar ist und der nicht zu Konflikten mit anderen oder zum Ausschluss aus bestimmten Lebensbereichen führen muss. Sie versucht, mit den Jugendlichen darauf hinzuarbeiten, dass die Angst vor Konsequenzen ihres Handelns im Jenseits hinter die unmittelbaren, positiven Konsequenzen für das Alltagsleben im Diesseits zurücktritt, bis zu dem „...Punkt, an dem sie merken, dass sie religiös sein können und dass das viele andere Aspekte nicht mehr ausschließen muss eigentlich“ (Interview 1a, Selin, Z. 1141 ff.). Religion wird daran anknüpfend generell als Mittel zur Befreiung und Möglichkeit zur Reflexion und Meditation stark gemacht. Damit wird einerseits ein positives und in gewisser Hinsicht modernisiertes, rationalisiertes und säkularisiertes Religionsbild vertreten und in der Beratung stark gemacht, das andererseits dadurch wieder essentialisiert und universalisiert wird, dass Selin es offensiv als einzig richtige Deutungsweise vertritt.

Güven, dessen Praxis als eine primär mit einer Innenperspektive arbeitende oben bereits ausführlich dargestellt wurde, schildert ebenfalls

eine starke Eigenperspektive darauf, wie das „richtige“ und wie das diesem gegenüberstehende eindeutig „falsche“ Islamverständnis aussieht, von dem der Betroffene abzubringen ist: „Dann ist halt die Strategie zu gucken, dass wir sagen ‚Wie können wir ihm das sichtbar machen, dass das natürlich nicht stimmen kann‘“ (Interview 2b, Z. 617). Er führt an, im richtigen Islamverständnis gehe es um den richtig zu verstehenden „Weg der ‚Goldenen Mitte‘, den der Islam ja seit Lebzeiten des Propheten auch immer befürwortet hat“ (Interview 2b, Z. 603). Wie auch an den im Abschnitt zur Innenperspektive bereits dargestellten Beispielen der Deutung des Verses über die Tötung von Ungläubigen und des Wortsinnes von „Islam“ zeigt sich bei ihm immer wieder die Tendenz herauszustellen, dass der Islam eindeutig etwas Bestimmtes wolle und dass die Klientin oder der Klient dies nicht wisse, nicht verstanden habe oder nicht einsehe.

Diese *essentialisierende Perspektive* auf Religion ist bei Güven eng mit der Handlungslogik seiner Distanzierungsarbeit verbunden und wird von ihm in diese übertragen. Hier wird eine aus Sicht der Beratenden eindeutig falsche Auslegung des Islam zum Teil des Problems erklärt, das im religiös begründeten Befürworten einer demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Ideologie besteht, und die richtige Auslegung wird zum essentiellen Teil der Lösung dieses Problems. Die Möglichkeit der erfolgreichen Problemlösung wird wiederum zum essentiellen Bestandteil der Religion gemacht, aus der allein dieses Vermögen geschöpft werden kann. Das heißt, für Güven gibt es eine unzweifelhaft richtige Auslegung des Islam, die in dem zu finden ist, was für ihn die Essenz des Islam darstellt und zu der es einen eindeutig richtigen Zugang gibt. Diese aus seiner Perspektive einzig richtige Version des Islams vertritt der Praktiker selbst als seine persönliche Haltung und zielt darauf ab, dass die Klientin oder der Klient diese einsieht und übernimmt. Durch das Verstehen und Übernehmen dieser eigentlich „richtigen“, zweifelsfrei toleranten und menschenfreundlichen Islamauslegung löse sich das Problem, das nur aufgrund falscher Auslegung und mangelnden Wissens zustande komme.

Eine in diesem Zusammenhang bedeutende Frage, pädagogische Praxis, professionelles Handeln und den Fachdiskurs im Handlungsfeld Islamismus betreffend, besteht darin, wie deutungs-, verlaufs- und ergebnisoffen die Beratenden die Auseinandersetzung mit Religion und Islam in den Beratungsprozess einbringen. Diese wird nur zum Teil durch die oben dargestellte Differenzierung der Perspektiven in der Arbeit mit dem

Islam beantwortet und betrifft eher eine „fachliche Anforderung, Inhalte in ihrer Vielschichtigkeit und Kontroversität zu vermitteln“ und dabei „religiöse und theologische ‚Vereindeutigungen‘ zu vermeiden“ (Schau u. a. 2017, S. 205).

Beide Praxisbeispiele zur *essentialisierenden Perspektive* sind in ihrer Selbstdarstellung von einer Sicht auf Religion geprägt, die auf ein positives Bild im Sinne der Menschenfreundlichkeit und Gewaltablehnung abzielt und hinausläuft. Es sind jedoch Vorgehensweisen erkennbar, die die Übernahme der von den Praktikerinnen und Praktikern vertretenen Lesarten von Religion und ihrer Argumente durch die Klientinnen und Klienten in den Vordergrund stellen. Die Verselbstständigung und individuelle Förderung der religiösen Mündigkeit und Selbstbestimmtheit der Jugendlichen droht stellenweise hinter diesen zu verschwinden. Dies trifft, wie oben schon geschildert, vor allem auf Güven zu. Sein Vermögen, über die „richtige“ Perspektive und das zugehörige Wissen zu verfügen und den Jugendlichen dies „beweisen“ zu können, erscheint in seinen Schilderungen in diesem Sinne stellenweise als hierarchischer Autoritätsmoment, dessen Zustandekommen eine einfache Formel zugrunde liegt, die vom spezifischen Nichtwissen des beratenen Gegenübers ausgeht. Dies zeigt sich am Beispiel der oben dargestellten Diskussion über den Vers, in dem es um das Töten von Heiden/Ungläubigen geht:

„Manchmal fragen wir da zum Beispiel „Ja, den Vers gibt es im Koran, das stimmt“, „Das ist auch eine richtige Übersetzung“, so als Zwischenschub fragen wir mal nach „Wo genau steht der Vers?“. Das ist klar, dass er das nicht weiß“ (Interview 2b, Z. 623)

Fachkräfte, die mit solchen Vorgehensweisen arbeiten, können gefahrlaufen, eine Autorität nur gegen eine andere auszutauschen. Dies mag dem Handlungsdruck und dem Dilemma geschuldet sein, dass einige Jugendliche grundsätzlich Autorität einfordern, auf der Suche nach legitimer Autorität sind oder sich gegenüber den Praktikerinnen und Praktikern nur öffnen und zugänglich zeigen, wenn sie deren religiöse Kompetenz anerkennen.

Interessant ist außerdem, dass sich im Interviewmaterial keine Hinweise darauf finden, dass sich auch die Praktikerinnen und Praktiker in den Beratungen dem Thema Glaube und Religion mit einer deutungsoffenen Haltung annähern und aus dieser heraus vermitteln, dass sie selbst auch nicht genau wissen könnten, was die eindeutig richtige Antwort auf religiöse

Fragen oder die richtige Auslegung von religiösen Texten ist. Gerade aber aus einer solchen Haltung heraus könnten möglicherweise die Handlungskompetenzen der Klientel im Umgang mit Religion, Weltansichten und Ideologien stärker in der Beratungsarbeit fokussiert und gefördert werden. Die Fachkräfte hätten auf diese Weise die Möglichkeit als *Role Models* aufzutreten, die sich selbst als gegebenenfalls Gläubige ebenso den Zugang zu Textquellen situativ erschließen müssen, handlungsleitende Urteile argumentativ erarbeiten und Standpunkte in der Diskussion vertreten – im Sinne einer der vielschichtigen und kontroversen Vermittlung von Inhalten (Schau u. a. 2017, S. 205). Diese Anforderung wird in unserem Sample am ehesten von den Perspektiven erfüllt, die einer „moderierenden Metaperspektive“ zuzurechnen sind.

In zukünftigen Erhebungen wäre in diesem Sinne zu untersuchen, wie genau mit Haltungen, die den beschriebenen essentialisierenden Perspektiven entsprechen, in den pädagogischen Arbeitsprozessen umgegangen wird, welche Erfahrungen damit inzwischen gemacht wurden und wie diese Aspekte durch die Praktikerinnen und Praktiker selbst reflektiert werden.

Fazit

Im Material hat sich gezeigt, dass Religion ein zentrales Thema in der Distanzierungsarbeit im Handlungsfeld des gewaltorientierten Islamismus ist. Wie wir herausarbeiten konnten, geht die Praxis unterschiedlich darauf ein: Während sich manche Projekte eher auf die Bearbeitung sozialer Problemlagen konzentrieren, haben andere die religionsbezogene Arbeit konzeptionell in ihrer Distanzierungsarbeit verankert. Die Praktikerinnen und Praktiker müssen abwägen, welchen Stellenwert Religion in der jeweils individuellen Radikalisierungsgeschichte und auch generell in der Lebenswelt der Klientin oder des Klienten hat. Sie nehmen eine distanzierte Außenperspektive auf den Islam ein, begeben sich in innerislamische Auseinandersetzungen oder moderieren solche innerislamischen Positionen. Auch setzen sie sich in unterschiedlicher Weise damit auseinander, wie mit Autorität in Fragen religiösen Wissens umzugehen ist. Oft geht es aber auch um Wissensvermittlung zum Islam und darum, durchaus auch ein „richtiges“ Islambild zu vermitteln.

Sich in der Distanzierungsarbeit auf den Islam als Religion zu beziehen, birgt Chancen und Herausforderungen. Religion kann als „unterstützende Ressource für einen gelingenden Alltag“ (Hahn 2017, S. 325) genutzt werden, kann dem Prozess aber auch im Wege stehen. Die Chancen liegen darin, dass die Thematisierung der persönlichen Religiosität der Fachkräfte, aber auch aufrichtiges Interesse für den Islam ein Zugangsweg zu den Klientinnen und Klienten sein und Vertrauen schaffen kann, da Religion in ihrer Lebenswelt und auch derzeitigen Weltanschauung zentral ist. Eine solche „Lebensweltorientierung“ (Thiersch 2014a) bedeutet nicht nur generell, sondern insbesondere auch für diesen pädagogischen Handlungskontext, ihren Ausgangspunkt „in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der Adressatinnen und Adressaten und in ihren Bewältigungsanstrengungen“ (Grunwald/Thiersch 2014, S. 2) zu nehmen. Dies trifft ebenso zu, „wenn diese Selbstdeutung religiös ist“ (Thiersch u. a. 2017, S. 29), die dann „ein selbstverständlicher Ausgangspunkt einer gemeinsamen Arbeit“ ist (ebd., S. 29–30).

Die Sichtweisen der Klientinnen und Klienten dürfen dabei allerdings nicht unhinterfragt übernommen, sondern müssen „mit den Möglichkeiten institutionell und professionell gefasster Sozialer Arbeit“ (Grunwald/Thiersch 2014, S. 2) verbunden werden. Insofern ist eine reine Bearbeitung der vordergründig religiös geprägten Konfliktlagen zwar der Ausgangspunkt der Beratung, muss aber deutlich darüber hinausgehen, indem durch eine gründliche Fallanamnese die „eigentlichen“ Problemlagen und Ursachen identifiziert und anschließend bearbeitet werden. Es gilt, den „Spannungen in der Unterschiedlichkeit der Logiken von Adressatinnen und Adressaten und Professionellen“ (ebd. S. 28), die insbesondere auch auf dem Gebiet von Religion mit ihren subjektiven (Be-)Deutungen erwartbar sind, reflektierend zu begegnen. Aus solchen Konstellationen resultieren beispielsweise die drei oben dargestellten Perspektiven in der Arbeit mit dem Islam.

Da generell eine vertrauensvolle und stabile Arbeitsbeziehung für diese Arbeit nötig ist, kann es von Vorteil sein, wenn die Beratenden selbst muslimisch sind. Manche Klientinnen und Klienten fühlen sich auf diese Weise besser verstanden oder akzeptieren die Beratenden (auch) als Autorität in Religionsfragen. Gleichzeitig kann es aber auch von Vorteil sein, selbst nicht Muslimin oder Muslim zu sein, um aus einer interessierten Außenperspektive Fragen aufwerfen zu können und dabei nicht in eine innerislamische Konfrontation zu geraten. Hier ist das Muslimsein

oder Nichtmuslimsein jeweils nicht per se eine Gelingensbedingung für den Aufbau einer stabilen Arbeitsbeziehung oder die Bearbeitung religiöser Themen, sondern die Rolle muss reflektiert, bewusst gefüllt und positiv für den pädagogischen Prozess genutzt werden.

Besonders gute Erfahrungen wurden mit dem Einsatz gemischter Teams aus muslimischen und nichtmuslimischen Fachkräften gemacht (vgl. IntWS, Z. 6122–6136); auch kann hierdurch religiöse Pluralität direkt veranschaulicht werden. Zudem kann es sinnvoll sein, Imame mit ihrer theologischen Kompetenz und Kenntnis der exegetischen Literatur einzubeziehen. Religiöse Expertise kann somit einen positiven Beitrag zum pädagogischen Prozess leisten.

Insgesamt zeigt sich eine hohe Bedeutung der „eigenen, biographisch geprägten subjektiv-religiösen Orientierung“ (Pirner 2012, S. 118) der Praktikerinnen und Praktiker, die es (in Anlehnung an den Befund von Religionslehrerstudien von Feige u. a. 2000) „nicht ‚authentisch‘-direkt, sondern didaktisch reflektiert“ bzw. als Ergebnis „je individuell geleistete[r] Reflexionsprozesse“ (Feige 2004, S. 13 nach Pirner 2012, S. 118) einzubringen gilt. Religionssensible Haltungen sind „unabhängig davon, ob sie den Überzeugungen der Fachkräfte entsprechen“ (Nauerth 2017, S. 137) und insofern unabhängig von ihrem eigenen (Nicht-)Muslimsein oder (Nicht-)Religiössein erforderlich – gerade auch, um essenzialisierende Perspektiven auf den Islam zu vermeiden. Eine solche Haltung „darf also nicht das Steckenpferd religiös interessierter oder konfessionell gebundener Expertinnen und Experten sowie ihrer Organisationen sein“ (ebd.), so dass Wissen zum Islam und eine Aufgeschlossenheit gegenüber Religion hilfreich und notwendig, eine eigene muslimische Religiosität aber nicht Bedingung für pädagogisches Arbeiten in diesem Handlungsfeld ist.

Eine zentrale Herausforderung kann bei der Einbindung von Religion in den pädagogischen Prozess darin bestehen, dass die pädagogische Arbeit aus dem Blick gerät, wenn man sich auf ein religiöses Kräftereszen einlässt, in dem Wahrheiten und Autoritäten gegeneinander ausgespielt werden – vor allem auch für muslimische Beratende kann dies zur Schwierigkeit werden. Auch kann eine Arbeitsbeziehung dadurch belastet oder gar zerstört werden, wenn die Klientinnen und Klienten das Gefühl haben, dass die Beratenden ihnen eine bestimmte Religionsauslegung vorschreiben wollen. Hier ist es wichtig, die eigene Rolle (und das Muslim-/Nichtmuslimsein) zu reflektieren und zu überlegen, in welcher

Weise und mit welchem Ziel die eigene (nicht-)religiöse Identität der Fachkräfte im pädagogischen Prozess thematisiert werden soll. So verweist das hier dargestellte Material auf die Relevanz pädagogischer Fachlichkeit, wie sie z. B. Figlestahler, Greuel, Grunow, Langner u. a. (2019) über Reflexion und eine pädagogische Haltung definieren. Diese ist vonnöten, um in einem von starken Eigenperspektiven geprägten Arbeitsfeld einen lebensweltorientierten, offenen pädagogischen Prozess zu fördern und starke Vereindeutigungen zu vermeiden bzw. scheinbar eindeutige Wahrheiten zu dekonstruieren (Schau u. a. 2018, S. 97). Neben den Anforderungen, die an Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit allgemein zu richten sind (vgl. BAG „Ausstieg zum Einstieg“ 2019; Hohnstein/Greuel 2015), zeigt sich, dass Religion eine weitere komplexe und herausforderungsvolle Ebene in die Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit hineinträgt.

Um dieser Komplexität gut begegnen zu können, erscheint zusätzlich eine hohe Religionssensibilität (Nauerth u. a. 2017; Tüllmann/Kösterke 2017) angeraten. Diese muss einerseits lebenswelt- und ressourcenorientiert, aber auch „religiösen Fehlentwicklungen“ wie Extremismus gegenüber wachsam agieren (Tüllmann/Kösterke 2017, S. 269 f.). In der konkreten Arbeit ist daher auch eine religionsbezogene Unterscheidungskompetenz notwendig, die „zwischen einer Religiosität, die förderlich ist und zum Bezugspunkt der weiteren Arbeit gemacht werden sollte und jener, die in Frage zu stellen ist und dekonstruiert werden muss“ differenzieren kann (Nauerth 2017, S. 139).

Für die hier untersuchte Praxis gilt es schließlich, deren Pionierleistung hervorzuheben. Wie in diesem Beitrag herausgearbeitet, spiegelt das Material den Erfahrungsschatz aus einem sich neu entwickelten Praxisfeld wider, in dem die Praktikerinnen und Praktiker Vorgehensweisen und den Umgang mit Religion teilweise erst im laufenden Prozess entwickeln und erproben mussten, welche auch bis heute weiterhin diskutiert werden. Denn auch, wenn „klar“ ist, dass Religion und Religiosität „Thema“ in der Arbeit sind, musste die Praxis sich erst erarbeiten, *in welcher Weise* deren Thematisierung und Bearbeitung sinnvoll ist.

Literaturverzeichnis

- Ader, Sabine (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim
- Afsaruddin, Asma (2011): Authority, religious. In: Krämer, Gudrun/Matringe, Denis/Nawas, John/Rowson, Everett (Hrsg.): The encyclopaedia of Islam three. Leiden
- Aslan, Ednan/Erşan Akkılıç, Evrim/Hämmerle, Maximilian (2017): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der Religiösen Sozialisation und des Radikalen Milieu. Wiesbaden
- BAG „Ausstieg zum Einstieg“ (2019): Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit. https://www.bag-ausstieg.de/wp-content/uploads/Qualit%C3%A4tsstandards_Ausstiegsarbeit_Rechtsextremismus_BAG_Ausstieg_und_Einstieg.pdf
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München
- Brockelmann, Carl/Fischer, August/Heffening, W./Taeschner, Franz (1969): Die Transliteration der arabischen Schrift in ihrer Anwendung auf die Hauptliteratursprachen der islamischen Welt. Denkschrift dem 19. internationalen Orientalistenkongreß in Rom. vorgelegt von der Transkriptionskommission der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. Wiesbaden
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016): Mosques as Partners in Prevention. In: Hikma, 7. Jg., H. 2, S. 143–158
- Christmann, Kris (2012): Preventing religious radicalisation and violent extremism. A systematic review of the research evidence. Youth Justice Boasrd for England und Wales. London
- Dierken, Jörg (2007): Religionswissenschaft. In: Christophersen, Alf (Hrsg.): Lexikon Theologie. Hundert Grundbegriffe. 2., durchges. Aufl. Stuttgart, S. 275–278
- Feige, Andreas (2000): „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster
- Feige, Andreas (2004): ‚Einzelfall‘ und ‚Kollektiv‘ – Zwei Seiten einer Medallie. Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der

- niedersächsischen Religionslehrerschaft. In: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen“. Münster, S. 9–18
- Figlesthler, Carmen/Glaser, Michaela (2019): Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus – Ansätze und Erfahrungen etablierter Praxisprojekte in Deutschland. DJI. Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2019): Vierter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. DJI. Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2019): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. DJI. Halle (Saale)
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biographische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 62–79
- Galuske, Michael (2013): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim/Basel
- Gardet, L. (1997): islām. i. – definition and theories of meaning. Leiden
- Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2016): Distanzierung vom gewaltorientierten Islamismus – Ansätze und Erfahrungen etablierter pädagogischer Praxis. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 27. Jg., H. 3, S. 259–265
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islam zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 12–24
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie le-

- ben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. DJI. Halle (Saale)
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierung. Weinheim/Basel
- Hahn, Kathrin (2017): Religionssensibilität in der Beratung. Ein Beitrag zur Ausrichtung des methodischen Handelns. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religions-sensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 322–337
- Häring, Hermann (2005): Theologie / Disziplinen. In: Eicher, Peter (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Neuausg. München, S. 273–282
- Heiner, Maja/Schrapper, Christian (2004): Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept. In: Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim, S. 201–221
- Hemmingsen, Ann-Sophie (2010): The attractions of jihadism. An identity approach to three Danish terrorism cases and the gallery of characters around them, University of Copenhagen. Copenhagen
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. DJI. Halle (Saale)
- Horgan, John (2008): Deradicalization or disengagement? A process in need of clarity and a counterterrorism initiative in need of evaluation. In: Perspectives on Terrorism, II, H. 4, S. 3–8
- Hünemann, Peter (2005): Theologie als Wissenschaft. In: Eicher, Peter (Hrsg.): Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe. Neuausg. München, S. 283–292
- Kepel, Gilles (2016): Terror in Frankreich. Der neue Dschihad in Europa. München
- Kepel, Gilles (2017): Der Bruch. Frankreichs gespaltene Gesellschaft. München
- Kraft, Volker (2011): Beraten. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 155–161

- Logvinov, Michail (2012): „This is all about Islam“ versus „This is not about Islam“. Islamistische Radikalisierung – Zur Erklärungskraft wissenschaftlicher Theorien und sicherheitsbehördlicher Hypothesen. In: Interventionen. Zeitschrift für Verantwortungspädagogik, H. 1, S. 39–44
- Lohlker, Rüdiger (2012): Islamisches Recht. Wien
- Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.) (2016): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. Weinheim/Basel
- Nauerth, Matthias (2017): Die Soziale Arbeit vor der Religionstatsache. Erörterungen zu einer neuen Herausforderung. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religions-sensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 129–144
- Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.) (2017): Religions-sensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart
- Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden
- Paret, Rudi (Übers.) (2014): Der Koran. 12. Aufl. Stuttgart
- Pirner, Manfred L. (2012): Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Burrichter, Rita (Hrsg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart, S. 107–125
- Precht, Tomas (2007): Home grown terrorism and Islamist radicalisation in Europe. Danish Ministry of Justice. Copenhagen
- Rabasa, Angel/Pettyjohn, Stacie L./Ghez, Jeremy J./Boucek, Christopher (2010): Deradicalizing Islamist extremists. Santa Monica, California
- Rieker, Peter (Hrsg.) (2014): Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen. Weinheim
- Roy, Olivier (2017): „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“. Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors. Erste Auflage. München
- Ruthven, Malise (2000): Der Islam: Eine kurze Einführung. Stuttgart
- Saeed, Abdullah (2013): Some reflexions on the contextualist approach to ethico-legal texts of the Quran. In: Shah, Mustafa (Hrsg.): Tafsir. Interpreting the Qurʾān. Oxon, S. 403–420

- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärigel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2018): Demokratiefeindlichen islamistischen Angeboten entgegenarbeiten. Entwicklungen hin zu einer spezifischen pädagogischen Fachpraxis. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 90–99
- Schuhmacher, Nils (2018): Evaluation der Hamburger „Fach- und Beratungsstelle für religiös begründete Radikalisierung – Legato“. Universität Hamburg. Hamburg
- Thiersch, Hans (1977): Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt
- Thiersch, Hans (2014a): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim/Basel
- Thiersch, Hans (2014b): Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung. In: Bauer, Petra/Weinhardt, Marc (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim/Basel, S. 310–330
- Thiersch, Hans/Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (2017): „Alltag braucht Transzendenz“. Die Herausgeberinnen und Herausgeber im Gespräch mit Hans Thiersch über Soziale Arbeit, Religion und Lebensweltorientierung. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 29–40
- Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (2017): Religions- und Kultursensibilität in der Jugendhilfe – ein dynamischer Prozess zwischen Theorie und Praxis. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 267–286
- Venhaus, John M. (2010): Why Youth Join Al-Qaeda. United States Institute of Peace. Special Report. Washington, D.C.

- Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2008): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 3. Aufl. Wiesbaden
- Wiktorowicz, Quintan (2005): Radical Islam rising. Muslim extremism in the West. Lanham, Maryland

Religion als Ressource in der Radikalisierungsprävention?

Einleitung

Innerhalb des letzten Jahrzehnts hat sich die pädagogische Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus als neues Arbeitsfeld entwickelt. Durch Soziale Arbeit, politische Bildung und zum Teil durch Elemente religiöser Bildung zielt diese Arbeit darauf ab, junge Menschen gegen mögliche Radikalisierungsgefährdungen zu stärken oder die Distanzierung von gewaltorientierten oder demokratiefeindlichen islamistischen Kontexten zu fördern. In Deutschland wird ein Großteil dieser Arbeit von zivilgesellschaftlichen Initiativen erbracht, die dafür von staatlichen Institutionen finanziell gefördert werden. In relativ kurzer Zeit ist eine vielfältige Landschaft aus unterschiedlichen Organisationen mit verschiedenen Ansätzen entstanden (Said/Fouad 2018; Schau u. a. 2017).

Besonders im Vergleich zu etablierteren Arbeitsfeldern wie der Rechtsextremismusprävention stellt das Thema Religion eine Spezifik dieses neueren Arbeitsfelds dar. Religion tritt in verschiedener Weise in diesem Feld zu Tage: Demokratiefeindlicher Islamismus bezieht sich in vielfältiger Weise auf den Islam, und teilweise spielen religiöse Elemente des Islams auch in der (sozial-)pädagogischen Praxis der Radikalisierungsprävention eine Rolle (vgl. Figlestahler u. a. 2019b). Ausschlaggebend dafür ist u. a. die Rolle von Religion¹ im Radikalisierungsprozess selbst. Zwar ist Religion, wie verschiedene Studien zeigen, nur ein Aspekt von vielen in einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Hintergründe, Motive und Einflussfaktoren, die

1 Religion wird hier bezugnehmend auf Gennerich, Kein und Streib (2018) als ein offenes und diskursives Phänomen mit einem Fokus auf zwei Dimensionen verstanden: Erstens als Erleben von Transzendenz und zweitens als Bezug auf das „was uns unbedingt angeht“ („ultimate concern“, Tillich 2009). Im Zusammenhang mit der Hinwendung und Radikalisierung zum demokratiefeindlichen und gewaltorientierten Islamismus bezieht sich der Begriff Religion vor allem auf den Islam.

Radikalisierungsprozesse fördern können (vgl. Glaser 2018). Dennoch sind religiöse Aspekte häufig Teil des Prozesses: Der Radikalisierung geht beispielsweise oftmals eine persönliche oder religiöse Suche nach Sinn und Antworten voraus (vgl. Wiktorowicz 2005). Viele islamistische Extremistinnen und Extremisten haben zudem gemein, dass sie vor ihrem Anschluss an eine extremistische Szene nicht sehr religiös waren (vgl. Venhaus 2010 und Precht 2007). Deswegen mangelt es ihnen oftmals an Wissen und Erfahrung, um extremistische Auslegungen des Islams zu relativieren, da sie verschiedene Auslegungen des Islams nicht miteinander vergleichen können oder nicht auf theologische Gegenargumente zurückgreifen können.² Auf diese Ebenen bezieht sich, wie im Folgenden zu sehen sein wird, auch ein Teil der (sozial-)pädagogischen Arbeit der Radikalisierungsprävention.

Die Rolle religiöser Ansätze und muslimischer Organisationen in der Präventionsarbeit stehen im Fokus einer laufenden Debatte (Said/Fouad 2018; Schmidt 2018; Charchira 2017; Schau u. a. 2017; Taubert/Hantel 2017; Greuel u. a. 2016). Diese basiert bisher jedoch kaum auf empirischer Forschung, welche die konkrete Umsetzung der pädagogischen Arbeit in den Blick nimmt. Als Beitrag zu dieser Debatte soll der vorliegende Artikel auf empirischer Grundlage einen Einblick in die Rolle von Religion als Ressource der Radikalisierungsprävention und die damit verbundenen Herausforderungen verschaffen.

Das zugrundeliegende Datenmaterial ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung (wB) des Programmbereichs „Radikalisierungsprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ erhoben und ausgewertet worden (vgl. dazu Figlestahler u. a. i. E.; Figlestahler u. a. 2019b; Figlestahler u. a. 2019a; Greuel u. a. 2016, 2015).

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert.³ In dem Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ erprobten zuletzt über 40 Modellprojekte in den Jahren 2015 bis 2019 Ansätze der (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem

2 Zur Rolle von Religion in der Hinwendung und Radikalisierung zum islamistischen Extremismus siehe in diesem Band die Beiträge von Scholz, Frank und Glaser, Kiefer sowie Langner, Milbradt, Hohnstein und Herding.

3 Zum Bundesprogramm siehe www.demokratie-leben.de.

und gewaltorientiertem Islamismus.⁴ Als Modellprojekte sind sie auf die „Entwicklung, Erprobung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Methoden, Konzeptionen und Strukturen in der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMFSFJ 2016, S. 805) ausgerichtet. Die Leitlinie, die die Fördergrundlage für Projekte im Programmbereich darstellt, trägt den Projekten an, Umgangsweisen mit religionsbezogenen Herausforderungen zu entwickeln, indem sie das Verhältnis zwischen Religion, legitimer Religionsausübung und religiös begründetem Extremismus sensibel ausloten (BMFSFJ 2014, S. 5). Darüber hinaus lag ein Schwerpunkt in dem Programm auf der Förderung muslimischer Träger in der Radikalisierungsprävention (Ceylan/Kiefer 2016, S. 157; Geue 2016, S. 16), die als eher neue Akteurinnen und Akteure in diesen Feldern ihre eigenen Ansätze und Vorgehensweisen erst entwickeln müssen (Charchira 2017; Schau u. a. 2017). Der Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ ist somit ein besonders relevantes Feld für die Untersuchung von Religion in der Radikalisierungsprävention.

Die wissenschaftliche Begleitung am Deutschen Jugendinstitut (DJI) untersucht den Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ in der Laufzeit von 2015 bis 2019 unter anderem mit dem Ziel, die unterschiedlichen pädagogischen Strategien der Projekte zu systematisieren sowie projektübergreifend pädagogische Lernerfahrungen zu bündeln.⁵ Dabei werden unterschiedliche qualitative und quantitative Forschungsmethoden genutzt, wie (Online-)Umfragen für Projektmitarbeitende, Adressatenfragebögen, Leitfaden-Interviews mit Projektmitarbeitenden, Gruppendiskussionen mit jungen Projektteilnehmenden, teilnehmende Beobachtung bei pädagogischen Maßnahmen und Dokumentenanalyse.

4 Im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“ wurden darüber hinaus Projekte zu Rechtsextremismus und Linker Militanz gefördert. Die Zahl der geförderten Projekte veränderte sich in der Laufzeit des Programms mehrfach.

5 Zur Programmevaluation am DJI siehe www.dji.de/demokratieleben.

Der vorliegende Beitrag bündelt einige Ergebnisse und Zwischenergebnisse dieser Erhebungen.⁶

Der Aufsatz geht der Frage nach, inwiefern Angebote der Radikalisierungsprävention Religion als eine Ressource ihrer Arbeit nutzen und welche Herausforderungen sich daraus ergeben. Um diese Frage zu diskutieren, sollen zuerst zwei Typen religionsbezogener Vorgehensweisen in der Präventionsarbeit dargestellt werden. Diese wurden von Figlesthler und Langner im Rahmen einer Untersuchung der wissenschaftlichen Begleitung zum Thema selektiver und indizierter Präventionsarbeit mit jungen Menschen entwickelt (Figlesthler/Langner 2019; Figlesthler u. a. 2019a), wozu Interviews mit Projektmitarbeitenden und Teilnehmenden anhand der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017) ausgewertet wurden. Figlesthler und Langner verweisen dabei darauf, dass diese Typisierung nur als eine erste Strukturierung zu verstehen sei, die es zu ergänzen und zu differenzieren oder der es zu widersprechen gelte (Figlesthler/Langner 2019, S. 221).

Im Anschluss an die Darstellung dieser Typologie soll ausgeführt werden, wie Angebote der beiden religionsbezogenen arbeitenden Typen Religion als Ressource in ihre Arbeit einbeziehen und welche spezifischen Herausforderungen sich daraus für sie ergeben. Dies beruht auf einer inhaltsanalytischen Auswertung in Anlehnung an die Verfahren von Kuckartz (2016) und Schreier (2014) von zwölf Interviews mit Projektmitarbeitenden (Figlesthler u. a. i. E.), die durch die Ergebnisse weiterer empirischer Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung (Figlesthler u. a. 2019b; Greuel u. a. 2016) ergänzt und kontextualisiert werden.

6 Ausgangspunkt der Betrachtung ist der Vortrag „Religion as a Challenge in Preventing Radicalization? Empirical Insights from Germany“, den der Autor gemeinsam mit Carmen Figlesthler 2018 auf der Konferenz „Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship“ hielt (vgl. Figlesthler/Langner 2019), sowie eine Analyse zum Umgang der im untersuchten Programmbereich tätigen Modellprojekte mit Herausforderungen in der Radikalisierungsprävention (vgl. Figlesthler u. a. i. E.), die u. a. Gegenstand des 5. Berichts der Wissenschaftlichen Begleitung ist.

Herzlicher Dank gilt Carmen Figlesthler für die gemeinsame Arbeit an der ersten Grundlage des vorliegenden Beitrags, sowie Katja Schau und Diana Zierold für die gemeinsame Arbeit zu Herausforderungen der Radikalisierungsprävention sowie allen Kolleginnen und Kollegen der Wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs Radikalisierungsprävention im Bundesprogramm „Demokratie leben!“.

Zwei Typen von Vorgehensweisen religionsbezogener Radikalisierungsprävention

Ein Teil der Projekte thematisiert und adressiert religionsbezogene Ebenen in ihren Angeboten. Unter diesen Angeboten finden Figlestahler und Langner (2019) zwei Typen von Vorgehensweisen: (1) Vorgehensweisen, die sich von einer religiösen Perspektive ableiten und (2) Vorgehensweisen politischer Bildung und Sozialer Arbeit mit einem Fokus auf religiöse Themen. Beide haben gemeinsam, dass sie sich vor allem (direkt oder indirekt) an religiös praktizierende junge Musliminnen und Muslime wenden.

Der erste Typus findet sich sowohl in Projekten, die eine Stärkung junger Menschen gegen extremistische Angebote in ihrem Umfeld anstreben, als auch in Angeboten der Distanzierungs- bzw. Deradikalisierungsarbeit. Häufig sind islamische Organisationen wie Dachverbände islamischer Gemeinden die Träger der Projekte (allein oder in Kooperation mit anderen Organisationen). Die Angebote umfassen vor allem inhaltliche Diskussionen in langfristig stabilen Einzel- oder Gruppensettings.

Das prägende Merkmal dieses ersten Typs ist, dass der Islam selbst eine zentrale Rolle in der präventiven Handlungslogik der Arbeit einnimmt (zur Rekonstruktion der Handlungslogik vgl. Greuel u. a. 2015). Diese Logik beschreibt modellhaft, wie eine Intervention des Projektangebots zum angestrebten Ergebnis führen soll, wobei sich dieses angestrebte Ergebnis hier auf die Ebene der Präventions- oder Distanzierungsarbeit bezieht. In dieser Logik ist der Islam Teil des Mechanismus, über den die Intervention dieses angestrebte Ergebnis erreichen soll (zur Rekonstruktion angestrebter Wirkmechanismen vgl. Figlestahler u. a. 2019, S. 54 ff.). Wie ein Mitarbeiter eines Projekts sagt, müsse bei religiös begründeter Radikalisierung „der Islam in diesem Fall auch Teil der Lösung sein“ („Budapest“ 2018, Z. 1790 f.).⁷ Die pädagogische Prävention von gewaltorientiertem Islamismus wird hier stark mit dem Islam verbunden. Dabei nehmen innerislamische Perspektiven (hierzu Langner, Herding und Pausch in diesem Band) eine relevante Rolle ein,

7 Die Projekte wurden anonymisiert. Projektnamen wurden daher durch internationale Städtenamen ersetzt, die keinen Bezug zur Arbeit der Projekte haben. Zitate aus Interviews mit Projektmitarbeitenden werden mit dem anonymisierten Namen des Projekts, dem Jahr des Interviews und, falls zutreffend, den Zeilennummern im Interviewtranskript angeben.

d. h. dass Raum für ein religiöses Sprechen (im Gegensatz zum Sprechen *über* Religion) besteht, also beispielsweise für das theologische Argumentieren im Rahmen der jeweiligen religiösen Diskurstradition. Die Vorgehensweisen nehmen dabei Anleihen am Feld der religiösen Bildung.⁸ Dabei ist der Islam für die pädagogischen Mitarbeitenden, die sich häufig selbst als Muslime verstehen, ein wichtiger Teil ihrer eigenen Identität und ihres Denkens.

Der zweite Typ zeichnet sich durch politische Bildung mit Elementen von Sozialer Arbeit und einem spezifischen Fokus auf religiöse Themen aus. Die Projekte dieses Typs kombinieren im Gruppensetting inhaltliche Diskussionen mit Freizeitaktivitäten wie Sport oder Ausflügen. Dieses Vorgehen baut auf dem Konzept auf, die Beziehungen innerhalb der Gruppe sowie zwischen Projektmitarbeitenden und Teilnehmenden zu stärken, um eine Basis für die Arbeit an den Einstellungen der Teilnehmenden zu schaffen. Die Arbeit zeichnet sich hier dadurch aus, dass sie den Adressatinnen und Adressaten gegenüber eine besondere Aufmerksamkeit auf den Aspekt des Muslimischseins legt und darauf vorbereitet ist, verschiedene Themen auch religionsbezogen zu diskutieren. Der Islam ist ein explizites Thema der pädagogischen Arbeit in diesem Typ. Im Gegensatz zu Typ 1 steht dabei aber nicht das religiöse Sprechen, sondern das Sprechen über Religion im Mittelpunkt. Für muslimische Jugendliche versuchen sie dabei einen geschützten Raum für offene Diskussionen um politische und religiöse Themen zu schaffen.

Im Gegensatz zu Typ 1 sind sowohl die Ziele als auch die Methoden der Arbeit im zweiten Typ stärker von der politischen Bildung als von der religiösen Bildung geprägt. In diesem Typ finden sich verschiedene etablierte Träger der Sozialen Arbeit bzw. der Jugend- und der Bildungsarbeit. Sie können häufig auf langjährige Erfahrungen in diesen Feldern aufbauen, entwickeln diese jedoch weiter, indem sie einen spezifischen Fokus auf den Islam und allgemein religionsbezogene Themen sowie auf demokratiefeindlichen Islamismus legen. Die Arbeit zielt letztlich darauf ab, die Teilnehmenden gegen mögliche Angebote demokratiefeindlicher islamistischer Gruppen in ihrem sozialen Umfeld zu

8 Zum Begriff der religiösen Bildung vgl. Kumlehn (2015).

stärken, beispielsweise durch die Festigung eines demokratischen Verständnisses und einer positiven Einstellung gegenüber Vielfalt.⁹

Darüber hinaus haben im Gesamtfeld einige Projekte keinen Bezug zu Religion in ihrer pädagogischen Praxis, z. B. da sie Extremismus nur auf einer allgemeinen und abstrakten Ebene thematisieren. Dass Religion in der Arbeit nicht relevant wird, stellt unter den untersuchten Projekten insgesamt aber eher eine Ausnahme dar. Diese Projekte werden im Folgenden nicht in die Untersuchung einbezogen, weil sie für die Fragestellung nach dem Einsatz von Religion als Arbeitsressource nicht relevant sind. Der Fokus dieses Beitrags soll daher auf der Arbeit liegen, in der Religion tatsächlich relevant wird.

Religion als Ressource der Radikalisierungsprävention

Die folgende empirische Analyse wird einen ersten systematischen Einblick geben, ob und wie die unterschiedlichen Angebote Religion als Ressource nutzen. Der Begriff der Ressource beschreibt dabei etwas dem (sozial-)pädagogischen Prozess Zutragliches, das von den Praktikerinnen und Praktikern in der (sozial-)pädagogischen Arbeit genutzt werden kann. Dieser weite Ressourcenbegriff, der sich aus der Fragestellung ableitet, soll anhand des empirischen Materials weiter differenziert werden. Zuerst sollen auf Grundlage des empirischen Materials drei Ebenen dargestellt werden, auf denen Religion in der (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus relevant wird: (1) In der Zugangerschließung zu den Adressatinnen und Adressaten, (2) in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit islamistisch-extremistischer Ideologie und (3) in der Stärkung von Eigenpositionen gegenüber extremistischen Angeboten.

9 Diese allgemeinen pädagogischen Zielstellungen folgen eher einer pädagogischen Logik des Förderns denn der Abwehr möglicher Gefahren, wie sie dem Konzept der „Prävention“ eingeschrieben ist (vgl. Milbradt u. a. 2019; vgl. Lüders 2011).

Religion in der Zugangserschließung zu den Adressatinnen und Adressaten

Eine grundsätzliche Herausforderung der (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung ist es, junge Menschen zu erreichen, die bereits Bindungen zu islamistisch-extremistischen Gruppen oder Ideologien haben oder sich von diesen angesprochen fühlen (Figlesthler u. a. i. E., S. 60 ff.; vgl. Figlesthler u. a. 2019, S. 178 f.). Vor dem Hintergrund der Freiwilligkeit der Teilnahme, die als Rahmenbedingung und handlungsleitendes Prinzip der Arbeit verstanden werden kann (vgl. BMFSFJ 2017), müssen die Fachkräfte den Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten erst herstellen. Dabei gilt es einerseits, die adressierten Zielgruppen in die jeweiligen Angebote zu bekommen (strukturelle Dimension) (Figlesthler u. a. i. E., S. 61), als auch sie zur aktiven Beteiligung und Aneignung zu motivieren (pädagogische Dimension) (ebd.; vgl. Hohnstein/Greuel 2017). Als Herausforderung der Radikalisierungsprävention kommt dazu die Notwendigkeit Stigmatisierungsgefährdungen zu reflektieren (vgl. Greuel u. a. 2016). Den hier dargestellten Projekten gelingt es jedoch, diese Zielgruppen in ihre pädagogischen Prozesse einzubeziehen.

Einige Projekte betonen, dass sie über religiöse Themen oder über die religiöse Rahmung eine Offenheit bei den Adressatinnen und Adressaten erreichen, durch die sie schließlich in ein Gespräch über deren Probleme, Belastungen und Orientierungen kommen können. Die religionsbezogene Ebene kann dabei im Sinne einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit „aus den Lebenszusammenhängen der Menschen selbst erwachsen“ (Schweitzer 2018, S. 1306; vgl. auch Bohmeyer 2017, S. 151).

Zum Teil nutzen die Projektmitarbeitenden explizit Religion als eine Ebene, über die sie einen pädagogischen Prozess initiieren. In Typ 1 verstehen die Projekte Religion als eine zentrale Ebene für ihren Zielgruppenzugang. Das Projekt „Bangkok“ setzt beim Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten besonders auf die Betonung des Religiösen. So haben die Projektmitarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass es ihnen gelingt, mit den Adressatinnen und Adressaten über ernsthafte persönliche Problemlagen ins Gespräch zu kommen, wenn sie sich „von der religiösen Seite an sie wenden“ („Bangkok“ 2017, Z. 1257–1293).

