

 **ZepRa** Zeitschrift für praxisorientierte  
(De-)Radikalisierungsforschung

# Gesamtausgabe

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## Willkommen

Liebe Leser\*innen,

wir freuen uns sehr, Ihnen heute die erste Ausgabe des neuen Forschungsjournal *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* präsentieren zu können. ZepRa wird als Kooperationsprojekt vom Fachbereich Wissenschaft von Violence Prevention Network sowie modus|zad herausgegeben. Unser Ziel ist es, ein neues, frei zugängliches Format für wissenschaftliche Fachbeiträge aus dem Kontext der (De-)Radikalisierungs- und Extremismusforschung sowie verwandten Feldern zu schaffen. Als komplementäres Format zu existierenden Publikationen und Plattformen, richtet sich ZepRa explizit an ein deutschsprachiges Publikum an der Schnittstelle von Praxis, Wissenschaft und Politik.

Wir freuen uns, dass schon in der ersten Ausgabe ein so diverses Spektrum an Autor\*innen mit verschiedenen professionellen, akademischen und institutionellen Hintergründen vertreten ist: So leistet einleitend Jens Ostwaldt einen Beitrag zur Methodendiskussion in der Radikalisierungsprävention zwischen Sozialer Arbeit und Prävention. Margit Stein und Veronika Zimmer stellen anschließend erste Ergebnisse aus dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt UWIT („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) vor und nehmen hier vor allem die Modulbeschreibungen von Studiengängen der islamischen Theologie in den Blick. Mira Schwarz nimmt auf Basis einer Inhaltanalyse die Rolle der Frau im Salafismus sowie resultierende Überlegungen für die praktische Extremismusprävention in den Fokus. Abschließend widmet sich Carolin Scholz dem Thema „islamistisch-konnotierter Extremismus“ anhand des Fallbeispiels der „Föderalen Islamischen Union“.

Wie schon in dieser ersten Ausgabe sichtbar, soll es zukünftig der Anspruch von ZepRa sein, praxisrelevante Diskurse durch qualitativ hochwertige Forschungsbeiträge anzureichern, den Erkenntnistransfer zwischen Forschung und Praxis zu beschleunigen und zu intensivieren und somit einen unmittelbaren Nutzen für die Praxis der Extremismusprävention zu generieren.

Wir wünschen Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

# Gesamtinhaltsverzeichnis

Willkommen.....	2
<b>Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention: Kritische Überlegungen zur Methodenintegration .....</b>	<b>4</b>
<i>Jens Ostwaldt</i>	
<b>Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie .....</b>	<b>35</b>
<i>Margit Stein und Veronika Zimmer</i>	
<b>Die Rolle der Frau im Salafismus – Geschlechterrollen in der Radikalisierungsprävention .....</b>	<b>74</b>
<i>Mira Schwarz</i>	
<b>„Wir werden einen Weg finden oder notfalls neue Wege schaffen.“ Islamistisch-konnotierter Populismus am Fallbeispiel der Föderalen Islamischen Union .....</b>	<b>99</b>
<i>Carolin Scholz</i>	
Impressum .....	126

**Soziale Arbeit und  
Radikalisierungsprävention:  
Kritische Überlegungen zur  
Methodenintegration**

Jens Ostwaldt

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention: Kritische Überlegungen zur Methodenintegration

**Prof. Dr. Jens Ostwaldt**

IU Internationale Hochschule Berlin

E-Mail: [jens.ostwaldt@iu.org](mailto:jens.ostwaldt@iu.org)

Dr. Jens Ostwaldt ist Professor für Soziale Arbeit an der IU – Internationale Hochschule Berlin mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten Extremismus, Radikalisierung und Prävention. Zuvor leitete er die Fachstelle zur Prävention von religiös begründetem Extremismus im Demokratiezentrum Baden-Württemberg.