Diese „religiöse Seite“ können sie u. a. darüber ansprechen, dass sie das Angebot in den Räumlichkeiten einer Moschee umsetzen:

„In den [...] harten Schalen dieser Jungs steckt immer ein weicher Kern. Aber [...] in der Moschee sind [sie] dann schon die weichen Jungs. Weil diese Atmosphäre das auch ein bisschen hergibt“ („Bangkok“ 2017, Z. 1234 ff.).

Die hier beschriebene Atmosphäre bewegt die Teilnehmenden dazu, sich zu öffnen. Sie entsteht in der Moschee und rahmt die pädagogische Arbeit, so dass sie von den Teilnehmenden als ein religiöses Angebot wahrgenommen wird. Die Projektmitarbeitenden sehen gerade darin auch ein generelles Attraktivitätsmoment des Angebots für die Teilnehmenden:

„[S]ie wollen das Gefühl haben, dass sie was Religiöses tun und dann reicht es manchmal religiöse Ansprechpartner zu haben, mit denen man sich hinsetzen kann und doch Tee trinkt. Eigentlich doch nur Jugendarbeit, aber es hat einen religiösen Charakter irgendwo“ („Bangkok“ 2019, Z. 333 ff.).

Die Rahmung des Angebots durch die Atmosphäre der Moschee trägt somit auch dazu bei, dass die Adressatinnen und Adressaten das Angebot überhaupt in Anspruch nehmen. So habe die Moschee das Angebot „authentisch gemacht“ („Bangkok“ 2019, Z. 540) und sei für die Arbeit „ein Türöffner“ (ebd., Z. 544) und ein „Vertrauensbonus“ (ebd., Z. 548 f.) gewesen. Als die „äußere Dimension einer Nähe-Distanz-Regulation“ (Dörr 2017, S. 206 f.) bettet die religionsbezogene Rahmung die Beziehungen so ein, dass die von den Adressatinnen und Adressaten als vertrauenswürdig empfundene religiöse Ebene den Kontakt zu dem Angebot der Radikalisierungsprävention bestimmt.

Wenn keine als per se religiös wahrgenommenen Orte zur Verfügung stehen, gestalten Projekte aus Typ 1 den jeweiligen Arbeitskontext entsprechend. Projekt „Budapest“ bietet ein Angebot im Justizvollzug an, der zunächst einmal denkbar wenig Bezugspunkte zum Religiösen aufweist. Dadurch aber, dass ein Imam anwesend ist, man gemeinsam auf einem eigens mitgebrachten Teppich sitzt und miteinander Tee trinkt, entsteht eine an einen islamischen Gebetsraum erinnernde Atmosphäre („Budapest“ 2019, Z. 741–793).

Auch in der aufsuchenden Arbeit beschreiben Projektmitarbeitende in Typ 1, wie sie eine islamische Rahmung herstellen, um Vertrauen und eine Offenheit für das Angebot zu schaffen. So beschreibt ein Mitarbeiter, wie er einen Klienten beim ersten Treffen bewusst mit der

islamischen Begrüßungsformel „Salam Aleikum“ begrüßt. Dessen Reaktion beschreibt er folgendermaßen:

„und er hat mich dann wahrgenommen. [...] er war natürlich sehr, sehr skeptisch, aber ich habe halt das wirklich über diese, über den Weg der, der Religion, des Glaubensbruders [erreicht], das war ein Zugang, mit dem ich an ihn herangekommen bin“ („Budapest“ 2018, Z. 947 ff.).

Die Gemeinsamkeit des Muslimischseins wird dabei eingebettet in weitere Formen sozialer Nähe: Mitarbeitende verschiedener Projekte betonen, dass sie den Adressatinnen und Adressaten in Bezug auf ihr junges Alter oder ihre Herkunft aus demselben Stadtviertel ähnlich sind und diese Nähe den Vertrauensaufbau fördere (z. B. „Budapest“ 2018, Z. 762 ff.).

Auch in den Projekten von Typ 2 ist Religion ein relevanter Aspekt, wenn es darum geht, mit Teilnehmenden eine Arbeitsbeziehung aufzubauen: Dazu trägt beispielsweise bei, dass die Angebote auf Flyern und Ankündigungen über eine Sprache und Ästhetik kommuniziert werden, die auf den Islam verweisen, etwa über religiös konnotierte arabische Begriffe. Damit werden religiös interessierte muslimische Adressatinnen und Adressaten angesprochen. Für eben diese bieten die Angebote einen Raum, in dem sie frei sprechen können, ohne dass damit Zuschreibungen der prinzipiellen Andersartigkeit an sie als Musliminnen und Muslime gerichtet oder pauschale homogene Denk- und Handlungsweisen unterstellt werden. Eben solche Situationen erleben einige Teilnehmende immer wieder, vor allem in schulischen Kontexten. Die Angebote schaffen entsprechend einen geschützten Rahmen für die Diskussion. Religion ist dabei zwar oft nicht das unmittelbare Thema, wird aber dennoch immer wieder zum Inhalt des Gesprächs. Das Muslimischsein ist so ein verbindendes Element der Gruppe und prägt damit auch die Art und Weise, wie die Themen diskutiert werden. Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden von Projektangeboten dieses Typs zeigten, dass die Möglichkeit, über religiöse Themen zu sprechen und in einer Gruppe mit anderen jungen Musliminnen und Muslimen zu sein, für diese ein wichtiger Grund für die Teilnahme an den Angeboten des Projekts ist.

Religion in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit extremistischer Ideologie

Für einen Teil der Projekte ist die Auseinandersetzung mit islamistisch-extremistischer Ideologie eine wesentliche Ebene, auf der sie Religion in der Arbeit nutzen. Dies gilt vor allem für die Projekte aus Typ 1.

In dieser ideologiebezogenen Arbeit geht es um die Dekonstruktion von ideologischen Narrativen und um die Vermittlung von fachlich fundierten und kritischen Umgangsweisen mit islamischen Quellen. So etwa beim Projekt „Brasilia“. Hier diskutieren Projektmitarbeitende mit den Klientinnen und Klienten über islamische Begriffe, die im ideologischen Kontext der jeweiligen islamistisch-extremistischen Gruppe von Bedeutung sind. In diesem Gespräch werden die Vorstellungen herausgearbeitet, die die Klientinnen und Klienten mit diesen islamischen Termini verbinden. Über Quellenarbeit z. B. am Koran oder den Überlieferungen des Propheten ergründen sie dann alternative Bedeutungen und zeigen innerreligiöse Pluralität auf, um eine Neubewertung demokratiefeindlicher Positionen zu ermöglichen (vgl. „Brasilia“ 2019, Z. 867–909).

Einen anderen Ansatz verfolgt das Projekt „Budapest“. Hier dienen moralische Anekdoten dazu, Reflexionsprozesse anzustoßen. Diese Geschichten werden gezielt ins Gespräch eingebracht, damit die Adressatinnen und Adressaten bestimmte extremistische Narrative anhand der in den Anekdoten aufgezeigten Sichtweisen neu bewerten. Diese Anekdoten können sowohl auf persönlichen Erfahrungen beruhen als auch islamischen, historischen oder literarischen Quellen entstammen. Häufig stehen die Geschichten dabei in einem religiösen Kontext und beziehen sich auf Letztinstanzliches, „was uns unbedingt angeht“ (engl.: „ultimate concern“, vgl. Tillich 2009). Während es bei „Brasilia“ eher darum geht, islamistisch-extremistische Narrative und Ideologien anhand ihrer Quellengrundlage zu hinterfragen, steht bei „Budapest“ eher eine allgemeine ethisch-moralische Grundhaltung, die aus den Quellen abgeleitet wird, im Fokus. In beiden Fällen versuchen Projekte, den Blick der Adressierten um neue Perspektiven auf den Islam zu erweitern.

Diese Arbeit liegt bei den meisten Projekten, die solche Vorgehensweisen nutzen, im Aufgabenbereich einzelner Mitarbeitender, die über theologisches Spezialwissen verfügen. Einzelne Projektmitarbeitende beschreiben, dass sie für die Arbeit mit besonders ideologisierten

Adressatinnen und Adressaten versuchen, sich gegenüber den Klientinnen und Klienten „selbst eine Autorität [...] aufzubauen, als religiöse Person“ („Bangkok“ 2019, Z. 479 f.). Häufiger beschreiben Projekte, dass sie einen Imam oder eine andere religiöse Autorität zu Rate ziehen, um sie bei einer solchen Argumentation zu unterstützen. Projekte aus Typ 1 können religiösen Narrativen extremistischer Gruppen so auf derselben religiösen Ebene aus einer innerreligiösen Perspektive (vgl. Langner/Herding/Pausch in diesem Band) begegnen. Dies ist von Bedeutung, da aufgrund der transzendenten und letztinstanzlichen Dimension von Religion Argumente sich in besonderem Maße „der Nachprüfbarkeit entziehen und somit in der pädagogischen Arbeit schwer zu irritieren sind“ (Schau u. a. 2018, S. 97).

Mitarbeitende des Projekts „Brasilia“ verstehen den Islam in einem noch breiteren Sinne als nützlich für die Arbeit. Sie betonen das „Momentum des Glaubens“ („Brasilia“ 2019, Z. 1109), das bedeute,

„dass alles, was in der Welt passiert [...] im Grunde genommen nach hinten hin positiv ist [...] dass wir auch selber die Verantwortung haben, das ins Positive zu lenken. Das können wir im Grunde genommen aus dem Glauben schöpfen, und das versuchen wir dann zu transportieren“ („Brasilia“ 2019, Z. 1110 ff.).

Hier nutzen die Projektmitarbeitenden Religion als sinngebende Ressource, die (nach Lutz 2016, S. 41) zur Reflexion und Gestaltung der „Weltbeziehungen der Menschen“ aufruft. Sie vermitteln den Klientinnen und Klienten so einen positiven Blick auf die Welt und eine Motivation zum eigenen Handeln, die letztlich eine Handlungsmächtigkeit (Glöckler 2011) herstellen sollen, die eine Distanzierung befördert oder einen (möglichen) Radikalisierungsprozess abwendet.

Beim zweiten Typ setzen sich die Projekte *nicht auf einer religiösen Ebene* mit islamistisch-extremistischen Narrativen auseinander, adressieren und konfrontieren aber problematische Aussagen der Teilnehmenden. So zielen diese Projekte darauf ab, offene Diskussionen anzuregen. In einem von belastbaren Beziehungen geprägten Rahmen können sie dann problematische Themen differenzieren und dekonstruieren. Die Auseinandersetzung mit islamistisch-extremistischen Narrativen und Ideologieelementen geschieht hier eher indirekt, indem die Teilnehmenden lernen, sachlich zu diskutieren und sich dabei nicht von Emotionen oder Verschwörungstheorien dominieren zu lassen (vgl. Figlestahler/Langner 2019, S. 227).

Stärkung der Eigenposition gegenüber extremistischen Angeboten

Neben der unmittelbaren Auseinandersetzung mit islamistisch-extremistischer Ideologie versuchen die Projekte junge Menschen auf genau den Ebenen zu stärken, an denen extremistische Argumentationen häufig ansetzen. So soll die Empfänglichkeit im Sinne einer „Vulnerabilität“ (vgl. Schmid 2013), also einer Anfälligkeit für extremistische Angebote, reduziert und damit die Widerständigkeit (vgl. Stephens u.a. 2019; vgl. Matke 2011) der Adressatinnen und Adressaten gestärkt werden.

Bei Typ 1 steht dabei die Stärkung islamischer Bezüge durch religiöse Bildung im Vordergrund. Die Projekte warnen davor, sich auf Internetquellen zum Islam zu verlassen. Sie vermitteln daher Wissen über den Islam und grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit den islamischen Quellentexten und Autoritäten. Dieses Vorgehen knüpft an die Forschungsergebnisse an, nach denen mangelndes Wissen über den Islam ein einflussreicher Faktor für die Empfänglichkeit junger Menschen für Radikalisierung sein kann (vgl. Glaser u.a. 2018). Erste Formen dieser Arbeit fanden sich in dem Handlungsfeld bereits Anfang der 2010er-Jahre im Bundesprogramm „Initiative Demokratie stärken“ als eine Arbeit „Mit dem Islam gegen ‚islamistischen Extremismus‘“ (Leistner u.a. 2014, S. 42).

Einige Projekte in Typ 1 vermitteln aber auch, dass Laieninterpretationen grundsätzlich fehleranfällig seien und verweisen darauf, sich an Expertinnen und Experten in den Moscheen zu wenden. Dazu vermitteln die Projekte Kriterien zur Auswahl geeigneter Ansprechpersonen, an die sich die Adressatinnen und Adressaten mit Fragen zu islamischen Normen wenden können. So verweisen die Projektmitarbeitenden z. B. darauf, dass Ansprechpartnerinnen/-partner vor Ort leben sollten, um den lokalen Kontext der Fragen verstehen und einschätzen zu können, und dass sie eine theologische Ausbildung haben sollten (vgl. „Budapest“ 2019, Z. 1643 ff.).

Den Projekten ist dabei wichtig, dass sie mit der religiösen Bildung an die Fragen der Jugendlichen und deren Lebenswelt anschließen. Sie sehen in dieser Haltung eine relevante Bedingung für das Gelingen der Arbeit (z. B. „Basel“ 2019, Z. 192 ff.). In verschiedenen Interviews betonten Projektmitarbeitende, dass dies nicht in nötigem Maße durch die Angebote

islamischer Gemeinden gelingt, da Imame häufig nicht in Deutschland aufgewachsen und ausgebildet seien und sie die Alltagsprobleme der Jugendlichen daher nicht gut verstehen könnten.

Vereinzelt fördern Projekte islamische Bezüge, indem sie die regulären Angebotsstrukturen religiöser Bildung stärken. In einer von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Befragung aller Projekte des Themenfelds zu demokratiefeindlichem Islamismus, die Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte anbieten (22 Projekte), gab rund ein Fünftel der Modellprojekte an, Angebote für „Geistliche“ (5 Projekte) und/oder Gemeindepädagoginnen/-pädagogen (4 Projekte) umzusetzen (Figlestahler u. a. i. E., S. 26). Beispielsweise legt das Projekt „Bogota“ einen Schwerpunkt seiner Angebote auf die Fortbildung von Imamen und Gemeindevorständen, damit diese lernen, besser auf die Bedarfe und Fragen junger Menschen zu reagieren. Im Projekt „Basel“ wird Mitarbeitenden islamischer Gemeinden vermittelt, wie man mit Jugendlichen über Extremismus und über herausfordernde Themen reden könne („Basel“ 2019, Z. 151 ff.).

Neben der Stärkung islamischer Angebote für junge Menschen auf einer inhaltlichen Ebene fördern einige Projekte des Typ 1 auch eine soziale Einbindung in islambezogene Gruppen und Gemeinschaften. Dazu bieten sie entweder selbst eine religiöse Gemeinschaft oder empfehlen Moscheegemeinden mit attraktiven Jugendangeboten (soweit diese vor Ort existieren). Diese Angebote gemeinschaftlicher Einbindung werden als positive Alternative zu den Angeboten islamistisch-extremistischer Gruppen wahrgenommen, die den Adressatinnen und Adressaten ermöglicht, den Islam auf „andere Weise“ zu erleben („Bangkok“ 2018, Z. 1973 ff., „Budapest“ 2019, Z. 730 ff.), also auf eine offene, nicht-extremistische Weise, die dem Grundverständnis der Projektmitarbeitenden entspricht.

Bei den Projekten in Typ 2 finden sich Elemente der Bildung zum Islam, die i.d.R. jedoch nicht explizit als Ziel formuliert werden. Es werden eher Konfliktthemen mit Islambezug aufgegriffen und diskutiert. Diese werden sowohl von Teilnehmenden als auch von Projektmitarbeitenden eingebracht. Die Bandbreite der Themen ist dabei groß: Es werden z.B. politische Konflikte behandelt, wie die Situation in der Türkei oder in Syrien, Erfahrungen mit Diskriminierung und mögliche Umgangsweisen damit, Geschlechterrollen, Homosexualität, Fragen zur Glaubenspraxis, Diskussionen zu Islam und Demokratie, aber auch alltagsweltliche Themen wie die Zukunftspläne der Jugendlichen und deren Fächerwahl in der Schule

(Figlesthler/Langner 2019, S. 226). Auch wenn in Typ 2 viele Themen nicht unmittelbar mit Religion zusammenhängen, kommt Religion und religiösen Perspektiven eine wichtige Rolle in der Diskussion zu. Sie zielt dabei häufig auf eine Reflexion von Vorstellungen des Muslimischseins ab.

Auch in Typ 1 finden sich religionsbezogene Reflexionsangebote, hier steht der Islam jedoch stärker im Zentrum der Diskussion. Zum Beispiel bietet Projekt „Bangkok“ jungen Menschen Möglichkeiten zur Reflexion ihres eigenen Lebens aus einer islamischen Perspektive. Die Mitarbeitenden halten kurze Vorträge, die islamische Themen mit Bezug zum Alltagsleben der Jugendlichen erörtern. Die darauffolgende Diskussion soll die Teilnehmenden zum Nachdenken über das eigene Leben anregen und sie auffordern, alternative Handlungsoptionen zu suchen. Die Mitarbeitenden verstehen dies als eine „theologische Selbstfindung“ („Bangkok“ 2016, Z. 1045) und einen „biographischen Reflexionsprozess“ (ebd., Z. 1046). In beiden Typen finden sich Angebote, die die Teilnehmenden zur Reflexion über ihren Alltag als Muslimin oder als Muslim anregen und so die individuelle Eigenposition und den bewussteren Umgang mit eigenen inhaltlichen Positionierungen stärken.

Religion als Ressource in einem spezifischen Feld der Sozialen Arbeit

Die Analyse zeigt, dass die untersuchten Angebote auf unterschiedliche Weisen Religion als Ressource für ihre Arbeit in der Radikalisierungsprävention nutzen. Um es in den Worten eines Projektmitarbeiters zu sagen: „Religion ist hinsichtlich [des] Thema[s] Radikalisierung ein sehr starker Verbündeter“ („Budapest“ 2019, Z. 1680 f.). Dies gilt zumindest für die hier untersuchten Projekte, die sich überwiegend an (eher) religiöse junge Musliminnen und Muslime richten.

In der Untersuchung werden dabei zwei unterschiedliche Perspektiven der Fachkräfte auf Religion als Ressource der Arbeit sichtbar:

- a) Religion als instrumentelle Ressource der Praktikerinnen und Praktiker: Die Praktikerinnen und Praktiker nutzen Religion instrumentell, um einen Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten herzustellen oder extremistischen Narrativen mit religiöser Autorität und religiösen Argumenten etwas entgegenzusetzen. Diese Ressourcen dienen

hier den Fachkräften, um die Zielstellung ihrer pädagogischen Strategie zu erreichen. Religion soll dabei insbesondere Nähe herstellen, so dass eine Kommunikation auf einer gemeinsamen religionsbezogenen Gesprächsebene stattfindet, die sowohl Beziehungsarbeit als auch eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen und ideologischen Positionen ermöglicht. Der instrumentell-strategische Charakter des Rückgriffs auf Religion enthält hier aber zugleich das Potenzial einer hierarchischen Beziehung, die dieser Nähe und der auf ihr begründeten Beziehung und inhaltlichen Auseinandersetzung entgegenläuft. Für die Praxis empfiehlt sich daher, dieses Spannungsfeld als ein Kernproblem des professionellen Handelns (Schütze 2000, S. 57) in der Arbeit zu reflektieren.

- b) Religion als zu fördernde Ressource der Adressatinnen und Adressaten: In der Stärkung der Eigenposition sowie in der Reflexion ideologischer Positionen wird Religion im Sinne einer ressourcenorientierten Arbeit (Schilling/Klus 2018, S. 106; Krause 2003, S. 26) als eine Ressource der Teilnehmenden bzw. der Klientinnen und Klienten aktiviert, bzw. im Sinne einer Ermöglichung gefördert, erweitert und stabilisiert (ebd., S. 15). Kritisch stellt Bastian (2017) grundsätzlich zu solchen Vorgehensweisen heraus, dass „Ermächtigungshandeln einen Handlungsmodus darstellt, der sowohl die Ermöglichung als auch die Ausübung von Macht beinhaltet“ (Bastian 2017, S. 242).

Diese beiden Perspektiven auf Religion als Ressource in der Arbeit ergänzen einander zum Teil. Die instrumentelle Perspektive findet sich vor allem im Bereich der Zugangerschließung und in der inhaltlichen Auseinandersetzung. Mit Blick auf die beiden oben vorgestellten Typen religionsbezogener Vorgehensweisen finden sich beide Ressourcenebenen im untersuchten Material in beiden Typen, jedoch jeweils stärker in Typ 1. Insbesondere die instrumentelle Perspektive findet sich nur vereinzelt in Typ 2 und häufig in Typ 1.

Herausforderungen im Zusammenhang mit religionsbezogener Radikalisierungsprävention

Wie im vorigen Abschnitt hergeleitet, zeigt sich Religion als eine zentrale Ressource vieler Projekte im Programmbereich „Radikalisierungsprävention“.

Dennoch wird sie bei den untersuchten Projekten auch als Herausforderung wahrgenommen: Sieben von zwölf interviewten Projektmitarbeitenden von Projekten, die zu demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus arbeiten, nennen „Religion“ als eine ihrer größten Herausforderungen (Figlesthler u. a. i. E., S. 87). Aus Perspektive der Fachkräfte liegen diese Herausforderungen vor allem auf einer strukturellen Ebene.