### Abstract

Der vorliegende Beitrag ist als Diskussionsimpuls zu verstehen und nimmt die Methodendiskussionen innerhalb der Radikalisierungsprävention in den Blick. Soziale Arbeit und Prävention stellen zwei Felder dar, die – zumindest in der Kinder- Jugendhilfe – seit dem 8. Kinder- und Jugendbericht als Strukturmaxime zusammengedacht werden (Deutscher Bundestag 1990). Für die Radikalisierungsprävention bietet diese Strukturmaxime Anknüpfungspunkte unterschiedlicher Qualitäten. Auf der einen Seite bietet die Soziale Arbeit (1) ein breites Portfolio erprobter Methoden für die Bearbeitung sozialer Problemlagen. Auf der anderen Seite werden (2) kritische Implikationen einer Präventionslogik für die Soziale Arbeit oder auch für die Präventionsarbeit an sich (vgl. dazu z. B. Ceylan und Kiefer 2013) sowie grundsätzlich Kritik an einer „Präventionskonjunktur der Jugendarbeit“ (Lindner und Freund 2001, S. 73) formuliert. Darüber hinaus zeichnen sich innerhalb der deutschen Präventionslandschaft (3) Professionalisierungsbestrebungen ab (vgl. Uhlmann 2017), deren konstitutives Element die Entwicklung eines wissenschaftsbasierten Methodenportfolios ist (vgl. Wilensky 1964; Galuske 2013).

Diese drei Aspekte bilden die Klammer des Beitrags. Exemplarisch werden der jeweilige Stand und das Potenzial der Integration dreier sozialarbeiterischer Methoden und Techniken für die Radikalisierungsprävention diskutiert. Die Multiperspektivische Fallarbeit bietet einen interoperablen Ansatz, der die interdisziplinäre Ausrichtung der Präventionsarbeit methodisch begründen und theoretisch fundieren kann. Als sozialpädagogisches Arbeitsprinzip weisen zudem Funktionale Äquivalente (vgl. Böhnisch 2018) ein hohes Potential für die Implementierung in präventiv begründete Handlungsfelder auf. Nicht zuletzt kann die Sozialraumorientierung, die als Methode in der Kinder- und Jugendhilfe schon breite Anwendung findet, Raum und Radikalisierung zusammenbringen und vor allem im kommunalen Kontext einen Mehrwert bieten.

Die Radikalisierungsprävention nimmt bereits in hohem Maße Bezug auf Methoden der Sozialen Arbeit und der Pädagogik (vgl. Kurtenbach und Schumilas 2021). Ein Diskurs, der diese Methodenübernahme kritisch reflektiert, scheint jedoch, zumindest für die Präventionsarbeit, nur in geringem Umfang zu existieren. Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsbestrebungen des Handlungsfeldes der Radikalisierungsprävention stellt dies jedoch ein Spannungsfeld dar, denn 1. stellt die Methodisierbarkeit des Handelns ein konstitutives Merkmal von Professionalisierung und Professionalität dar (vgl. Hafenecker und Ostwaldt 2022, i. V.), das 2. notwendigerweise mit einem Reflexionsprozess über eine Abgrenzung zu spezifischen Tätigkeitsfeldern (hier: Soziale Arbeit) einhergehen sollte.

Auf dieser Grundlage kann es sinnvoll sein, sich von einem weiten Präventionsbegriff, wie er der Primärprävention zugrundeliegt und breite Anwendung in der Praxis findet, zu verabschieden und – im eigentlich Wortsinn - präventiv ausgerichtete Projekte von denen mit förderndem Ansatz zu differenzieren. Die Radikalisierungsprävention könnte damit professionelle Kontur gewinnen, während sich Angebote mit förderndem Ansatz nicht dem Primat der Verhinderungslogik unterwerfen müssten.

**Zitierweise:** Ostwaldt, Jens. 2022. „Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention: Kritische Überlegungen zur Methodenintegration.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-) Radikalisierungsforschung* Bd. 1, Nr. 1: 4–34.

**ISSN 2750-1345 | [www.zepra-journal.de](http://www.zepra-journal.de)**

## Inhaltsverzeichnis

1 Einführung .....	7
2 Zum Konzept der Prävention.....	7
3 Methoden der Sozialen Arbeit und Radikalisierungsprävention .....	9
3.1 Multiperspektivische Fallarbeit .....	10
3.2 Funktionale Äquivalente .....	14
3.3 Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung .....	16
4 Professionalisierung (in) der Sozialen Arbeit und der Radikalisierungsprävention .....	19
5 Zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention .....	23
6 Abschließende Bemerkung und Ausblick .....	27
7 Fazit .....	28
Literatur .....	29

## 1 Einführung

Spätestens seit dem 8. Kinder- und Jugendbericht sind präventiv begründete Handlungsfelder als Strukturmaxime in der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen ihrer lebensweltorientierten Ausrichtung angekommen (Deutscher Bundestag 1990). Nicht nur für die Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch für weitere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wurde eine Auseinandersetzung mit den Implikationen präventiv ausgerichteter Sozialarbeit und die Entwicklung eines entsprechenden Methodenportfolios notwendig. Für die Radikalisierungsprävention - für diesen Beitrag insbesondere für die Prävention von religiös begründetem Extremismus - ergeben sich aus dieser Strukturmaxime Anknüpfungspunkte unterschiedlicher Qualitäten, die im Folgenden diskursiv analysiert und kritisch diskutiert werden. Der vorliegende Beitrag versteht sich dabei explizit als Diskussionsimpuls, der zum Nach- und Weiterdenken anregen möchte. Dabei wird zunächst in der gebotenen Kürze das Konzept der Prävention insofern dargestellt, dass die nachfolgenden Gedanken dieses Beitrags nachvollziehbar werden. Der Artikel gliedert sich darauffolgend in drei konsekutive Abschnitte, die gewissermaßen den Denkprozess im Vorfeld des Verfassens dieses Artikels über das Verhältnis Sozialer Arbeit zur Radikalisierungsprävention abbilden. Exemplarisch werden zunächst Überlegungen zur Methodenintegration angestellt; konkret: Wie können Methoden der Sozialen Arbeit in der Radikalisierungsprävention Anwendung finden und welchen Mehrwert könnte eine solche Methodenintegration bieten? Daran schließen sich grundsätzlichere Überlegungen zu Methodendiskussionen innerhalb der Radikalisierungsprävention an; wie eine solche Diskussion aussieht/aussehen kann, ob und warum sie notwendig ist. Zuletzt münden diese beiden vorhergehenden Abschnitte in einem dritten, der sich mit dem Spannungsfeld auseinandersetzt, in dem sich die Radikalisierungsprävention gegenüber der Sozialen Arbeit befindet – und möglicherweise auch vice versa. Der Beitrag möchte von der Praxis ausgehend Theorie entwickeln, dabei ist sich der Autor bewusst, dass ein solches Ansinnen den Eindruck einer Theoretisierung von Praxis erwecken kann. Deshalb versucht dieser Artikel den Zirkelschluss: Von der Praxis ausgehend Theorie entwickeln und den Mehrwert einer solchen Theorie für die Praxis darstellen.

## 2 Zum Konzept der Prävention

Der Begriff Prävention ist schillernd und omnipräsent. In politischen, pädagogischen und auch wissenschaftlichen Diskursen wird er stets verwendet, wenn es darum gehen soll, das Eintreten eines unerwünschten Ereignisses zu verhindern und die für ebendieses Eintreten identifizierten Risikofaktoren zu verringern. Doch bereits die Definition von Präventionsarbeit als Vorbeugung von etwas Unerwünschtem und einer damit einhergehenden Gegenstandsbestimmung gestaltet sich weniger eindeutig als man es annehmen mag, denn „in modernen, pluralistischen Gesellschaften hängt die Definition von Unerwünschtem davon ab, wer etwas als unerwünscht definiert und für andere verbindlich durchsetzen kann – und aus welcher Perspektive und mit welchem Wissen dies geschieht“ (Holthusen et al. 2011, 22). Die Ursprünge der Systematisierung des Präventionsbegriffs verdeutlichen die grundlegende Problematik der Präventionspraxis. Der amerikanische Psychologe Gerald Caplan nimmt 1964 erstmals eine Einordnung verschiedener präventiver Maßnahmen in Form der mittlerweile sogenannten Präventionstrias vor (Caplan 1964). Er wählt dazu den Interventionszeitpunkt als Kriterium für die Unterscheidung der verschiedenen Maßnahmen: Primäre Maßnahmen werden demnach vor dem Eintreten des jeweiligen unerwünschten Zustands, sekundärpräventive Maßnahmen zur Verhinderung der Verfestigung und tertiäre Maßnahmen zur Vorbeugung von erneutem Auftreten oder zur Bekämpfung des unerwünschten Zustands eingeleitet. Die von