Eine zentrale strukturelle Herausforderung ist es für einige Projekte, belastbare Kooperationsbeziehungen mit islamischen Organisationen und den darin relevanten Autoritäten aufzubauen und dauerhaft zu etablieren. Das sind vor allem Projekte, für die die Umsetzung der (sozial-)pädagogischen Arbeit von einer Kooperation mit islamischen Akteurinnen bzw. Akteuren abhängt, sei es für die Adressatengewinnung z. B. über Moscheegemeinden, oder für den Zugang zu Imamen als islamisch-religiöse Autoritätspersonen und Expertinnen oder Experten. Fast alle Projekte berichten von der Herausforderung, das Vertrauen islamischer Organisationen zu gewinnen und lokale Einflusspersonen von der Sinnhaftigkeit des Projekthandelns zu überzeugen. Einige Projekte haben einen relevanten Teil ihrer Projektarbeit in solche Kooperationsbeziehungen investiert. Trotzdem haben sich einige Kooperationen nicht als tragfähig erwiesen oder sind gar nicht erst zustande gekommen.

Als einen Grund für die Schwierigkeiten beim Zugang zu islamischen Akteurinnen und Akteuren führen fast alle Projekte eine grundsätzliche Skepsis dieser gegenüber der Präventionsarbeit an (vgl. Figlesthler/Langner 2019, S. 228 f.). Diese Skepsis begründet sich u. a. mit Vorbehalten gegenüber Interventionen sogenannter ‚mehrheitsgesellschaftlicher‘ Akteurinnen und Akteure im migrantischen Kontext der Gemeinden („Batumi“ 2019, Z. 96; „Basel“ 2019, Z. 149). Zum Teil begründet sich die Skepsis aber auch in habituellen und weltanschaulichen Unterschieden zwischen jungen Projektmitarbeitenden und älteren Autoritäten, oder aber in der Befürchtung, dass Maßnahmen der Radikalisierungsprävention die Gemeinde als potenziell radikalisiert stigmatisieren könnten. Diese Herausforderungen treffen Projekte beider Typen. Sind islamische Organisationen selbst an der Umsetzung des Projekts beteiligt (häufig bei Typ 1), dann ist in der Regel ein längerer interner Diskussions- und Verständigungsprozess zur Sinnhaftigkeit des Projektangebots notwendig, der sich begleitend über die gesamte Laufzeit des Angebots erstrecken kann.

Außerdem beschreiben einige der Projekte von Typ 1 es als herausfordernd, Mitarbeitende zu finden, die sowohl über „pädagogische

Fachkenntnisse“ („Basel“ 2019, Z. 115) als auch über Kenntnisse verfügen, „wie so eine Moschee funktioniert“ (ebd., Z. 125 f.). Dieses spezifische Doppelprofil zu erfüllen, bedeutet für die Mitarbeitenden mitunter, dass sie in der Arbeit nicht nur als pädagogische Fachkraft, sondern auch als Teil der überwiegend von ehrenamtlichem Engagement getragenen Struktur der Gemeinden oder Communities agieren. Zwischen diesen unterschiedlichen Rollenerwartungen müssen sie vermeiden, sich selbst zu überlasten, und zugleich stetig das Verhältnis von Nähe und Distanz (vgl. Thiersch 2015) zwischen Engagement in der Community und pädagogischer Fachlichkeit abwägen. Darüber hinaus stellt sich ihnen die Herausforderung, mögliche Spannungen zwischen unterschiedlichen fachlichen Anforderungen, die sich an (teils ehrenamtliche) Gemeindearbeit und eine im Rahmen von „Demokratie leben!“ öffentlich geförderte (sozial-)pädagogische Arbeit stellen,¹⁰ zu reflektieren.¹¹

Projekte säkularer oder ‚mehrheitsgesellschaftlicher‘ Träger (häufig bei Typ 2) müssen sich dagegen teilweise mit der Schwierigkeit auseinandersetzen, dass ihnen von islamischen Akteurinnen und Akteuren grundsätzlich die Legitimität für die Arbeit mit „ihren“ muslimischen jungen Menschen gerade zu religiösen Themen abgesprochen wird. Daher müssen die betroffenen Projekte mit stetiger Beziehungsarbeit in den Erhalt der Kooperation investieren, um trotz mitunter sehr unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in Bezug auf Erfahrung, Infrastruktur etc. das größtmögliche Maß an Augenhöhe und wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung herzustellen.

Neben der Distanz religiös-islamischer Akteurinnen und Akteure sind Projekte aber auch mit einer religionsbezogenen Skepsis von Gatekeepern in nicht-religiösen Institutionen konfrontiert: Bei der Arbeit in Schulen beschreiben einige Projekte beider Typen den Umgang mit religionsdistanten Fachkräften (vgl. Bohmeyer 2017, 147 f.; vgl. Kraack 2017), die gegenüber Religion allgemein und gegenüber dem Islam im Speziellen Zurückweisung ausdrücken, als eine große Herausforderung

10 Hier sind sowohl die Maßgaben des Kinder- und Jugendplans der Bundes (KJP, vgl. BMFS-FJ 2016), des Bundesprogramms sowie ggf. fachliche Standards z. B. einzelner Beratungsfelder oder der politischen Bildung, als auch der Blick einer kritischen Öffentlichkeit in Betracht zu ziehen.

11 Das BMFSFJ und die wissenschaftliche Begleitung unterstützten solche Reflexionsprozesse durch programmbegleitende Angebote.

(vgl. „Beirut“ 2019). Diese strukturellen Herausforderungen betreffen zum Teil grundsätzliche Fragen des Umgangs mit einer sich pluralisierenden religiösen Landschaft und Religion in der modernen Gesellschaft (siehe dazu auch den Beitrag von Langner, Milbradt, Hohnstein und Herding in diesem Band). Sie weisen damit weit über das Feld der Radikalisierungsprävention hinaus. Für die hier untersuchten Angebote stellen sie dennoch eine relevante Rahmenbedingung der pädagogischen Arbeit dar.

Neben diesen strukturellen Fragen zeigen sich den Angeboten in Typ 1 auch Herausforderungen in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit islamistisch-extremistischer Ideologie. Hier beschreiben Projektmitarbeitende, dass sich ihnen in religionsbezogenen Diskussionen „auch im theologischen Sinne“ (Bangkok 2019, S. 251 f.) Herausforderungen stellen, etwa fachkundig antworten zu können, wenn die Teilnehmenden islamische Autoritäten anführen, die den Praktikerinnen und Praktikern nicht geläufig sind („Ja, aber Abu so und so und so und so hat gesagt“, „Bangkok“ 2019, Z. 453 ff.). Darin dokumentiert sich eine Anspruchshaltung, die in der Tendenz davon ausgeht, dass die (sozial-)pädagogischen Mitarbeitenden auf jede Frage und jedes Argument der Klientin bzw. des Klienten eine fundierte Antwort kennen müssen. Tendenziell unterscheidet sich diese Haltung von der Praxis der Distanzierungsarbeit vom Rechtsextremismus, in der die Fachkräfte eher innerhalb der Argumentation der Klientinnen bzw. Klienten nach Widersprüchen suchen, als ihnen eigene Wissensbestände entgegenzusetzen (vgl. Hohnstein/Greuel 2015, S. 159 ff.). Diese Anspruchshaltung lässt sich in den Interviews auf einen von den Praktikerinnen und Praktikern wahrgenommenen Handlungsdruck zurückführen. Dieser beruht auf dem Eindruck, dass die Fachkräfte sich auf der religiösen Ebene wettbewerbsartig gegen die Angebote hochmotivierter islamistisch-extremistischer Gruppen durchsetzen müssten und dabei den Mangel regulärer Angebote islamischer Jugendarbeit ausgleichen müssten (z. B. „Budapest“ 2019, Z. 720 ff.).

Die Anspruchshaltung, immer kompetente theologisch fundierte Antworten geben zu können, birgt jedoch die Gefahr, in eine Überlastungs- oder in eine Pattsituation zu führen, oder sich nicht auf eine ernsthafte und ernstnehmende Auseinandersetzung mit den Islamvorstellungen der Teilnehmenden einzulassen (siehe den Beitrag von Langner, Herding und Pausch in diesem Band; vgl. Frank/Glaser 2018, S. 77).

Auf der pädagogischen Ebene bestehen grundsätzliche Spannungsfelder im Umgang mit Ansprüchen religiöser Wahrheit (siehe den Beitrag von Knauth in diesem Band). Als Herausforderung stellt sich dabei mitunter die Frage, wo im pädagogischen Prozess das Reden über die eigenen religiösen Vorstellungen gelingen kann und wo es sinnvoller sein kann, sich nicht auf diese Ebene zu begeben oder zu deren Diskussion externe Spezialistinnen und Spezialisten wie Imame oder Theologinnen und Theologen hinzuzuziehen (Schau u. a. 2017). Während der adäquate Umgang mit solchen Spannungen selbstverständlicher Teil religionspädagogischer Fachdebatten ist (vgl. Englert u. a. 2012), müssen sich entsprechende Umgangsweisen im Feld der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus erst entwickeln. Aufgrund unserer Erkenntnisse gehen wir davon aus, dass es in der professionellen pädagogischen Präventionsarbeit wichtig ist, dass Projektmitarbeitende sich dieser Spannungen bewusst sind, sie diese reflektieren und angemessen bearbeiten.

Fazit

In der (sozial-)pädagogischen Praxis von Modellprojekten, die sich im Feld der Radikalisierungsprävention im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2015-2019) mit demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus auseinandersetzen, zeigt sich Religion als eine wichtige Ebene dieser Arbeit. Unter diesen Projekten finden sich nach Figlestahler und Langner (2019) zwei Typen von Vorgehensweisen, denen sich ein Teil der Projekte mit religionsbezogenen Vorgehensweisen zuordnen lässt.

Entlang der beiden Typen unterscheidet sich jedoch, wie die Projekte mit Religion bzw. mit dem Islam umgehen, also ob er ein zentrales Element der präventiven Logik ist (Typ 1) oder ob er lediglich als Thema und Erfahrungshintergrund relevant wird (Typ 2).

Insgesamt nutzen die Angebote beider Typen Religion sowohl in der Zugängerschließung zu den Adressatinnen und Adressaten, in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit extremistischer Ideologie und in der Stärkung der Eigenposition der Teilnehmenden. Insbesondere findet sie sich in den Angeboten aus Typ 1, denn für diese ist Religion eine zentrale Ebene der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichem Islamismus. Die (sozial-)pädagogische Arbeit liegt häufig selbst auf einer religiösen Ebene bzw. im (inner-)religiösen Diskurs. Mit

dieser großen Relevanz von Religion in der Arbeit geht einher, dass die Angebote aus Typ 1 stärker mit religionsbezogenen Herausforderungen konfrontiert sind. In Typ 2 hingegen kommt Religion eher indirekt zum Tragen, indem *über* Religion gesprochen wird und Erfahrungen als Musliminnen und Muslime geteilt werden. Für beide Typen zeigen sich (unterschiedliche) Herausforderungen, u. a. dabei belastbare Kooperationsbeziehungen zu islamischen Gatekeepern aufzubauen und zu erhalten.

Zusammengenommen ist davon auszugehen, dass beide vorgestellten Typen (sowie andere, hier nicht diskutierte Angebote) positiv im Sinne einer Vielfältigkeit der Ansätze und Vorgehensweisen jeweils für bestimmte Gruppen von Adressatinnen und Adressaten ein passendes Angebot darstellen: Da die Gründe und Motivationen für islamistische Radikalisierung vielfältig sind, erscheint es sinnvoll, dass die pädagogischen Antworten darauf ebenso vielfältig sind (Figlesthler/Langner 2019; Glaser u.a. 2018, S. 21). Die verschiedenen Wege, auf denen Religion in die (sozial-)pädagogische Arbeit der Projekte einfließt, zeigen sich dabei als ein Teil der innovativen Leistung des Programmbereichs. Die Umgangsweisen mit Religion erscheinen aber zugleich noch sehr experimentell: Die Vorgehensweisen beider Typen erscheinen als Suchbewegungen in einem Feld sich überlappender fachlicher Logiken religiöser und nichtreligiöser (sozial-)pädagogischer Arbeit. Nachhaltige Strukturen und ein angemessenes Fachlichkeitsfundament müssen für diese Angebote in der Breite erst noch wachsen. Grenzen und Möglichkeiten der Vorgehensweisen werden sich daher erst mit einer weiteren Entwicklung dieser Praxis und begleitender Forschung fundiert zeigen können.

Literaturverzeichnis

- Bastian, Pascal (2017): Empowerment und Aktivierung. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto, S. 242–252
- BMFSFJ (2014): Leitlinie Förderung von Modellprojekten zur Radikalisierungsprävention. Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“. http://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/ba_140910_Leitlinie_E_Modellprojekte_zur_Radikalisierungspraevention_fin.pdf
- BMFSFJ (2016): Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), 29.9.2016. <https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf>
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend. Berlin
- Bohmeyer, Axel (2017): Soziale Arbeit: Säkulare Selbstverständnisse, religiöse Bezüge und lebensweltorientierte Zugänge zur Religion. In: Nauerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 145–156
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2016): Mosques as Partners in Prevention. In: Hikma, 7. Jg., H. 2, S. 143–158
- Charchira, Samy (2017): Möglichkeiten der Einbindung muslimischer Institutionen und Moscheegemeinden in die Radikalisierungsprävention. In: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 303–318
- Dörr, Margret (2017): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto, S. 202–210
- Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (2012): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven. Freiburg im Breisgau

- Figlesthler, Carmen/Langner, Joachim (2019): Religion as a Challenge in Preventing Radicalization? Empirical Insights from Germany. In: Gutzwiller-Helfendinger, Eveline/Abs, Hermann J./Müller, Paulena (Hrsg.): Thematic papers based on the Conference. Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship, S. 219–232
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schau, Katja/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (2019a): Vierter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte der Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2018. DJI. Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Grunow, Daniel/Langner, Joachim/Schott, Marco/Zierold, Diana/Zschach, Maren (im Erscheinen): Fünfter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019. DJI Halle (Saale)
- Figlesthler, Carmen/Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2019b): Dritter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht 2017. DJI. Halle (Saale)
- Frank, Anja/Glaser, Michaela (2018): Biographische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 62–79
- Gennerich, Carsten/Klein, Constantin/Streib, Heinz (2018): Religiosität und Spiritualität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München, S. 1309–1317
- Geue, Heiko (2016): Warum fördert das Bundesjugendministerium muslimische Jugendarbeit? In: Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement muslimischer Jugendlicher. Berlin, 15-18
- Glaser, Michaela/Herding, Maruta/Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islam zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Ju-

- gendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 12–24
- Glöckler, Ulrich (2011): Soziale Arbeit der Ermöglichung. „Agency“-Perspektiven und Ressourcen des Gelingens. Wiesbaden
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2015): Erster Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2015 bis 31.12.2015. DJI Halle (Saale)
- Greuel, Frank/Langner, Joachim/Leistner, Alexander/Roscher, Tobias/Schau, Katja/Steil, Armin/Zimmermann, Eva/Bischoff, Ursula (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. DJI Halle (Saale)
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2015): Einstiege verhindern, Ausstiege begleiten. Pädagogische Ansätze und Erfahrungen im Handlungsfeld Rechtsextremismus. DJI. Halle (Saale)
- Hohnstein, Sally/Greuel, Frank (2017): „Freiwilligkeit muss man ja erst herstellen“. Distanzierungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 28. Jg., H. 2, S. 158–164
- Kraack, Kay (2017): Die Rückkehr der Religion – Irritation, Herausforderung und Ressourcen. In: Nauwerth, Matthias/Hahn, Kathrin/Tüllmann, Michael/Kösterke, Sylke (Hrsg.): Religionssensibilität in der sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart, S. 485–502
- Krause, Christina (2003): Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn, S. 15–31
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel
- Kumlehn, Martina (2015): Bildung, religiöse. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (<http://www.wirelex.de>)
- Leistner, Alexander/Schau, Katja/Johansson, Susanne (2014): Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „INITI-

- ATIVE DEMOKRATIE STÄRKEN“ Berichtszeitraum 01.01.2011 – 31.12.2014. DJI. München/Halle
- Lüders, Christian (2011): Von der scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens. Nahezu alles kann zum Gegenstand präventiver Anstrengungen werden. Gerade deshalb sind Fragen hinsichtlich der Voraussetzung und Implikationen nötig. In: DJI Impulse, H. 94, S. 4–6
- Lutz, Ronald (2016): Sinn als Ressource. Thesen zur Religionsaffinität Sozialer Arbeit. In: Lutz, Ronald/Kiesel, Doron (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. Weinheim/Basel, S. 10–52
- Mattke, Ulrike (2011): Resilienz und Religion. In: Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.): Religionssensible Schulkultur. Jena, S. 201–209
- 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. Halle (Saale)
- Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden
- Precht, Tomas (2007): Home grown terrorism and Islamist radicalisation in Europe. Danish Ministry of Justice. Copenhagen
- Said, Behnam T./Fouad, Hazim (2018): Countering Islamist Radicalisation in Germany: A Guide to Germany’s Growing Prevention Infrastructure. In: ICCT Policy Brief
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2017): Demokratiefeindlichem und gewaltorientiertem Islamismus begegnen. Ein Überblick über Entwicklungen und Herausforderungen eines jungen pädagogischen Handlungsfeldes. In: Kärgel, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 197–211
- Schau, Katja/Langner, Joachim/Glaser, Michaela/Figlesthler, Carmen (2018): Demokratiefeindlichen islamistischen Angeboten entgegenarbeiten. Entwicklungen hin zu einer spezifischen pädagogischen Fachpraxis. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herding, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 90–99

- Schilling, Johannes/Klus, Sebastian (2018): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 7., aktualisierte Aufl. München
- Schmid, Alex P. (2013): Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation. A Conceptual Discussion and Literature Review. ICCT Research Paper, March 2013. International Center for Counter-Terrorism – The Hague. Den Haag
- Schmidt, Matthias Bernhard (2018): Mögliche Rolle muslimisch religiöser Träger in der Präventionsarbeit. In: Glaser, Michaela/Frank, Anja/Herdling, Maruta (Hrsg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. Weinheim/Basel, S. 137–146
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15. Jg., H. 1, Art. 18
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: ZBBS, H. 1, S. 49–96
- Schweitzer, Friedrich (2018): Religiöse Erziehung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München, S. 1299–1308
- Stephens, William/Sieckelinck, Stijn/Boutellier, Hans (2019): Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. In: Studies in Conflict & Terrorism, S. 1–16
- Taubert, André/Hantel, Christian (2017): Intervention durch Beratungsstellen. Die Arbeit der Beratungsstellen zu religiös begründetem Extremismus. In: Kärger, Jana (Hrsg.): „Sie haben keinen Plan B“. Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr – zwischen Prävention und Intervention. Bonn, S. 238–251
- Thiersch, Hans (2015): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Weinheim/Basel, S. 82–99
- Tillich, Paul (2009): Dynamics of faith. New York
- Venhaus, John M. (2010): Why Youth Join Al-Qaeda. United States Institute of Peace. Special Report. Washington, D.C.
- Wiktorowicz, Quintan (2005): Radical Islam rising. Muslim extremism in the West. Lanham, Maryland

„Was ist denn, wenn einer sagt ‚Allahu Akbar‘?“ – Wie Islam in Fortbildungen für JVA-Bedienstete verhandelt wird

Einleitung

Angesichts von Terror und Gewalt im Namen des Islam lässt sich in den vergangenen Jahren eine Verschiebung gesellschaftlicher Islamdiskurse von einem jahrelang dominanten Integrations- bzw. Migrationsdiskurs hin zu einem Gefahrenabwehr- bzw. Sicherheitsdiskurs beobachten (Mecheril/do Mar Castro Varela 2018). Islamistische Radikalisierung geistert als omnipräsentes Schreckgespenst nicht nur nach Terroranschlägen durch mediale Diskurse und politische Debatten. Diese Verschiebung in Richtung eines Sicherheitsdiskurses gilt einmal mehr für den Strafvollzugskontext. Der Diskurs um die Gefahr einer Radikalisierung in Haft wird insbesondere mit Blick auf islamistische Radikalisierung intensiv geführt (Hoffmann u. a. 2017). Gefängnisse werden dabei als Orte beschrieben, in denen Inhaftierte besonders verletzlich und für Indoktrinierung anfällig sind, in denen sich gewalttätige Kriminelle eine ideologische „Rechtfertigung“ für ihr Verhalten aneignen können und in denen ein „skill transfer“ von Kriminellen zu Terroristen stattfinden kann, etwa bezüglich der Erlangung und des Umgangs mit Waffen, konspirativem Auftreten, Dokumentenfälschung und der Finanzierung von Terror (Basra u. a. 2016). Auch wenn die Bezeichnung von Haftanstalten als „Durchlauferhitze“ (Korn 2015) für Terrorismus zumindest für Deutschland aufgrund der sehr geringen Fallzahlen überzogen scheint, haben die Diskurse um (potenzielle) Radikalisierung in Haft ihre politische Wirkung entfaltet und zur Etablierung verschiedener Maßnahmen in den einzelnen Bundesländern geführt (Hoffmann u. a. 2017, S. 58 ff.). Die (unterstellte) Bedrohungslage islamistischer Radikalisierung in Haft prägt zusammen mit dem Umstand, dass der Islam insgesamt in besonderer Weise gesellschaftlicher Kritik ausgesetzt ist, als „fremd“ markiert und hochgradig politisiert wird (Pickel 2018; Sammet/Winkel 2017), den Diskurs um muslimische Religion im Gefängnis.

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Befunde an und fragt, wie dieses sicherheitsorientierte Framing des Islam in der Praxis des Strafvollzugs sowie das auch dort geltende Recht auf freie Religionsausübung in Fortbildungsveranstaltungen für und mit Justizbediensteten verhandelt werden. Empirische Basis hierfür bilden Daten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ erhoben wurden. Der Anfang 2017 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aufgelegte Programmbereich kann als eine der politischen Maßnahmen verstanden werden, mit der der Gefahr von Radikalisierung in Haft begegnet werden soll. Er verfolgt das Ziel, in Strafvollzug und Bewährungshilfe in Bezug auf gewaltorientierten Islamismus¹, Rechtsextremismus und linke Militanz neue Strategien und Ansätze zur Prävention und Deradikalisierung zu entwickeln und zu erproben. Dabei werden aktuell 16 Modellprojekte zivilgesellschaftlicher Träger gefördert, die neben Gruppen- oder Einzelangeboten in Haft und Bewährungshilfe insbesondere Fortbildungen für Fachkräfte durchführen.

Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf Experteninterviews mit Projektbeteiligten der Modellprojekte sowie teilnehmende Beobachtungen einiger Fortbildungsveranstaltungen für Bedienstete im Themenfeld demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus zurück. Nach einer theoretischen Einführung in die Literatur zu (muslimischer) religiöser Praxis im Gefängnis zeigen wir anhand unseres Materials auf, dass der Umgang von Vollzugsbediensteten mit muslimischen Inhaftierten teilweise sowohl durch erhebliches Unwissen bezüglich des Islam als auch eine Hypersensibilität mit Blick auf (vermeintliche) Radikalisierung bis hin zu stereotypen Vorurteilen gegenüber Muslimen geprägt ist. Hieran anknüpfend nehmen wir die Arbeit der Modellprojekte in den Blick

1 Im Programmbereich wie generell im Handlungsfeld variiert diese Phänomenbezeichnung. Neben dem Begriff „Islamistischer Extremismus“ (Leitlinien des BMFSFJ) wird das Phänomen unterschiedlich akzentuiert und konkretisiert. Teilweise wird von „religiös begründetem Extremismus“ gesprochen oder dieser präzisiert als „demokratiefeindlich und gewaltbefürwortend“. Diese Konkretisierungen tragen dem Umstand Rechnung, dass der Begriff „Islamismus“ unterschiedlich verwendet wird und er damit eine Vielzahl an Erscheinungsformen und Ausprägungen abdecken kann. Dies reicht von der Beschreibung religiöser Erweckungsbewegungen und gesellschaftspolitischen Grundorientierungen bis hin zu Verfassungsfeindlichkeit und Terrorismus. In diesem Beitrag beziehen wir uns im Folgenden auf demokratiefeindlichen und gewaltbereiten Islamismus und schreiben dafür aus sprachpragmatischen Gründen kurz „Islamismus“.

und untersuchen, auf welche Weise sie in das die Haftsituation prägende Spannungsfeld von Religionsfreiheit und Versicherheitlichung von Islam hineinwirken und in den Fortbildungen muslimische Religiosität verhandeln. Abschließend beziehen wir die Befunde aufeinander und diskutieren das Potenzial einer die muslimische Religion als Ressource begreifenden Perspektive gerade für den Haftkontext.

Islam im Gefängnis: religiöse Praxis im Sicherheitskontext

Grundlegend für die Erfahrung des Inhaftiertseins ist ein weitgehender Autonomie- und Kontrollverlust (siehe grundlegend Goffman 1977, der in diesem Zusammenhang von der „totalen Institution“ spricht; siehe auch Laubenthal 2010, S. 133). Das Gefängnis stellt eine Welt für sich dar, in der das Alltagsleben weitgehend abgeschnitten von der übrigen Gesellschaft und in eng abgesteckten Grenzen stark reglementiert abläuft. Fremdbestimmung, Hierarchie und Kontrolle prägen das Leben in Haft. Kennzeichnend ist unter anderem eine durchgreifende Entindividualisierung: Aus Gründen der Sicherheit und verwalterischen Rationalität werden die Gefangenen im Alltag gleichbehandelt, Autonomie und Selbstbestimmung können keine Rolle spielen (Goffman 1977, S. 49 ff.; Sykes 1958).

Religion kommt in einer solchen Umgebung eine sehr spezifische Bedeutung für die Gefangenen zu. Religiöse Praxis kann hier eine funktionale Antwort sein, um mit den Deprivationserfahrungen, vor allem dem Freiheitsentzug im Gefängnis umzugehen (Dammer 2002). In einer ethnografischen Untersuchung zur religiösen Praxis in amerikanischen Gefängnissen analysierte Dammer unterschiedliche Motivationslagen, an religiösen Angeboten in Haft teilzunehmen. In ihrer Allgemeinheit scheinen diese auch für einen deutschen Kontext sehr plausibel. Entsprechend seiner Informanten in Haft unterscheidet Dammer dabei zwischen ‚aufrichtigen‘ („sincere“) und ‚unaufrichtigen‘ („insincere“) Gründen für religiöse Praxis der Gefangenen. Zu den ‚aufrichtigen‘ Gründen zählt er Sinnstiftung, Hoffnung und Orientierung durch Religion und dass diese die Situation erträglich mache (ebd., S. 39 ff.). Als ‚unaufrichtige‘ Motivlagen führt er den Schutz durch Anschluss an eine Religionsgemeinschaft, Gelegenheiten zur sozialen Interaktion mit anderen Gefangenen im Zuge der Nutzung religiöser Angebote und den Zugang

zu Ressourcen (wie speziellen Mahlzeiten oder Büchern) an (ebd., S. 42 ff.).

Ein an Goffman und Sykes geschulter Blick auf die Situation in Haft weist dabei allerdings über die moralisch konnotierte Übernahme von Feldkategorien wie ‚aufrichtig‘ und ‚unaufrichtig‘ hinaus. Auch in der religionssoziologischen Forschung wird in vielfältiger Weise über soziale, integrative und individuelle Funktionen von Religion diskutiert (Traummüller 2018; Evangelische Kirche in Deutschland 2014; Stolz 2009). Angesichts der oben geschilderten Haftbedingungen wie Desindividuation und Fremdbestimmung ist religiöse Praxis, die in Deutschland gesetzlich durch die Religionsfreiheit (Art. 4 GG und Strafvollzugsgesetze) gesichert ist, eine der wenigen Ressourcen, über die die Gefangenen verfügen, um sich im gewissen Rahmen Autonomie, soziale Kontakte und Gruppenanschluss zu bewahren.

Die Situation muslimischer religiöser Praxis in deutschen Haftanstalten ist dabei noch einmal spezifisch. Der Islam ist in den Anstalten – insbesondere auch, weil der rechtliche Status muslimischer Religionsgemeinschaften nicht dem der christlichen und jüdischen entspricht (Jahn 2017, S. 269 ff.) – noch immer fast überall ein unvertrautes und recht neues Phänomen, mit dem die Anstalten einen routinierten Umgang erst etablieren müssen. Wie eine in Baden-Württemberg durchgeführte Pilotstudie zu muslimischen Inhaftierten zeigt, stehen der Ausübung muslimischer religiöser Praxis verschiedene, vor allem strukturelle, Aspekte entgegen: insbesondere Unvereinbarkeit derselben mit dem Vollzugsalltag, Personalmangel auf Seiten der Anstalten und die damit verbundene Unwilligkeit, auf so wahrgenommene „Sonderwünsche“ einzugehen, sowie das Fehlen von Imamen bzw. muslimischen Seelsorgern, die Angebote wie etwa das Freitagsgebet oder Gesprächsgruppen realisieren könnten, werden angeführt (Bergmann u. a. 2018).

Muslimische religiöse Praxis, wie beispielsweise der Kontakt zu einem Imam oder das Benutzen eines Gebetsteppichs, wird als individuelles Anliegen behandelt, muss als solches jeweils speziell beantragt werden und wird in der Genehmigungspraxis unterschiedlich gehandhabt (Jahn 2016). Das verfassungsmäßige Recht auf Religionsausübung steht im Haftkontext für Musliminnen und Muslime damit grundsätzlich in einem gewissen Konkurrenz- bzw. Spannungsverhältnis zur Vollzugslogik bzw. dem vordersten Interesse der Bediensteten, Sicherheit und Ordnung zu gewährleisten. Eine solche sicherheitsorientierte „Kultur der

Bediensteten“ (Bredlow 2015, S. 364) mit verstärkten Loyalitätsbanden und impliziten Alltagsregeln untereinander – gedacht analog zur „Cop Culture“ bei Behr (2008) – steht muslimischer religiöser Praxis tendenziell entgegen. Darüber hinaus ist es nicht verwunderlich, dass die in Europa politisch und gesellschaftlich sichtbar werdende Tendenz, den Islam zu versicherheitlichen und ihn damit vorrangig unter Gesichtspunkten von Risiko und Kontrolle zu behandeln (Cesari 2013, 2012), auch in Haftanstalten deutlich wird, die ohnehin durch eine „Sicherheitsbrille“ sehen. Vor diesem Hintergrund wenden wir uns nun der Frage zu, wie sich die Sichtweise auf den Islam unter Bediensteten in unserem Datenmaterial niederschlägt und wie dies von den Modellprojekten in Fortbildungen adressiert wird.

Empirische Befunde

Im Programmbereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ werden verschiedene Ziele verfolgt, die vornehmlich die pädagogische Arbeit mit jungen Inhaftierten betreffen. Die Förderleitlinien für den Programmbereich sehen als Ziel aber auch vor, „im Strafvollzug und der Bewährungshilfe Tätige zu befähigen, Radikalisierungsprozesse zu erkennen und Handlungsansätze zu deren Unterbrechung und zur Deradikalisierung zu entwickeln und umzusetzen“ (BMFSFJ 2017, S. 5). Ein Großteil der Modellprojekte bietet daher auch Fortbildungen für Bedienstete der Justizvollzugsanstalten und der Bewährungshilfe zu den Themenfeldern Rechtsextremismus und demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus an.

Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten umfassen insbesondere Experteninterviews (Meuser/Nagel 2013) mit Projektbeteiligten der Modellprojekte sowie teilnehmende Beobachtungen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 44 ff.) von kontrastierend ausgewählten Fortbildungsveranstaltungen der Projekte im Themenfeld Islamismus. Die Interviews und Beobachtungsprotokolle wurden orientiert an der Methodologie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Strauss 1994) ausgewertet (siehe ausführlicher Jakob u. a. 2019). Bei der Auswertung im Rahmen dieses Beitrags wurde der inhaltliche Fokus auf die Religion des Islam gelegt, um eine Systematisierung und Verdichtung

auf Muster dessen, wie Islam in den Fortbildungen thematisiert wird, vorzunehmen.

Im Folgenden schildern wir zunächst die Herausforderungen in der Arbeit mit Vollzugspersonal zu Islamismus und zeigen dabei auf, wie der Islam angesichts aktueller gesellschaftlicher Diskurse und vor dem Hintergrund des Sicherheitsdenkens in Haft thematisiert wird. Im zweiten Teil identifizieren wir vier Muster, wie die Modellprojekte den Islam als Religion in ihrer pädagogischen Arbeit innerhalb der Fortbildungen verhandeln.

Umgang mit dem Islam als Herausforderung für Vollzugspersonal

In ihrer Fortbildungsarbeit im Themenfeld demokratiefeindlicher und gewaltorientierter Islamismus sind die Modellprojekte in der Praxis mit sehr unterschiedlichen Vollzugsbediensteten konfrontiert, für die der Islam bzw. muslimische Inhaftierte auf verschiedenste Weise Thema ist.

Zunächst zeigen sich sehr divergente Wissensbestände auf Seiten des Vollzugspersonals. Während einige Bedienstete bereits über reichhaltiges Vorwissen sowohl zum Islam als auch zu Radikalisierungsdynamiken verfügen und die Inhaftierten differenziert wahrnehmen, zeigen sich bei anderen große Unsicherheiten im Umgang mit dem Islam und religiöser Praxis im Haftkontext. Dies kann dazu führen, dass Bedienstete Konflikte produzieren, etwa, wenn sie aufgrund mangelnden Wissens und fehlender Sensibilität hinsichtlich religiöser Gegenstände bei der Zellen-durchsuchung „grobschlächtig“ („Bussard“ Int. 1) mit dem für Muslime heiligen Koran umgehen.

Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Klima, das durch zunehmende Islamfeindlichkeit und Polarisierung geprägt ist, verstärkt sich die extreme Unsicherheit gegenüber Musliminnen und Muslimen beziehungsweise dem Islam noch einmal besonders und paart sich bei den Bediensteten teilweise mit stereotypen Wahrnehmungen gegenüber muslimischen Gefangenen, die sich – wie aus Forschungen zur Polizeikultur bekannt – aus immer wieder gemachten negativen Erfahrungen mit ausländischen Straftäterinnen und -tätern speisen (Willems u. a. 1996).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang im Datenmaterial ein Verschwimmen von religiösen, herkunftsbezogenen und kulturalisierenden

Kategorien, wenn etwa beim Sprechen über „Nafris“ (abwertend gebrauchtes Akronym für „Nordafrikaner“ oder auch „Nordafrikanische Intensivtäter“) oder „die Marokkaner“ Migrationshintergrund und muslimische Religionszugehörigkeit in eins gesetzt werden. Dies kann die Arbeit mit muslimischen Inhaftierten erschweren: Einerseits könnte fehlendes oder wenig differenziertes Wissen zu Glaubenspraktiken und kulturellen Hintergründen dazu führen, dass kulturell erklärbare oder auch rein aufgrund von sprachlichen Hürden entstehende Konflikte in Haft religiös zugerechnet und daraufhin, wie es ein Modellprojekt formuliert, „aus falsch verstandener religiöser Toleranz“ („Bussard“ Int. 1) heraus nicht gelöst werden.

Ein zweiter zentraler Aspekt betrifft die Vollzugskultur, die, obschon dem Behandlungs- bzw. Resozialisierungsgedanken qua Gesetz verpflichtet, im Arbeitsalltag durch die Leitidee von Sicherheit und Ordnung dominiert wird, denn es gilt, „Suizide zu verhindern, Meutereien der Gefangenen und Ausbruchsversuche zu vereiteln, im Wesentlichen Ruhe und Ordnung zu garantieren“ (Möller 1997, S. 27). Insbesondere dort, wo die Zahlen muslimischer Inhaftierter erst in den vergangenen Jahren gestiegen sind und noch wenig Erfahrungswerte im Umgang mit ihnen vorliegen, werden ausländische bzw. (vermeintlich) muslimische Inhaftierte von den Bediensteten nicht selten als Fremde und kategorial Andere wahrgenommen. Zudem machen diese Gefangenen in den Routinen des Arbeitsalltags und unter den Bedingungen von Personalknappheit – auch dadurch, dass häufig Sprachbarrieren als Herausforderung hinzutreten – „mehr Arbeit“ und sie werden im Extremfall als verdächtig, als Sicherheitsrisiko und den Arbeitsalltag störend erlebt. Muslimische Religionsausübung wird dabei nicht als legitimes Recht der muslimischen Gefangenen angesehen oder gar als Ressource beispielsweise für Resozialisierungsprozesse begriffen, sondern als zusätzliche Belastung. Hinzu kommt, dass spezifische Anliegen muslimischer Inhaftierter, wie beispielsweise das Fasten im Ramadan, durch das Vollzugspersonal als individuelle „Sonderwünsche“ wahrgenommen werden, deren Erfüllung der entindividualisierenden Vollzugslogik entgegenliefe. Ein Mitarbeiter des Modellprojektes „Bussard“ beschreibt seine Wahrnehmung der Besonderheiten des Vollzugs so:

„... da ist die Bereitschaft ähm .. ähm den .. den den Menschen aufgrund ihres Glaubens n .. n bisschen sensibler entgegenzukommen, geringer, als außerhalb

d- .. außerhalb der Haft /Okay./ so meine Wahrnehmung .. so .. Weil, das sind ja Kriminelle, ne .. und pff .. die haben ja ?sozusagen? einen Grund, warum sie äh im Gefängnis sind, und deswegen ähm .. hab ich so .. meine Wahrnehmung ist sozusagen es ist nicht notwendig, jetzt besonders viel .. mehr Wert äh darauf zu legen, äh dass es Muslime sind. .. So. Weil so ?nach? .. den Aussagen, die so ein paar gemacht haben wenn Ramadan ist, dass man den .. ?so? viel und dann müssten müssten sie irgendwie .. dann noch Leute einstellen, die abends arbeiten, damit die was zu essen /Mhm./ war ?nie? so die Bereitschaft, dass ich gespürt habe, ok, die Akzeptanz ist da, dass die Ramadan feiern, nee, es ist eher so ein Problem, was irgendwie gelöst werden muss“ („Bussard“ Int. 1).

Als „Kriminelle“, so die Lesart des Fortbildners, hätten die Inhaftierten den Anspruch auf ein Entgegenkommen und Rücksicht mit Blick auf die muslimische religiöse Praxis verwirkt. Zudem würde Religion im Falle muslimischer Inhaftierter eher wie eine individuelle Präferenz gehandhabt, die im Gefängnis nicht zum Tragen kommen könne, weil Sicherheit, Ordnung und Gleichbehandlung als dominante Logiken des Gefängnisses hierdurch untergraben werden könnten.

Besonders herausgefordert wird die pädagogische Arbeit der Modellprojekte schließlich dort, wo Bedienstete die Problemsicht der Fortbildenden nicht uneingeschränkt teilen und selbst problematische Vorurteile mit teilweise ideologischen und verschwörungstheoretischen Bezügen aufweisen. Wie etwa in einer beobachteten Fortbildung sichtbar wurde, in der beispielsweise emotional über eine angeblich gesteuerte Masseneinwanderung debattiert und über Inhaftierte aus den Maghreb-Staaten ausschließlich als „Nafris“ gesprochen wurde. Hier zeigten sich aus Sicht des Fortbildners diskursive Muster, wie sie für rechtspopulistische und rechtsextreme Thematisierungen typisch sind, die nicht nur die pädagogische Arbeit mit Bediensteten im Themenfeld Rechtsextremismus herausfordern, sondern die mit Blick auf den Umgang mit ausländischen oder (vermeintlich) muslimischen Inhaftierten hochproblematisch sind. Werden diese Inhaftierten im Haftalltag seitens des Vollzugspersonals pauschalisierend als Problemträger gesehen und abwertend behandelt, könne dies ko-radikalisierend, also radikalisierungsfördernd wirken, da damit typische islamistische Narrative bestätigt werden.

Typische Verhandlungen des Islam in Fortbildungen für JVA-Bedienstete

In ihren Fortbildungen im Themenfeld Islamismus vermitteln die Modellprojekte grundlegende Informationen zu Islam und Islamismus, Radikalisierungsprozessen, einzelnen Erklärungsfaktoren und islamistischen Ideologien und Gruppierungen. Es geht dabei einerseits um Wissensvermittlung, andererseits um Handlungsempfehlungen zum Umgang mit islamistisch radikalisierten Straftäterinnen und Straftätern, aber auch mit muslimischen Inhaftierten. Aus dem empirischen Material lassen sich vier Muster herausarbeiten, auf welche Weise Islam von den Modellprojekten in den Fortbildungen thematisiert und eingebettet wird.

Relativierung des Stellenwerts von Religion in der Radikalisierung

Ein erstes Muster der Thematisierung von Religion in den Fortbildungen zu religiös begründetem Extremismus ist eine offensive Relativierung der Bedeutung von Religion bei Radikalisierungsprozessen. So beginnt etwa eine Fortbildung des Projekts „Kolibri“ damit, dass die Fortbildner der Gruppe bei der Vorstellung des Programms mitteilen, dass „das Thema Islam“ für sie eigentlich in der Fortbildung nicht wichtig sei:

Das Thema Islam wollen sie eigentlich ausblenden – da fragt ein Mann nach: „ausblenden?“ – der Fortbildner bestätigt das und erklärt, „weil die Religion für uns zweitrangig ist.“ Dennoch sei der Islam nun in der Fortbildung drin, weil sich da Bedarf gezeigt hat, „obwohl er für uns nicht so wichtig ist“ („Kolibri“ Beobachtung 1).

Ein Teilnehmer der Fortbildung zeigt sich hier irritiert und fragt nach „ausblenden?“, wodurch deutlich wird, dass er dies zunächst nicht nachvollziehen könne und das Thema „Islam“ für ihn sehr eng verbunden mit und relevant für eine Beschäftigung mit islamistischer Radikalisierung sei. Der Fortbildner hingegen relativiert die Bedeutung des Themas zweifach: Zunächst als „zweitrangig“, wobei hier zunächst unklar bleibt, was denn den „ersten Rang“ unter den Themen hat, dann als „nicht so wichtig“, was die Relevanz des Islam noch mehr abschwächt. Beide Male betont der Fortbildner, dass Religion bzw. konkreter der Islam „für uns“ keine Relevanz habe und markiert damit, dass diese Position keineswegs

selbstverständlich sei und anderswo – denkbar wäre eine Abgrenzung zum medialen Diskurs – durchaus anders gehandhabt würde. Gleichzeitig erkennen die Fortbildner aber auch an, dass „sich da Bedarf gezeigt hat“, wie sich auch in der erstaunten Nachfrage des Teilnehmers dokumentiert, und so beschäftigt sich der erste Teil der Fortbildung teils in theologischer, teils in praktischer Weise mit dem Thema Islam.

In Bezug auf die Radikalisierungseinschätzung konkreter Fälle, mit denen die Bediensteten im Arbeitsalltag konfrontiert sind, wird die Relevanz von Religion in dieser Fortbildung jedoch auch weiter offensiv angezweifelt. So wird von den Teilnehmenden einige Male der Fall eines Gefangenen angesprochen, der den Bediensteten durch „extreme“ religiöse Praxis (Koranlektüre den ganzen Tag, lautstarkes Beten, das auch die anderen Gefangenen nerve) auffällt. Hier vertreten die Fortbildner konsequent die Deutung, dass bei diesem Gefangenen – dessen Fall ihnen bekannt ist – „eher ein psychisches Problem“ bzw. „ein psychischer Knacks“ (ebd.) vorliege als ein Fall von Radikalisierung. Von den Bediensteten wird diese Deutung nicht angezweifelt. Hier wird somit auffälliges Verhalten psychologisch erklärt.