Caplan gewählte Terminologie bezieht sich zum spezifischen Zeitpunkt der Veröffentlichung ausschließlich auf das Feld der Gesundheitsprävention, womit die Schwierigkeiten der Übertragbarkeit auf z. B. Gewalt- und Radikalisierungsprävention insbesondere bzgl. der Definition des jeweiligen zu verhindernden unerwünschten Zustands erklärt werden können (Johansson 2012, 4). Auf Grundlage der Unterscheidung der jeweiligen Zielgruppen von Präventionsarbeit verändert Robert S. Gordon (1983) die Trias der Prävention entsprechend: Die erste Stufe der Prävention bildet seinem Konzept zufolge die universelle Prävention, die sich an die Normalbevölkerung, also auch an risikoarme Gruppen richtet. Mit der zweiten Stufe, der selektiven Prävention, sollen wiederum definierte Risikogruppen erreicht werden, während sich die dritte Stufe, die indizierte Prävention, an Individuen richtet, die schon Manifestationen des Unerwünschten aufzeigen. Die jeweiligen Zielgruppen können durch direkte, also unmittelbare Interaktion mit den Gruppen oder Einzelpersonen, oder durch indirekte Maßnahmen, z. B. durch Schlüsselpersonen und Multiplikatorinnen sowie Multiplikatoren, erreicht werden. Die jeweiligen Zugänge zur Zielgruppe werden durch die Form der intendierten Veränderungen ergänzt: Während Verhaltensprävention auf der personellen Ebene versucht, eine Veränderung der Handlungs- und Einstellungsmuster zu erreichen, setzt Verhältnisprävention darauf, Umweltbedingungen und Strukturen zur Risikominderung zu beeinflussen (Johansson 2012, 3; Scheithauer et al. 2012, 75). In der präventiven Praxis werden allzu oft die Konzepte von Caplan und Gordon mit einer gewissen Synonymität verwendet, indem die universelle Prävention mit der primären, die selektive Prävention mit der sekundären und die indizierte Prävention mit der tertiären gleichgesetzt wird. Diese Gleichsetzung verkennt jedoch die unterschiedlichen Differenzierungen der Konzepte nach Interventionszeitpunkt (Caplan) bzw. Zielgruppen mit entsprechenden Gefährdungslagen (Gordon) (Milbradt, Schau und Greuel 2019, 8). Weiter führen Milbradt et al. aus:

„Wenn die unterschiedlichen Konzepte zueinander ins Verhältnis gesetzt werden sollen, dann entsprechen sowohl universelle (Zielgruppe mit Grundrisiko) wie auch selektive Prävention (Zielgruppe mit erhöhtem Risiko) bei Gordon der primären Prävention bei Caplan – denn in beiden Fällen sind noch keine Problemausprägungen vorhanden. Die indizierte Prävention bei Gordon entspräche wiederum der sekundären Prävention bei Caplan – in beiden Fällen sind erste Problemausprägungen sichtbar. Die tertiäre Prävention schließlich hat bei Gordon keine Entsprechung, denn er erkennt sie nicht als Form der Prävention an.“ (Milbradt, Schau und Greuel 2019, 8).

Es existiert bisher keine Studie, die die Häufigkeit einer solchen Gleichsetzung der beiden genannten Präventionskonzepte quantifizieren könnte. Für die Präventionspraxis lässt sich eine Tendenz dazu jedoch vermuten, denn beispielsweise auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Religiös begründeter Extremismus (BAG RelEx), zu der sich Präventionsprojekte zusammengeschlossen haben, die zu diesem spezifischen Phänomenbereich arbeiten, nimmt auf ihrer Internetpräsenz diese Gleichsetzung vor (BAG RelEx o. J.). Unklar ist zudem, inwiefern eine solche Verwendung der Begrifflichkeiten Einfluss auf die Konzeption von Präventionsprojekten bzw. auf die Präventionspraxis als solche hat. Für diesen Beitrag ist im Besonderen die Frage danach interessant, inwiefern eine unspezifische Anwendung der Präventionskonzepte in das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention hineinwirkt. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird auf diese Frage Bezug genommen.