Als weitere Spielart, die Bedeutung von Religion zu relativieren, werden von anderen Fortbilderinnen und Fortbildner soziale Faktoren zur Erklärung von Radikalisierung herangeführt. Deutlich wird dies in einer Fortbildung zum Thema Islamismus im Projekt „Habicht“, in dem für die Teilnehmenden in einem Simulations- und Rollenspiel erlebbar gemacht wird, dass eine marginalisierte und benachteiligte gesellschaftliche Position eine Grundlage für die Ansprechbarkeit durch radikale Ideologien sein kann. Dazu schlüpfen die Teilnehmenden jeweils in die Rolle einer Figur mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen und stellen sich alle an eine Linie hinten im Raum. Die Fortbildner lesen dann eine Reihe von Aussagen vor (z. B. „Du kommst ohne Probleme in eine Diskothek“ / „Du kannst mindestens einmal pro Jahr Urlaub machen“), wer einer Aussage für die eigene Figur zustimmen kann, tritt einen Schritt vor.

Schnell stehen drei Leute ganz vorne, einige bleiben ganz hinten. Sie werden jeweils befragt, wer die Personen sind (sie lesen die Kärtchen vor) und wie sie sich da fühlen. Die Vorderen sind vorgeprescht und haben nicht nach hinten geschaut, die hinteren fühlen sich eher schlecht. (...) „Justus“, der ganz vorne steht, wird mit „Kevin“ ganz hinten verglichen. Der Fortbildner erzählt etwas von Leistungsgesellschaft und dass Kevin, wenn es ab sofort super für ihn laufen würde, ja auch ganz

nach vorn kommen könnte, aber man muss schon sehen dass es für „Justus“ (der laut Beschreibung gerade einen Segelkurs macht) einfacher ist. (...) Der Fortbildner geht nach hinten, greift „Kevin“ und „Ali“ bei der Schulter, leitet sie nach vorne und erzählt dabei, wenn jetzt ein Islamist die beiden anspricht sagt er ihnen, egal was bislang war, sie kommen jetzt ganz nach vorne und haben „Erfolg“ nach dem dann islamistischen Maßstab („Habicht“ Beobachtung 1).

Durch dieses Spiel soll vor allem den „hinteren“ Teilnehmenden am eigenen Körper veranschaulicht werden, dass das Mitgehen mit dem „Islamisten“ und eine mögliche spätere „Radikalisierung“ nichts mit Religion, sondern vielmehr etwas mit der plötzlichen Möglichkeit eines alternativen Maßstabs für gesellschaftlichen „Erfolg“ und einer damit verbundenen Selbstaufwertung aus einer marginalisierten Position heraus zu tun hätte. In ähnlicher Weise wird auf dieser Fortbildung etwas später der Lebenslauf eines radikalisierten Einwandererkindes vorgestellt und anhand dessen deutlich gemacht, dass die „Ursachen“ für die Radikalisierung dieses Jungen nicht in der Religion, sondern im schlechten Verhältnis zu seinen Eltern in der Kindheit zu suchen seien.

Mit der Relativierung des Stellenwerts von Religion für Radikalisierungsprozesse verbindet sich für die Fortbildner die Botschaft an die Teilnehmenden, dass es beim Umgang mit solchen Prozessen nicht auf fundierte Islamkenntnisse, sondern vielmehr auf schon vorhandene Fachkompetenzen bei den Bediensteten ankommt:

„Das ist schon noch was, was wir in Fortbildungen auch feststellen, aus Einschätzungsfragen „Was ist jetzt, äh sage ich mal, normale Glaubensausübung, was ist schon problematisch?“, dass es da durchaus ... große Probleme gibt, das einzuschätzen, oder auch sich auf seine eigenen Fähigkeiten eigentlich zurück zu besinnen, also das ist ein wichtiger Teil der Fortbildung, das ist zu zeigen, dass viele Dinge aus dem Bereich der Sozialen Arbeit im Prinzip da genauso funktionieren“ („Habicht“ Int. 1).

Dem in diesem Statement zudem anklingenden Problem der Unterscheidung zwischen „normaler“ und „problematischer“ Religionsausübung wird mit einem zweiten Muster der Thematisierung von Religion begegnet, der Vermittlung von „Diagnosewissen“.

Vermittlung von „Diagnosewissen“

Ein zweites Muster dessen, wie Religion in den Fortbildungen thematisiert wird, stellt die Vermittlung von „Diagnosewissen“ dar. Die JVA-Bediensteten sollen dazu befähigt werden, Anzeichen für eine islamistische Radikalisierung zu erkennen. Das erfordert auch eine gute Abgrenzung von Islam und Islamismus und Wissensvermittlung zum Islam.

Die Religion des Islam von islamistischem Extremismus abgrenzen zu können, ist eine Herausforderung für all diejenigen JVA-Bediensteten, die in ihrer Arbeit mit islamistischen Orientierungen konfrontiert sind. Denn einerseits sind sie angehalten, Anzeichen von Radikalisierung frühzeitig zu melden und islamistische Praxis nicht zu unterstützen. Andererseits gilt es, die legitime Ausübung von Religion zu gewähren. Dabei müssen die Bediensteten auf Bedürfnisse, aber auch auf das Verhalten der Inhaftierten direkt reagieren, ohne dass sie in ihrer Arbeit auf dieses Themenfeld spezialisiert sind. Aufseiten der Bediensteten besteht zum Teil ein konkreter Bedarf an Wissen zu dieser Thematik, wie die Projekte wahrnehmen:

„(...) das heißt ja nicht, wenn jetzt zum Beispiel ein Gefangener zu einem Wärter geht und sagt ‚Ich hätte gerne einen Koran‘, dass gleich diese Person eine Gefährdung darstellt. Da braucht man nicht in Panik zu geraten“ („Milan“ Int. 1).

Die Projekte berichten weiter, dass eine Einordnung muslimischer Praxis erschwert würde, wenn der Islam hauptsächlich in Form stereotyper Zuschreibungen bekannt ist: „wenn jemand betet oder wenn jemand einen Bart hat oder so, dass man dann gleich denkt ‚Hilfe‘“ („Specht“ Int. 1). In solchen Fällen kann die Unsicherheit in der Unterscheidung zwischen normaler religiöser Praxis und extremistischem Verhalten zu Alarmismus führen („Panik“, „Hilfe“).

Um diesem Bedarf zu begegnen, thematisieren die Projekte in ihren Fortbildungen grundlegende Aspekte von Islam und Islamismus und gehen auf Unterscheidungen derselben ein. Nach ihrem Fortbildungsangebot für Bedienstete befragt, fasst ein Projekt als Ziel der Islamismus-Fortbildungen zusammen, dass die Teilnehmenden Sicherheit darin erlangen sollen, zwischen Verhalten, das in den Bereich der Religionsfreiheit fällt, und solchem, das Radikalisierung ausdrückt, unterscheiden zu können:

„Also, die Fortbildungsmaßnahmen haben ja unter anderem sehr grundsätzlich erstmal zum Ziel, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern [...] in den Justizvollzugsanstalten [...] quasi eine gewisse Sensibilisierung, eine gewisse Sicherheit zu geben, was auch Möglichkeiten der Unterscheidung angeht. Da sind wir ja in einem sehr sensiblen Bereich des Religionsfreiheitsrechtes und eben der Frage „Radikalisiert sich da eben schon jemand?“. [...] „Wo verlaufen da die Grenzen?“. Und dafür ist es schon wichtig, und das wird eben durch [Trägernamen] auch umgesetzt, dass auch erstmal grundsätzliche Informationen zur Religion Islam, und dann eben zur Unterscheidung „Wann geht es in eine politische und eine politisch extremistische Richtung?“, sprich Islamismus oder dann auch der spezifischeren Form des Salafismus. Weil nur darauf aufbauend quasi auch diese Handlungssicherheit, auf die ja damit abgezielt wird, dann auch eintreten kann“ („Rabe“ Int. 2).

Eine Frage in diesem Zusammenhang ist, inwieweit die zum Teil herausforderungsvolle Trennung beider Phänomene in den Fortbildungen vermittelt wird. Oft wird das Verhältnis von Islam zum Islamismus als Kontinuum oder Fließband beschrieben. So bietet ein Modellprojekt beispielsweise eine Fortbildung unter dem Motto „Ist das noch Religion oder schon Extremismus?“ an. Dies soll sicher eine alltagspraktische Handlungslogik aufgreifen (etwa ob ein Verhalten noch in Ordnung oder schon meldepflichtig ist), aber es impliziert auch eine lineare Steigerung von Religion, die zwar auch auf normale und friedliche Weise ausgeübt werden kann, aber in übertriebener Form in Extremismus mündet. Im Gegensatz zum ersten Muster, wo der Stellenwert von Religion für islamistische Radikalisierung relativiert wurde, wird Religion hier eine zentrale Bedeutung in diesem Prozess zugesprochen, was ein etwaiges Misstrauen gegenüber dem Islam nicht unbedingt mindert. Zwischen diesen beiden Polen wird dann eine Grenze gesucht, anhand derer sich Islam und Islamismus klar unterscheiden lassen und die in den Fortbildungen vermittelt werden soll. In einer der Fortbildungen werden zentrale Elemente des Islam benannt und die Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus über verschiedene Strömungen vorgenommen. An späterer Stelle stellen aber auch diese Projekte fest, dass Indikatoren zur klaren Bestimmung von Religion auf der einen Seite und Radikalisierung auf der anderen schwer zu benennen sind; man müsse eher beobachten, wie sich jemand verhält und nicht nach äußeren Merkmalen urteilen, so die Empfehlung des Fortbildners. Trotz allem wird versucht, dem Bedarf nach klaren Einordnungskriterien entgegenzukommen. So wird auf Verhaltensweisen verwiesen wie die Erklärung anderer Muslime zu *kuffar*

[Ungläubigen], Wesensänderung, Abbruch sozialer Kontakte, plötzlicher Rückzug und Konsum von IS-Propaganda („Schwalbe“ Beobachtung 1). Insgesamt deutet sich an, dass die Differenzierung von Islam und (gewaltorientiertem) Islamismus in den Fortbildungen ein komplexes Unterfangen ist; dennoch erscheint hier der Bedarf hoch, und es scheint sinnvoll zu sein, Grundkenntnisse zum Islam zu vermitteln, da diese oft nur rudimentär vorhanden sind und Berührungsängste vorherrschen.

Manche Projekte konzentrieren sich dennoch ausschließlich darauf, sich in Fortbildungen gleich dem „eigentlichen“ Thema zu widmen, indem sie islamistische Ideologien, Gruppierungen und Schlüsselfiguren darstellen oder den Salafismus ausdifferenzieren. Historische und teilweise theologische Bezugnahmen zum Islam finden statt, wobei die Abgrenzung dabei teilweise verschwimmt, die islamwissenschaftliche Differenzierung nicht immer relevant für den Haftalltag erscheint und einige der Teilnehmenden auch überfordert. Zum Teil geschieht dies aus Zeitgründen – nur bei mindestens zweitägigen Fortbildungen sei es möglich, sich zunächst vertieft dem Thema „Islam“ zu widmen, um dann präziser auf Islamismus einzugehen, meistens aber wird der zeitliche Rahmen von nur einem Fortbildungstag vorgegeben („Habicht“ Int. 1).

Vermittlung von „Handlungswissen“

In Erweiterung des zweiten Modells geht es beim dritten Modell nicht mehr nur um Einschätzungskompetenz, sondern um Handlungskompetenz, also die Anwendung von Wissen zum Islam auf den Haftalltag. Dazu soll in den Fortbildungen zusätzlich zu „Diagnosewissen“ auch „Handlungswissen“ vermittelt werden. Wie generell in Fortbildungssettings die Alltagsrelevanz und Lebensweltnähe der Fortbildungsinhalte zentral ist, so ist dies auch mit Blick auf den Haftkontext ganz besonders wichtig, dies stellt ein Vertreter eines Landesjustizministeriums heraus:

„Also, diese Kombination – es nützt ja nichts, wenn man quasi nur Islamwissenschaftler in den Vollzug schickt zum Fortbildung machen, und die erzählen was über den Islam, aber letztendlich die Bediensteten keine greifbare Handlungsanleitung quasi im praktischen Umgang und so mit Gefangenen, zumal es ja ein wirklich besonderes Klientel nochmal ist“ („Eule“ Int. Justizministerium).

Es geht bei diesem Modell nicht darum, wie die Bediensteten mit islamistischer Radikalisierung umgehen sollen, sondern um deren Umgang

mit dem Islam oder vielmehr mit muslimischen Gefangenen. Das Handlungswissen soll den Bediensteten helfen, Konflikte um Religion im Haftalltag zu verringern. Dabei sind im Haftkontext drei Aspekte zu berücksichtigen: erstens gilt es, (religiös-kulturell konnotierte) Konflikte zu vermeiden oder zu entschärfen, zweitens muss auch in Haft sichergestellt werden, dass Religionsfreiheit gewährt wird und drittens dürfen Bedienstete durch ihr Verhalten nicht eine Radikalisierung begünstigen.

Bezogen auf die ersten beiden Interessen geht es bei diesem dritten Muster daher auch stark um Sensibilisierung im Sinne von interkultureller Kompetenz. Ein häufig erwähntes Beispiel ist der Umgang der Bediensteten mit dem Koran, wenn sie den Haftraum von Gefangenen kontrollieren.

„Beispielsweise, ich sage immer wieder „Leute, wenn ihr Haftraumkontrolle macht, bitte fragt, ob ihr den Koran anfassen könnt?“ weil meistens ist es bei uns so, (...) er kennt das einfach nicht, er weiß nicht, dass der Koran an sich heilig ist, dass er mal den Koran nimmt und auf den Boden schmeißt. Aber das ist dann gerade der Moment, wo der Gefangene ausflippt und sagt „Nein! Nicht mit meinem Koran“. Das erzähle ich beispielsweise. Und die meisten sagen „In der Tat, das habe ich letztes gemacht“. Nach der Fortbildung sagen sie mir „In der Tat, das habe ich letztes gemacht, ich habe gefragt, ob ich den Koran nehmen kann, er hat gelacht und gesagt ‚Natürlich darfst Du das‘ und ‚Dankeschön‘“ („Rabe“ Int. 1).

Hier wird anschaulich, welche Auswirkungen das Verhalten der Bediensteten bei sensiblen Sachverhalten wie dem Umgang mit dem Koran auf die Inhaftierten haben kann. Ein respektloser Umgang kann zu einer starken Wutreaktion und damit einer Konfliktsituation führen, während die Situation in diesem Beispiel als sehr positiv, weil durch wechselseitigen Respekt geprägt, geschildert wird. Einige Projekte beobachten jedoch bei JVA-Bediensteten Verhaltensweisen gegenüber muslimischen Inhaftierten, die aus Projektsicht von den Gefangenen als Stigmatisierung empfunden werden könnten. Die Projekte befürchten, dass dies eine Radikalisierung von Gefangenen erst begünstigen könnte und sehen es daher als notwendig an, dies auch in den Fortbildungen zu thematisieren.

Andere alltagspraktische, konfliktentschärfende Empfehlungen der Fortbilderinnen und Fortbildner können sich an kulturelle Gepflogenheiten anlehnen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„Ich hatte mal eine Veranstaltung, und da hatte ich einfach nur gemeint „Setzen Sie doch einfach den jungen Männern da einen älteren Gefangenen vor die Nase“, das

funktioniert sozusagen, durch Alter funktioniert manches sehr gut. Und dann schreiben sie sofort mit, wo ich mir denke, das sind doch einfach einfache Überlegungen, dafür muss ich jetzt nicht studiert haben, da muss ich jetzt nicht irgendwie groß der Islamwissenschaftler sein, um so eine Überlegung zu haben, oder so eine Erkenntnis, dass man vielleicht mit einem älteren Gefangenen, weil Alter in vielen islamischen Communities eine gewisse, ja, eine gewisse Wertschätzung hat, mehr Wertschätzung als in unserer Gesellschaft, dass man da effektiv auch damit umgehen kann und sagen kann „Ok, wenn ich einen Gefangenen habe, der irgendwie älter ist, eine gewisse Loyalität schon zu ihm habe, dass ich ihn einfach auch nutze, um irgendwie eine Gruppe zu beruhigen“ oder so, in der Haftanstalt“ („Bussard“ Int. 1).

Das Projekt bringt hier keine spezielle islamwissenschaftliche Expertise ein, sondern macht eher aufmerksam auf soziale Regeln aus einem islamisch-kulturellen Kontext – die Wertschätzung Älterer –, die man in internen Konflikten einsetzen könnte.

Insgesamt scheinen solche Handlungsempfehlungen in den Fortbildungen gut angenommen zu werden, da sie praktische Relevanz für den Haftalltag haben. Des Weiteren kommen sie möglicherweise der Ordnungslogik der „Vollzugskultur“ entgegen. Im Kern geht es dabei um Konfliktreduktion und um die Aufrechterhaltung der Ordnung, wofür Wissen über den Islam in den Dienst genommen wird. Diese konfliktvermeidende Handlungspraxis könnte aber auch eine Kehrseite haben: Sie kann der weiteren Verfestigung der Machtstrukturen im Haftkontext dienen, indem die Bediensteten über Wissenszuwachs Definitionsmacht über den Islam erlangen. Bisher sind die Inhaftierten die Expertinnen und Experten ihrer Religion, nutzen das Recht auf Religionsfreiheit und können den Bediensteten damit in manchen Situationen „überlegen“ sein. Sobald die Bediensteten sich aber genauere Kenntnisse über den Islam angeeignet haben, sind diese in der Lage, selbst fundiertere Entscheidungen in religionsbezogenen Sachverhalten zu treffen und diese gegenüber den Inhaftierten zu begründen. Der Bezug auf strikte religiöse Regeln kann von Gefangenen nicht mehr zur Etablierung autonomer Spielräume genutzt werden, wenn die Bediensteten etwa wissen, dass auch islamische Perspektiven unter bestimmten Bedingungen einen flexibleren Umgang mit den Gebetszeiten ermöglichen. Dennoch erscheint es geboten, in Fortbildungen ein Basiswissen zu Umgangsweisen mit dem Islam zu vermitteln, um religiös-kulturell konnotierte Missverständnisse zu reduzieren und einen entspannteren und respektvolleren Umgang gegenüber muslimischen Inhaftierten zu ermöglichen. Damit

geht auch die Vermittlung einer Perspektive einher, die den Islam „normalisiert“, wie sie sich schließlich auch im vierten, nun folgenden Muster wiederfindet.

Normalisierung des Islam und muslimischer religiöser Praxis

Als ein viertes Muster finden sich in den untersuchten Fortbildungen drei unterschiedliche Strategien einer Normalisierung des Islam. Die erste ist eine *praktisch-pragmatische Strategie*, die in den Fortbildungen „Informationen über muslimischen Alltag, Gebetspraxis, wenn sie fasten, was man dafür braucht usw.“ („Rabe“ Int. 1) vermittelt. Jenseits jeglicher Problematik wird religiöse Praxis dabei als etwas alltäglich und unaufgegriffen zu Organisierendes thematisiert. Praktisch fällt dies oft mit der eben geschilderten Vermittlung von Handlungswissen zum Islam zusammen.

Eine zweite Strategie ist die der *Veralltäglichung des Islam*. So berichtet in einer Fortbildung des Projekts „Eule“ ein Fortbildner von einem langjährigen Aufenthalt im arabischen Raum („Eule“ Beobachtung 1). Wie beiläufig erzählt er dabei alltägliche Episoden: Wie dort auf der Autobahn gefahren wird, wie Reisebüros funktionieren und wie im Flugzeug die Richtung von Mekka angezeigt wird. Implizit vermittelt er so ein lebensnahes Bild eines modernen Alltags in muslimisch geprägten Ländern, das den Islam nicht als etwas kategorisch Anderes, sondern als gelebte und von hiesigen Verhältnissen in Grundzügen nicht weit entfernte Normalität veranschaulicht. Ähnlich funktioniert die Thematisierung des Ausrufs „Allahu Akbar“ in den Fortbildungen. Hier besteht zunächst eine deutliche Diskrepanz zwischen Wahrnehmungen der Teilnehmenden und der Fortbildenden, was auch am Lachen deutlich wird, das eine Projektvertreterin in ihre Erzählung einfließt:

„... wenn man sonst unterwegs ist so in diesem Kontext, was man so hört „Ja, was ist denn, wenn einer sagt ‚Allahu Akbar‘?“, oder wenn was auf Arabisch geschrieben wird, also eigentlich so (lacht), für unser einen jetzt nicht besonders als auffällig wirkende Aktivitäten oder Handlungen, die aber dann dort schon, also wo eine Unsicherheit besteht, wie man das einordnet und wie man das einsortiert“ („Specht“ Int. 1).

In einer der beobachteten Fortbildungen im Projekt „Habicht“ wird hier die alltägliche Episode eines Fußballspiels in der Freizeit geschildert, in der ein kleiner Junge ein Tor schießt und daraufhin „Allahu Akbar“

ruft. Der Ausruf wird damit bewusst aus dem Kontext von Islamismus und Terrorismus herausgerückt und als ganz alltäglicher Freudenschrei berichtet.

Eine dritte Normalisierungsstrategie ist die der *Personalisierung muslimischen Glaubens*. In der Fortbildung des Projekts „Habicht“ wird etwa am Anfang gefragt, ob jemand unter den Teilnehmenden Freunde oder Bekannte muslimischen Glaubens habe. Von anderen Projekten werden muslimische Fortbildende eingesetzt, die von eigenen Erfahrungen und Ansichten berichten. Dies schafft zunächst Nahbarkeit und Authentizität. So berichtet ein Teilnehmer einer Fortbildung des Projekts „Albatros“ im Nachgang, er und seine Kolleginnen und Kollegen hätten es:

„... als sehr angenehm, äh, oder als sehr gut empfunden (...), dass, äh, Referenten mit Migrationshintergrund da waren, die (...) aufgrund ihrer, äh, Zugehörigkeit zum muslimischen Glauben dann auch noch andere //I: Mh mhm.// Inhalte vermitteln konnten“ („Albatros“ Adressaten-Interview 1).

Personalisiert vermittelt wird dabei insbesondere ein modernes, liberales Bild des Islam. Deutlich wird dies in der Fortbildung des Projekts „Kolibri“ gleich zu Beginn:

Der Fortbildner stellt sich vor, [...] er habe Islamwissenschaften und Soziologie studiert und habe Migrationshintergrund, wie man ja sehe. Eine der Teilnehmerinnen meint ironisch-erstaunt „echt?“ und es entsteht ein kurzer scherzhafter Austausch, ob er nicht vielleicht so geschminkt sei. Der Fortbildner sagt weiter, er sei ursprünglich Muslim, fühle sich mittlerweile aber eher „multireligiös“ oder auch „nichts“, er sei da aufgeschlossen und suche noch („Kolibri“ Beobachtung 1).

Die Selbstpräsentation geht dabei nacheinander auf drei Aspekte ein: Zuerst den eigenen professionellen und akademischen Hintergrund, mit dem der Fortbildner sich als Experte positioniert. Auf dieser Basis kann der zweite Aspekt, die Nennung des eigenen „Migrationshintergrunds“, in einem kurzen Austausch mit einer Teilnehmerin reflexiv-scherzhaft erfolgen. Durch die eigene offensive Thematisierung eines „Stigmas“ (Goffman 1975) im Anschluss an den Verweis auf eigene Expertise erhält der Fortbildner seine Deutungshoheit. Als dritten und letzten Aspekt spricht der Fortbildner schließlich noch an, er sei „ursprünglich Moslem“. Dass dies nachgeschoben wird und eine eigene Religiosität auch bei der Vorstellung seiner Kollegin keine Rolle spielte, weist darauf hin, dass dieser Aspekt wohl kein üblicher Teil seiner Selbstpräsentation ist, sondern allein im thematischen Rahmen dieser Fortbildung relevant wird. Deutlich dabei ist die Ambiguität dieser Selbstverortung

zwischen einem „ursprünglich“ und einem „mittlerweile“, einem Fühlen und Suchen, einem „multi“ und einem „nichts“. Der Fortbildner präsentiert sich als religiös aufgeschlossen, dabei aber sehr flexibel und diffus. In Kombination mit seiner einleitenden Verortung als Islamwissenschaftler kann er sich nun als authentischer Experte erweisen, der muslimisches Leben sowohl „von innen“ kennt als auch als Wissenschaftler objektiv betrachten kann. Seine Distanzierung bei gleichzeitiger Aufgeschlossenheit signalisiert den Teilnehmenden, sie könnten ihn alles über den Islam und muslimische religiöse Praxis fragen, dabei aber keine finalen Antworten auf Sinnfragen erwarten, da er selbst noch auf der „Suche“ sei.

Damit präsentiert der Fortbildner sich hier als Vertreter eines sehr liberalen, flexiblen Islam. Seine persönliche Suche, sein Hadern mit den „strengen Regeln“ des Islam – insbesondere in Bezug auf Alkoholkonsum – wird in der Fortbildung immer wieder zum Thema gemacht. Den Teilnehmenden wird so als Gegenbild zum Klischee eines streng praktizierenden und rückschrittlichen Muslims der reflexive, liberale und gebildete Fortbildner als Gegenüber präsentiert. Die Präsentation hat damit vor allem die Funktion, solche Klischees durch ein positives Beispiel zu unterlaufen und den Islam als kompatibel mit modernen Gesellschaften zu normalisieren. Gleichzeitig aber kann dadurch eine möglicherweise strengere und weniger flexibel gehandhabte religiöse Praxis bei Gefangenen in den Augen der Teilnehmenden der Fortbildung diskreditiert werden, wenn außen vor bleibt, dass im Kontext des Gefängnisses gerade die strikte Auslegung religiöser Regeln Funktionen wie Autonomieerhalt und Gruppenzusammenhalt erfüllen kann.

Fazit

Ausgangspunkt unserer Analyse der Thematisierung des Islam in Fortbildungen für Justizbedienstete war eine dreifache Kontextualisierung: Erstens prägt die Warnung vor „Radikalisierung in Haft“ den Diskurs um muslimische Religion im Gefängnis. Das Framing des Islam ist damit ein genuin sicherheitliches und weniger eine Frage des Rechts auf freie Religionsausübung. Zweitens zeigt die Forschung zu religiöser Praxis im Haftkontext eine Diskrepanz zwischen der erheblichen sozialen und individuellen Bedeutung dieser Praktiken für die Gefangenen und der momentan wenig etablierten und dadurch teils deutlich eingeschränkten

Möglichkeiten insbesondere muslimischer Religionsausübung in deutschen Gefängnissen auf. Drittens konnten wir in unserem Datenmaterial großes Unwissen oder stereotype Vorstellungen bei Gefängnisbediensteten bezüglich des Islam bei einer gleichzeitigen Hypersensibilität feststellen und dass religiöse Praxis in Haft eher als „Störung“ des Sicherheitsbetriebs aufgefasst wird.

Die Existenz der von uns untersuchten Fortbildungen reagiert einerseits auf diese Herausforderungen, gleichzeitig ist ihre Anlage auch selbst Ausdruck der diagnostizierten Problemlage: Als Fortbildungen zum Thema „Extremismus“ bzw. „Islamismus“, in denen sich dann auch Inhalte bezüglich des Islam als Religion finden, rücken sie den Islam schon strukturell in einen problematisierenden und versicherheitlichten Kontext. Das herausgestellte Muster der Relativierung der Bedeutung von Religion ist hier als paradoxer Versuch zu werten, diese strukturelle Verquickung zweier Themen innerhalb ihrer Thematisierung gleichzeitig wieder auszuhebeln.

Vor diesem Hintergrund zeigen sich die auf den Fortbildungen herausgestellten Muster der Thematisierung von Islam insgesamt allerdings als weitestgehend passfähig und produktiv: Die Strategien der Vermittlung von Diagnose- und Handlungswissen und der darin angelegten Sensibilisierung bezüglich muslimischer Praxis und der Differenzierung zwischen „Islam“ und „Islamismus“ korrespondieren mit den diagnostizierten Unsicherheiten der Justizbediensteten und können gemeinsam mit der Relativierung der Bedeutung von Religion beim Thema Extremismus dazu beitragen, Vermischungen zwischen kulturellen und religiösen Kategorien sowie dem Sicherheitsframing und einer Hypersensibilität gegenüber jeglicher muslimischer Praxis entgegenzuwirken. Gleichzeitig kann das vermittelte Handlungswissen einen souveräneren Umgang mit dem Islam anregen, der dabei helfen kann, den Umgang mit Muslimen in Haft konfliktfreier zu gestalten und damit den „Störcharakter“ der Religion in Anstaltsabläufen abzumildern.

Das Muster der Normalisierung von Religion und die dabei eingesetzte Personalisierung des Islam durch die Fortbildenden und deren tendenziell liberalen, flexiblen Religionsbezug kann stereotypen Islambildern ein differenzierteres Bild entgegensetzen. Hier können jedoch auch nicht intendierte Nebeneffekte auftreten, wenn damit strengere Ausübungsweisen religiöser Praxis implizit delegitimiert werden, diese aber

insbesondere im Haftkontext durch ihre strukturierende und autonomieerhaltende Funktion für die Gefangenen sehr wichtig sein können.

Gerade die spezifische Funktion von Religion im Haftkontext einerseits im Sinne der Resozialisierung, andererseits auch als spezifische Ressource, mit der Gefangene ihre Situation erträglicher machen und sich Handlungs- und Autonomiespielräume erhalten können, wird in den Fortbildungen insgesamt noch sehr wenig berücksichtigt. Hier zeigen sich unausgeschöpfte Möglichkeiten einer weitergehenden Normalisierung von Religion spezifisch für den Haftkontext und eines tiefergehenden Verständnisses mit den damit verbundenen Verminderungen von Konfliktpotenzial. Anregend kann dabei ein Ansatz aus dem Projekt „Nachtigall“ sein, der im Interview so geschildert wird:

„Da geht es um Religionsfreiheit im Strafvollzug, und es soll so ein bisschen die Spannung aufgemacht werden zwischen der Ressource Religion, also dass Religiosität für manche Gefangenen ja was Positives sein kann, die Haft zu durchstehen und auch, ähm, auf sozusagen den Pfad der Straffreiheit, äh, zu finden oder auch da zu bleiben, und andererseits eben diese, ja, massenmediale Hysterie und Polarisierung, dass Religionen was Schlechtes sind und in der Moderne abzulegen, oder sowieso, wenn jemand, ähm, muslimischer Religion angehört, dass es eigentlich Islamisten sind, ne, also diesem Narrativ eben die Ressource Religion entgegenzu...zustellen“ („Nachtigall“ Int. 3).

Auch wenn dies bislang eher die Ausnahme zu sein scheint, ist in dieser Aussage eine zusätzliche, ressourcenorientierte Perspektive auf den Islam angelegt, der sonst in den Fortbildungen fast ausschließlich im Zusammenhang mit Islamismus thematisiert wird, gleich ob in starker oder weniger dezidierter Abgrenzung. Religion als positive Ressource im Haftkontext wird hier der medialen „Hysterie und Polarisierung“ direkt entgegengesetzt. Wenn damit die gesellschaftlichen Bedingungen und Kontexte auch der Fortbildungen selbst, die auch Ausdruck eines präventiven, versicherheitlichten Zugriffs auf Islam im Gefängnis sind, mit angesprochen werden, kann dies zusätzliches Reflexionspotenzial bieten.

Literaturverzeichnis

- Basra, Rajan/Neumann, Peter R./Brunner, Claudia (2016): Criminal Pasts, Terrorist Futures: European Jihadists and the New Crime-Terror Nexus. International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence, London. http://icsr.info/wp-content/uploads/2016/10/crime-terror-report_20171214_web.pdf
- Behr, Rafael (2008): Cop Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Wiesbaden
- Bergmann, Barbara/Bartsch, Tillmann/Lutz, Paulina/Stelly, Wolfgang/Thomas, Jürgen/Hibaoui, Abdelmalek (2018): „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“ Ein Ergebnis- und Werkstattbericht zu aktuellen Forschungsprojekten über Muslime im Vollzug. In: Zeitschrift für soziale Strafrechtspflege, H. 51, S. 18–31
- Bredlow, Karl-Heinz (2015): Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel, S. 354–371
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Bundesprogramm Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Leitlinien Förderbereich J. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Leitlinien/Foerderleitlinie_J.pdf (23.02.2019)
- Cesari, Jocelyne (2012): Securitization of Islam in Europe. In: Die Welt des Islams, 52. Jg., H. 3/4, S. 430–449
- Cesari, Jocelyne (2013): Why the West Fears Islam. New York
- Dammer, Harry R. (2002): The Reasons for Religious Involvement in the Correctional Environment. In: Journal of Offender Rehabilitation, 35. Jg., H. 3-4, S. 35–58
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2014): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. Hannover
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (Hrsg.) (1977): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, Anika/Illgner, Christian/Leuschner, Fredericke/Rettenberger, Martin (2017): Extremismus und Justizvollzug. Literaturlauswertung und empirische Erhebungen. Kriminologische Zentralstelle e.V. Wiesbaden

- Jahn, Sarah J. (2016): Being Private in Public Space? The 'Administration' of 'Religion' in German Prisons. In: *Journal of Religion in Europe*, 9. Jg., H. 4, S. 402–422
- Jahn, Sarah J. (2017): *Götter hinter Gittern. Die Religionsfreiheit im Strafvollzug der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M.
- Jakob, Maria/Kowol, Greta/Leistner, Alexander (2019): *Erster Bericht: Modellprojekte zur Deradikalisierung und Prävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“*, Zwischenbericht 2018. DJI Halle (Saale)
- Korn, Judy (2015): Gefängnis als potentieller Durchlauferhitzer. Deradikalisierungstraining von Violence Prevention Network. In: *Forum Strafvollzug*, 64. Jg., H. 5, S. 309–311
- Laubenthal, Klaus (2010): Gefangenensubkulturen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 7, S. 34–39
- Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María (2018): Sobald der Vor- rang gefährdet ist: Die Dämonisierung der Anderen. In: *POLIS*, H. 4, S. 7–12
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: *Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel, S. 457–471
- Möller, Heidi (1997): Supervision im Gefängnis als totaler Institution. In: *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management*, H. 1, S. 25–41
- Pickel, Gert (2018): Rückkehr des Religiösen in Form von religiösen Symbolen? In: *Ceylan, Rauf/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora. Sozialpsychologische und religionssoziologische Annäherungen an das Diskursfeld Islam in Deutschland*. Wiesbaden, S. 43–64
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München
- Sammet, Kornelia/Winkel, Heidemarie (2017): Religion soziologisch denken. Eine Einführung. In: *Winkel, Heidemarie/Sammet, Kornelia (Hrsg.): Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie*. Wiesbaden, S. 1–18
- Stolz, Jörg (2009): Explaining religiosity: towards a unified theoretical model. In: *The British Journal of Sociology*, 60. Jg., H. 2, S. 345–376

- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Sykes, Gresham M. (1958): The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison. Princeton
- Trautmüller, Richard (2018): Religion und Sozialkapital. In: Pollack, Detlef/Krech, Volkhard/Müller, Olaf/Hero, Markus (Hrsg.): Handbuch Religionssoziologie. Wiesbaden, S. 911–933
- Willems, Helmut/Eckert, Roland/Jungbauer, Johannes (1996): Polizei und Fremde: spezifische Belastungssituationen und die Genese von Feindbildern und Übergriffen. In: Neue Kriminalpolitik, 8. Jg., H. 4, S. 28–32

MILENA UHLMANN

Die Rolle von Religion im gewaltorientierten islamistischen Extremismus – Ein Essay zur gesellschaftlichen Situation in Frankreich

Die Terroranschläge auf *Charlie Hebdo*¹ und *Hyper Cacher*² vom Januar 2015 in Paris markierten den Beginn einer ganzen Angriffsserie in Frankreich, inspiriert vom Dschihadismus, einer extremen Auslegung radikalislamistischer Denkweisen, welche Gewalt im Namen des Islam gutheißen und propagieren. Einige dieser Angriffe waren erfolgreich, andere scheiterten; einige waren äußerst raffiniert geplant, andere eher weniger.

Im Vergleich zu seinen Nachbarländern scheint in Frankreich die islamistische Radikalisierung – hier als ein Prozess verstanden, bei dem eine extremistische Interpretation des Islam, üblicherweise begleitet von einer Reihe rigider Verhaltensregeln, zur Anwendung kommt – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht besonders intensiver Natur zu sein. Frankreich wurde in den letzten Jahren mit einer großen Zahl von Terroranschlägen konfrontiert. Viele weitere versuchte Anschläge konnten verhindert werden. Weiterhin verzeichnet das Land eine sehr große Zahl an Personen, die als radikalisiert eingeschätzt werden, sowie zahlreiche Foreign Terrorist Fighters (FTF), die das Land verlassen haben, um sich dschihadistischen Gruppen in verschiedenen Konfliktzonen, zum Beispiel in Syrien und im Irak, anzuschließen. Frankreich wurde zu einem Hauptangriffsziel für dschihadistisch inspirierte Terroristen in Europa. Aus diesem Grund befindet es sich im Zentrum des internationalen öffentlichen Interesses hinsichtlich seines Umgangs mit den Herausforderungen, die diese Form des Terrorismus mit sich bringt: Die Bedrohung der inneren Sicherheit und des gesellschaftlichen Zusammenhalts.

- 1 Am 7. Januar 2015 verübten zwei Personen einen Anschlag auf die Redaktion der Satirezeitschrift „Charlie Hebdo“ in Paris, bei dem elf Menschen getötet wurden. Die Täter bekannten sich später zu Al Qaida.
- 2 Hyper Cacher ist ein Supermarkt für koschere Produkte in Paris, in dem am 9. Januar 2015 ein islamistisch motivierter Anschlag mit einer Geiselnahme und vier Todesopfern verübt wurde. Der Täter bekannte sich zum sogenannten Islamischen Staat.

Eine in diesem Kontext häufig gestellte Frage lautet: Was hat zu dieser besonderen Gefährdungslage geführt? Ebenfalls wird gefragt, wenn auch etwas weniger häufig: Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dieser Situation und der Debatte über die Verhinderung und Bekämpfung des islamistischen Extremismus (PVE/CVE), insbesondere angesichts des laizistischen Selbstverständnisses von Staat und Gesellschaft in Frankreich,³ und welche Rolle kommt der Religion im Vergleich zu anderen Faktoren bei der Hinwendung zu einer religiös geprägten Ideologie zu?

Ziel terroristischer Anschläge zu sein ist für Frankreich nichts Neues. Die Geschichte des Landes verzeichnet zahlreiche Schießereien, Bombenanschläge, Geiselnahmen, Amokfahrten mit Fahrzeugen, Brandanschläge und Entführungen durch Rechtsextremisten, Linksextremisten, Nationalisten und in letzter Zeit dschihadistische Attentäter. 1995 führte ein der *Groupe Islamique Armé (GIA)*⁴ nahestehendes terroristisches Netzwerk, zu dem auch Khaled Kelkal⁵ gehörte, mehrere Angriffe durch. Ein Jahr später folgten Anschläge der *Al Kaida* nahestehenden *Gang de Roubaix*. Bis zu den Mordanschlägen durch Mohammed Merah in Toulouse und Montauban 2012⁶ wurden Terroranschläge allerdings eher als politische Gewalt im Kontext des antikolonialen Kampfes betrachtet oder mit gewaltsamen Konflikten im Ausland, wie z. B. dem Bosnienkrieg, in Verbindung gebracht. Die Rolle und Funktion religiöser Ideologien und sozialer, gesellschaftlicher und/oder politischer Themen fand keine ausgeprägte Berücksichtigung. Terroristen, ihre Netzwerke und die Milius, aus denen sie hervorgingen, wurden mit repressiven Instrumenten bekämpft – eine breiter angelegte Analyse, die den Umgang mit der Bedrohung aus einer eher ganzheitlichen Perspektive ermöglicht hätte,

3 Die französische Verfassung sieht in ihrer aktuell gültigen Fassung eine strikte und vollständige Trennung von Staat und Religion vor. Diese hat bspw. Einfluss auf die Präsenz religiöser Symbole und Praktiken in öffentlichen Räumen wie auch auf die Interventionsmöglichkeiten des Staates in religiöse Angelegenheiten (vgl. Nordbruch 2018).

4 Die *Groupe Islamique Armé* ist eine Sammelbezeichnung für verschiedene islamistische Gruppen, die insbesondere Mitte der 1990er-Jahre Attentate und andere Gewaltverbrechen verübten. Die GIA erstarkte im Rahmen des algerischen Bürgerkriegs und war auch in Frankreich aktiv.

5 Khaled Kelkal, in Algerien geboren und in Frankreich aufgewachsen, war 1995 an verschiedenen Terroranschlägen beteiligt.

6 Mohamed Merah tötete im März 2012 bei drei islamistisch motivierten Anschlägen im Abstand von jeweils vier Tagen insgesamt sieben Menschen.

fand noch keine grundlegende Berücksichtigung in der französischen Antiterrorismuspolitik.

Seit fast 30 Jahren warnen Autoren empirischer Studien vor Entwicklungen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedrohen und Nährboden für Gewalt darstellen können. Bereits im Jahre 1987 hat Gilles Kepel in seiner Pionierstudie mit dem Titel *Les banlieues de l'Islam. Naissance d'une religion en France* („Die Vorstädte des Islam. Geburt einer Religion in Frankreich“) (Kepel 1987), die auf Feldstudien in den Vorstädten von Paris basierte, die Realität des Alltags der in diesen Vorstädten lebenden Menschen analysiert. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die meisten Einwanderinnen und Einwanderer vor allem in den Vorstädten muslimischer Herkunft waren und dauerhaft in Frankreich bleiben wollten, betonte Kepel die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels auf gesellschaftlicher, aber auch auf politischer Ebene. Statt als Gäste sollten die Einwandererinnen und Einwanderer als Mitbürger/innen begriffen und ihnen die Möglichkeit gegeben werden, sich in die französische Gesellschaft zu integrieren. Dies bringe notwendigerweise auch einen konzeptuellen Perspektivwechsel in Bezug auf die Präsenz des Islam in Frankreich und eine politische Handlungsaufforderung mit sich. So sei es Aufgabe politischer Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Rahmenbedingungen für das Entstehen eines ‚französischen Islam‘ zu schaffen und diesen Prozess zu begleiten. Gleichzeitig warnte er vor der Ausbildung kommunitaristischer Strukturen in den Vorstädten, sollten die Bemühungen zur Integration von französischer und migrantischen/muslimischen Identitäten scheitern und die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe der Bewohner der Banlieues ausbleiben.

Inzwischen wird der Islam in der öffentlichen Meinung in Frankreich weithin als inhärent gewalttätig wahrgenommen. Bereits die gewaltsamen Konflikte in Zusammenhang mit dem Unabhängigkeitskampf der französischen Kolonien politisierten den Blick auf Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Kolonien. Angesichts von gewalttätigen Konflikten, die in französischen Städten in den 1950er/1960er-Jahren mit Bezug auf den Algerienkrieg ausbrachen und von terroristischen Anschlägen der algerischen *Groupe Islamiste Armé (GLA)* in Frankreich in den 1990er-Jahren, wurden vor allem Zugewanderte aus Algerien zunehmend als Bedrohung für die nationale Sicherheit wahrgenommen. Diese Wahrnehmung hatte einen großen Einfluss auf den nationalen Diskurs über Immigranten und wurde Teil des kollektiven Gedächtnisses der französischen

Gesellschaft. Ereignisse wie die (einer kontrovers geführten Debatte über das Kopftuch), die ihren Ausgang nahm, als muslimische Schülerinnen im Jahre 1989 mit Kopftuch in ihrer Schule in der Pariser Banlieue Creil erschienen, die terroristischen Anschläge vom 11. September 2001 in den Vereinigten Staaten sowie die Unruhen in mehreren französischen Banlieues im Jahre 2005, forcierten die in der französischen Gesellschaft vorherrschende Meinung, dass Musliminnen und Muslime nicht integrationsfähig seien. Dies wiederum vertiefte die Ansicht, dass es sich beim Islam um eine Form des Kommunitarismus handle, der (religiöse) Sitten und Gebräuche, die der französischen Kultur fremd seien, und externe Konflikte importiere. Das französische republikanische Ethos, welches die absolute Assimilation aller französischen Bürger/innen in die in der französischen Gesellschaft vorherrschenden kulturellen und sozialen Normen fordert, verstärkt diese Ansicht.

Kepels Nachfolgestudie, *Banlieue de la République: société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil* (Vorstadt der Republik: Gesellschaft, Politik und Religion in Clichy-sous-Bois und Montfermeil) (Kepel/Arsalan 2012) aus dem Jahre 2012, nahm sieben Jahre nach den Unruhen von 2005 die in diesen beiden Gemeinden im Nordosten von Paris stattfanden, die Situation erneut in den Blick. 25 Jahre nach seiner Erststudie ist seine Einschätzung der Situation düster: Arbeitslosigkeit, Isolation und soziale Segregation hatten sich zu dauerhaften strukturellen Problemen entwickelt. Milliarden von Euro, die in die Sanierung der Vorstädte gesteckt wurden, hatten zwar das Stadtbild, nicht aber den gesellschaftlichen Zusammenhalt verbessert. Eher das Gegenteil war der Fall: Die umgangssprachliche Bezeichnung des Départements, in dem sich die beiden Gemeinden befinden – ‚quatre-vingt-treize‘ (‚dreiundneunzig‘) oder kurz und knapp ‚neuf trois‘ (‚neun drei‘), abgeleitet von den ersten zwei Zahlen ihrer Postleitzahl – waren zum Synonym für fehlgeschlagene Integration, Ghettoisierung und den Zerfall der Republik schlechthin geworden. Das Département gehört zur französischen Region Île-de-France, die zusammen mit dem Südwesten des Landes (mit einem Hotspot in Nizza, dem Schauplatz des LKW-Anschlags⁷ vom 14. Juli 2016) zu den

7 Am 14. Juli 2016, dem französischen Nationalfeiertag, fuhr ein Attentäter mit einem LKW durch die Menschenmenge auf der Promenade des Anglais in Nizza und tötete 86 Personen. Der sogenannte Islamische Staat reklamierte die Tat für sich.

Teilen Frankreichs zählt, die am meisten von islamistischer Radikalisierung betroffen sind.

Die unzureichende Beschäftigung mit den Ursachen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ausgrenzung und das Unvermögen, den Teufelskreis von Ausgrenzung, prekären Lebensbedingungen und fehlenden Möglichkeiten für die Entwicklung kulturellen Kapitals zu durchbrechen, wurde durch fehlendes Interesse an den Problemen der Banlieue-Bewohnerinnen und Bewohner noch verschärft. Die Effekte einer diesbezüglich gescheiterten Sozialpolitik setzen sich bis in die Gegenwart fort. Auch heute noch sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Banlieues deutlich schlechter als der nationale Durchschnitt, während die Arbeitslosenrate – insbesondere unter Jugendlichen – höher ist. Kriminalität, Gewalt und Drogenhandel sind in den Vorstädten im Vergleich zu anderen Regionen ebenfalls weitverbreitet. Wie Kepel wiederholt feststellt, ist das französische Modell der nationalen Integration gescheitert. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – in den Banlieues hat die Republik ihr Versprechen nicht eingehalten.

Gleichzeitig wurde der Islam zunehmend als eine Art Kompensation für Mängel bei normalerweise vom Staat zu erbringenden Leistungen genutzt und/oder propagiert; der Einfluss radikaler Prediger nahm beständig zu. Die Bewegung *Tablighi Jamaat*,⁸ die (nicht nur) in den Banlieues missionierte, wurde mittlerweile durch salafistische Missionare ersetzt, die mit beachtlichem Erfolg Anhänger/-innen rekrutierten.

Nicht nur Kepel warnt auch weiterhin vor dem sozialen und kulturellen Bruch zwischen abgehängten Milieus in den französischen Banlieues und der französischen Mehrheitsgesellschaft sowie vor einem Rückzug in geschlossene religiöse Identitäten als Ergebnis einer andauernden (Selbst-)Entfremdung. Nadia Remadna, eine Sozialarbeiterin und Aktivistin mit algerischen Wurzeln aus Sevrans, einer der ärmsten Gemeinden in Frankreich, die sich in der berüchtigten Region ‚neuf trois‘ befindet, zeichnet ebenfalls ein düsteres Bild (Remadna 2016). Die Polizei, so die Autorin, meide bestimmte, von Banden kontrollierte Teile von Sevrans. Der Bürgermeister der Gemeinde sei so verzweifelt über den Kontrollverlust, den grassierenden Drogenhandel und die gewaltsam

8 Tablighi Jamaat begreift sich als sunnitische Frömmigkeitsbewegung ohne explizit politischen Anspruch und lehnt Gewalt grundsätzlich ab. Die 1927 in Britisch-Indien gegründete und heute weltweit operierende Bewegung ist stark missionierend tätig und steht für ein sehr wörtliches Koranverständnis.

ausgetragenen Kämpfe zwischen verschiedenen Banden, dass er im Jahre 2011 eine Intervention im Stil der UN-Friedenstruppen zur Befriedung der Situation forderte. Einwohner von Sevrans würden ihre Ärztinnen/Ärzte zunehmend aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit auswählen. Islamisten hätten die Gemeinde infiltriert und Jugendklubs übernommen.

In ihrem Buch mit dem Titel *Comment j'ai sauvé mes enfants* (Wie ich meine Kinder gerettet habe) (Remadna 2016) beschreibt Remadna, dass Eltern inzwischen weniger die Sorge umtreibe, ihre Kinder an Drogenkonsum und kriminelle Banden zu verlieren. Ihre größte Angst sei es, dass die Kinder Opfer von salafistischen ‚Radikalisierern‘ würden und als Terroristen für den sogenannten Islamischen Staat (IS) enden könnten. Nach Meinung von Remadna wurden die entsprechenden Rekrutierungsstrukturen und die in diesem Kontext zum Tragen kommenden Dynamiken nie richtig in den Blick genommen. Das habe dazu geführt, dass zumindest ein Teil des Geldes, welches zur Finanzierung z. B. von Jugendsozialarbeitern und Sporttrainern gedacht war, die das Abgleiten von Jugendlichen in Drogen und Kriminalität verhindern sollten, an Islamisten geflossen sei. Diese würden ihre Nähe zu gefährdeten Jugendlichen nutzen, um psychologischen Druck auf diese auszuüben, damit diese sich ‚gottgefällig‘ verhielten und etwa Kontakt mit dem anderen Geschlecht vermieden, beteten und sich von Drogen fernhielten.

Remadna beschuldigt Lokalpolitiker/innen, sich sozialen Frieden erkaufen zu haben und dafür die Werte der Republik im Allgemeinen und die Gemeinde Sevrans im Besonderen aufzugeben zu haben. Über viele Jahre hinweg beobachtete sie, wie die Salafisten nicht nur den öffentlichen Raum in den Banlieues, sondern in zunehmendem Maße auch das Leben und die privaten Wohnräume der dort lebenden Menschen ‚islamisiert‘ haben. Sie bemerkte, wie eine steigende Anzahl islamistischer Rekrutierer ihr Vorhaben immer offener verfolgten. Das Resultat sei eine ‚Salafisierung‘ von Sevrans durch radikale Islamisten, die schrittweise die kulturelle Hegemonie übernahmen, indem sie Jugendliche mit ihren Angeboten köderten bzw. gezielt einschüchterten und zu bestimmten Verhaltensweisen und einem bestimmten Bekleidungsstil nötigten. Sukzessive würde ihnen ein Werteverständnis nahegebracht, auf dessen Grundlage ‚französisch‘ und ‚muslimisch‘ als zwei exklusive, einander ausschließende Identitäten konstruiert werden. Virulenter Antisemitismus und die starke Verbreitung von Verschwörungstheorien trügen zur Verfestigung von Feindbildern bei.

Einige der Jugendlichen gäben dem Druck der Islamisten nach, in der Absicht, diesen zu verringern. Für andere sei das Annehmen ‚radikaler‘ Verhaltensweisen, salafistischer Bekleidungsnormen und aggressiver Kommunikationsmethoden eine Möglichkeit, ihre Frustration und Aggression gegen ‚die Franzosen‘, die Republik und alles, wofür diese ihrer Meinung nach steht, zu lenken. Das bedeute nicht unbedingt, dass sie *liberté, égalité* und *fraternité* an sich hassen. Schließlich suchten diese Jugendlichen, zumindest teilweise, genau nach der Verwirklichung dieser Werte, wenn sie ‚Radikale‘ werden. Wiederum andere Jugendliche erachteten diese republikanischen Werte lediglich als Phrasen ohne Inhalt und Verpflichtung. Sie suchten Zuflucht in einer Ideologie der Abgrenzung, weil die *égalité* für sie nicht zu gelten scheint. Andere Jugendliche fänden es besonders attraktiv, diejenigen herabzuwürdigen, die sie aus dem Konstrukt der *fraternité* ausschließen.

Junge Leute, die aufgrund von Drogenmissbrauch und/oder ihres Abrutschens in die Kriminalität kein selbstbestimmtes Leben mehr führen können, könnten – so Remadna weiter – über die Zugehörigkeit zu einer muslimischen *fraternité* Stärke und Selbstwirksamkeit erfahren und den Eindruck bekommen, sie hätten die Kontrolle über ihr Leben wiedergewonnen. Die Zugehörigkeit zu einer religiös-extremistischen Gruppe böte Orientierung sowie eine Perspektive auf Erlösung von irdischem Leid und von begangenen Sünden. Einige Jugendliche nutzten den salafistischen ‚Radikalismus‘ zudem als Mittel der Rebellion, um sich aus dem autoritären Griff ihrer Eltern zu befreien oder um ihrem Leben einen Sinn zu geben. Sehr häufig führe außerdem der fehlende Zugang zu guter Bildung und unter anderem daraus resultierender Arbeitslosigkeit dazu, dass es den jungen Menschen sehr schwer fiele, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen und die Banlieue zu verlassen. Paris *intra-muros* (dieser Begriff bezeichnet die Stadt Paris ohne ihre Vorstädte, zum Beispiel auf dem Metro-Linienplan) sei für die Jugendlichen aus den Banlieues unerreichbares Terrain. So käme es zu einem Prozess der Ghettoisierung, der nach Remadnas Meinung sowohl physischer als auch mentaler Art sei. Viele der Jugendlichen aus Sevran waren niemals in Paris, das nur 20 Minuten mit dem Zug entfernt liegt. Nicht, weil sie nicht dorthin gelangen könnten, sondern weil es ihnen nie in den Sinn kommt; die Stadt und die Republik scheinen Welten entfernt.

Die Bildung einer abgeschotteten Identität in einem lokalen Mikrokosmos bietet ein Rekrutierungspotenzial, aus dem die Extremisten

schöpfen können. Mittlerweile hat sich in Frankreich eine einheimische ‚Hardcore‘-Dschihadistenbewegung etabliert.

Frankreich sieht sich einer komplexen und komplizierten Situation gegenüber. In diesem Beitrag wurde versucht, die Genese dieser Situation – zugegebenermaßen sehr grob skizziert – darzulegen. Zusammenfassend können folgende Faktoren herausgestellt werden, die die Entwicklung der aktuellen Situation maßgeblich beeinflussen:

- das Erbe des französischen Kolonialismus, der Teil des kollektiven Gedächtnisses Frankreichs geworden ist,
- externe Ereignisse, von gewaltsamen Kolonialkonflikten der Vergangenheit bis hin zu den aktuellen Konflikten im Nahen Osten,
- unzureichende Möglichkeiten für soziale und wirtschaftliche Teilhabe, einschließlich ungünstiger Bedingungen, die die Akkumulierung von Sozialkapital behindern, z. B. in den Banlieues,
- Kommunitarismus und Abschottung, einschließlich Rückzug in geschlossene religiöse Identitäten und/oder in Gangs, Kriminalität und Drogen,
- ein qualitativer und/oder quantitativer Mangel an geeigneten Mitteln und Ressourcen, um die oben erwähnten strukturellen Probleme angehen zu können,
- die unzureichende Entwicklung einer inklusiven, lokalen und/oder nationalen Identität in einem kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Land,
- eine sehr aktive Szene von islamistischen Extremistinnen und Extremisten, die über soziale Dienstleistungen, Freizeitaktivitäten und Selbsterhöhung durch die Abwertung anderer versuchen, junge Menschen zu radikalisieren,
- die ‚Salafisierung‘ öffentlicher Orte und Privatwohnungen, die zur Entwicklung salafistischer Milieus und zur kulturellen Hegemonie derselben beiträgt,
- verfestigte Feindbilder innerhalb der radikalisierten Klientel (Antisemitismus und Verschwörungstheorien),
- die Entwicklung einer ideologisierten einheimischen ‚Hardcore‘-Dschihadistenbewegung sowie
- die Polarisierung der französischen Gesellschaft.

Aus dieser (unvollständigen) Liste geht hervor, dass nicht die Religion Ursache der Entwicklung dieser Situation ist. Vielmehr spielen vor allem historische, strukturelle und gesellschaftliche Konstellationen eine Rolle.

Innerhalb dieses komplexen Wechselspiels kann die Religion – bzw. die religiöse Ideologie – wahrscheinlich am besten als *ein* möglicher Einflussfaktor verstanden werden, der in Kombination mit mehreren der oben erwähnten Faktoren in Richtung einer Radikalisierung mit religiösem Bezug wirken kann.

Das Zusammenspiel zwischen (Selbst-)Ausgrenzung, der Verbreitung extremistischer Auslegungen des Islam und islamistischer Radikalisierung ist mittlerweile zu einem wichtigen Teil des öffentlichen und politischen Diskurses über Terrorismus und Präventionsbemühungen in Frankreich geworden. Die Rolle von Religion und von Ideologie im Kontext von Radikalisierungsprozessen ist Teil einer heftigen Debatte geworden, in der sich führende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit der Entwicklung von Theorien der ‚Radikalisierung des Islam‘ (Gilles Kepel, vgl. Kepel 2017) oder der (dieser entgegengesetzten) ‚Islamisierung des Radikalismus‘ (Olivier Roy, vgl. Roy 2017) positionieren. Schwerpunkte der Debatte sind die lange vernachlässigten ideologischen Aspekte der dschihadistischen Radikalisierung im Westen (Kepel) und die Funktionen, die ‚Radikalismus‘ und islamistischer Extremismus für Personen auf sozio-psychologischer Ebene in liberalen europäischen Ländern erfüllen können (Roy). Was in dieser sehr notwendigen, aber auch sehr polarisierten Debatte fehlt, ist eine Reflexion der Rolle, die die starke Betonung der laizistischen Prinzipien und die teilweise aggressive Verfolgung einer überbetonten republikanischen Identität bei der Entstehung des Radikalismus spielen. Diese Reflexion könnte die Analyse von Konzepten von Präventionsmaßnahmen und ihrer Umsetzung und Wirksamkeit unterstützen, um diese besser an die entstandene Problemstellung anzupassen.

Bei der Frage, wie groß die Rolle der Religion bei den Präventionsanstrengungen Frankreichs ist (oder sein sollte), geht es auch darum, zu klären, warum sie innerhalb des spezifischen sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontexts in Frankreich bei Radikalisierungsprozessen solche Wirkung entfaltet. Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, ist mehr Forschung in diesem Bereich notwendig, die sich jenseits akademischer Kontroversen und polarisierender öffentlicher Debatten auf eine ganzheitliche Analyse der spezifischen Situation in Frankreich und die Erfahrungen der dort bisher implementierten Präventionsansätze konzentriert.

Literaturverzeichnis

- Kepel, Gilles (1987): *Les banlieues de l'Islam. Naissance d'une religion en France.* Paris
- Kepel, Gilles (2017): *Der Bruch. Frankreichs gespaltene Gesellschaft.* München
- Kepel, Gilles/Arslan, Leyla (2012): *Banlieue de la République. Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil.* Paris
- Nordbruch, Götz (2018): *Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit in Frankreich. Rahmenbedingungen, Ansätze und Herausforderungen. Recherche im Auftrag der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung am Deutschen Jugendinstitut.* DJI. Halle (Saale)
- Remadna, Nadia (2016): *Comment j'ai sauvé mes enfants.* Paris
- Roy, Olivier (2017): *„Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“. Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors.* Erste Auflage. München

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Dr. Anja Frank ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut mit Schwerpunkten in den Bereichen Kulturosoziologie, Religions- und Musiksoziologie, jugendliche Lebenswelten und rekonstruktive Methoden der Sozialforschung.

Kontakt: afrank@dji.de

Michaela Glaser, M.A., ist Soziologin und arbeitete von 2003 bis Mitte 2019 am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in Halle, deren Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention sie von 2011 bis 2018 leitete. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Rechtsextremismus und gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter sowie die wissenschaftliche Begleitforschung zu pädagogischer Praxis im Themenfeld. Seit Juli 2019 ist sie Projektkoordinatorin in einem Forschungsprojekt an der Frankfurt University of Applied Sciences, das frühe Distanzierungen vom religiös begründeten Extremismus untersucht.

Kontakt: michaela.glaser@fb4.fra-uas.de

Dr. Maruta Herding, Soziologin, ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Arbeitsgebiete: Politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter, muslimische Jugendliche und Jugendkulturen sowie pädagogische Prävention.

Kontakt: herding@dji.de

Sally Hohnstein, M.A., Medien und Kommunikationswissenschaften, Anglistik/Amerikanistik und Politikwissenschaften, ist wissenschaftliche Referentin der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention am Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsgebiete: Politisch-weltanschaulicher Extremismus und dessen pädagogische Prävention mit den Schwerpunkten Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Hinwendungen zum und Distanzierungen vom Extremismus sowie physische und digitale Lebenswelten junger Menschen.

Kontakt: hohnstein@dji.de

Dr. Maria Jakob, Kulturosoziologin, ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Arbeitsgebiete: Rekonstruktive Methoden, Religions- und Migrationssoziologie und pädagogische Prävention.
Kontakt: jakob@dji.de

Dr. Nadine Jukschat, Kulturosoziologin, ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Arbeitsgebiete: Methoden rekonstruktiver Sozialforschung, (De-)Radikalisierungsforschung sowie deviantes Verhalten und soziale Probleme.
Kontakt: jukschat@dji.de

Dr. Michael Kiefer, Islam- und Politikwissenschaftler, Systemischer Berater, vertritt derzeit an der Universität Osnabrück die Professur Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt muslimische Wohlfahrtspflege. Arbeitsgebiete: Radikalisierungsprävention, Antisemitismus, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Weitere Informationen: www.kiefer-michael.de.
Kontakt: michael.kiefer@uni-osnabrueck.de

Dr. Thorsten Knauth, Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik und Leiter der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL) am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen, Schwerpunkte: Interreligiöses Lernen und Dialogansätze in Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft und Theologie, qualitative empirische Forschung zum Religionsunterricht, inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, Geschichte und Aktualität problemorientierter Ansätze des Religionsunterrichts, Gender und religiöse Bildung.
Kontakt: thorsten.knauth@uni-due.de

Joachim Langner, M.A., Islamwissenschaft, Politikwissenschaft und Ethnologie, ist wissenschaftlicher Referent in der Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention am Deutschen Jugendinstitut. Zuletzt war er auch in der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten der Radikalisierungsprävention im Rahmen der Pro-

grammevaluation von „Demokratie Leben!“ am DJI tätig. Arbeitsschwerpunkte: (sozial-)pädagogische Radikalisierungsprävention sowie Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit in der Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, insbesondere die Arbeit muslimischer Akteure in diesen Feldern.

Kontakt: jlangner@dji.de

Dr. Björn Milbradt ist Leiter der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am Deutschen Jugendinstitut in Halle (Saale). Arbeitsschwerpunkte in der Evaluation von Programmen der Extremismusprävention und Demokratieförderung, Radikalisierungsforschung, politischen Sozialisation.

Kontakt: milbradt@dji.de

Felix Pausch, Diplom-Soziologe, war wissenschaftlicher Referent der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention des Deutschen Jugendinstituts. Arbeitsgebiete u. a. politisch-weltanschaulicher Extremismus und Radikalisierung im Jugendalter, pädagogische Präventions-, Distanzierungs- und Deradikalisierungspraxis in Fach- und Regeldiensten Sozialer Arbeit und der Kinder- & Jugendhilfe, Kultur- und Religionssoziologie sowie rekonstruktive Methoden der Sozialforschung.

Kontakt: felixpausch@gmx.de

Anna Felicitas Scholz, M.A., Erziehungswissenschaftlerin, war wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsgebiete: Radikalisierungsforschung, Bildungs- und Biografieforschung, Politische Bildung.

Kontakt: anna.scholz@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Milena Uhlmann, Politikwissenschaftlerin, ist Referentin in der Arbeitsgruppe Öffentliche Sicherheit im Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge tätig, und für die wissenschaftliche Begleitung der

dort ansässigen Beratungsstelle „Radikalisierung“ verantwortlich. In dieser Funktion erstellte sie den im vorliegenden Sammelband veröffentlichten Beitrag.

Kontakt: milena.uhlmann@bmi.bund.de

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention

ISBN 978-3-86379-321-0