Um für die weiteren Ausführungen eine terminologische Grundlage zu legen, wird im Folgenden die Terminologie Caplans (primär, sekundär, tertiär) verwendet, auch wenn aus Sicht des Autors das Alternativmodell Gordons (universell, selektiv, indiziert) weitaus geeigneter erscheint, eine präzise Gegenstands- und Konzeptionsbestimmung von Präventionsarbeit vorzunehmen, weil sie u.a. eine



Unterscheidung zwischen Prävention und Intervention bzw. Prävention und Deradikalisierung ermöglicht. Während die Deradikalisierung nach Caplans Präventionstrias in der Tertiärprävention anzusiedeln wäre, würde sie nach Gordon gar nicht der Prävention zugeordnet werden, was aus Sicht des Autors weitaus mehr Sinn ergeben würde. Zudem bieten die Stufen der universellen und selektiven Prävention die Möglichkeit, Zielgruppen und Ansätze von Angeboten differenziert zu begründen und darzustellen. Ausführliche Ausführungen dazu würden den Umfang dieses Beitrags sprengen und übers Ziel hinausschießen, weshalb diesbezügliche Gedanken wohl einmal an anderer Stelle formuliert werden müssen. Die Terminologie Caplans ist hier dennoch die Präventionstrias der Wahl, weil sie diejenige ist, die in der Präventionspraxis breite Anwendung findet und nach der sich i.d.R. Projekte im Präventionsspektrum verorten (vgl. z. B. Ostwaldt 2020, 311ff.). Es geht hier also insbesondere um Anschlussfähigkeit an den Praxisdiskurs.

Das Präventionskonzept nach Caplan wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Zielstellung des Beitrags in der gebotenen Kürze dargestellt: Die primäre Prävention will in erster Linie nicht verhindern, sondern hat vielmehr das Ziel, die Lebensbedingungen junger Menschen zu verbessern, ihre Ambiguitätstoleranz und die risikomindernden Faktoren zu stärken sowie ihnen die Befähigung der eigenständigen Problembewältigung oder die Verhinderung dieser zu vermitteln (Knauer 2006, 3). Dieser Ansatz scheint jedoch in der Praxis kaum Wiederhall zu finden, denn es werden zumeist Risikofaktoren als Gegenstand von Präventionsarbeit definiert und risikomindernde Faktoren als das Fehlen von Risikofaktoren gedeutet (Scheithauer et al. 2012, 59). Die den vorliegenden Beitrag leitende Frage lässt sich aus den Präventionsebenen ableiten, nämlich inwiefern eine Abgrenzung zu Angeboten der Regelstrukturen, wie z. B. der Sozialen Arbeit, möglich und notwendig ist. Maßnahmen der sekundären Prävention stellen Angebote für Menschen zur Verfügung, „deren Lebenssituation als ‚belastet‘ gilt oder die definierte Risikofaktoren aufweisen“ (Ceylan und Kiefer 2013, 112) – hier zeigt sich beispielsweise die zuvor beschriebene Gleichsetzung der Präventionstrias – bzw. schon erste Manifestationen des unerwünschten Verhalten aufweisen. Maßnahmen der Tertiärprävention richten sich an Menschen mit manifesten Problemlagen. Der Zugang zur Zielgruppe ist hier meist schwierig und die Arbeit mit den Klientinnen und Klienten voraussetzungsvoll. Ziel der Maßnahmen ist es, weitere Eskalationen zu verhindern und die Menschen aus Sucht, Gewalt, Kriminalität oder auch extremistischen Bewegungen und Gruppierungen herauszulösen und sie dabei zu unterstützen, „ihr Leben ohne weitere Delinquenz zu gestalten“ (Ceylan und Kiefer 2013, 114). Dieser dritten Ebene der Präventionstrias wird zumeist auch die Deradikalisierungsarbeit zugeordnet, denn „wenn Probleme bereits manifest sind, können Angebote, die ein weiteres Eskalieren verhindern können, ebenfalls als Prävention bewertet werden“ (Knauer 2006, 3).

### 3 Methoden der Sozialen Arbeit und Radikalisierungsprävention

Die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin und praxisorientierte Profession weist ein ausdifferenziertes und erprobtes Methodenportfolio auf, das im Rahmen einer breiten Methodendiskussion entwickelt wurde und stetig weiterentwickelt wird. Dabei entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten auf Grundlage der drei *klassischen* Methoden der Sozialen Arbeit, der Sozialen Einzelfallhilfe, der Sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit ein ausdifferenziertes Methodenportfolio, das sich zwar noch immer in weiten Teilen an dieser Dreigliederung orientiert, mittlerweile jedoch durch *moderne* Methoden ergänzt wird. Exemplarisch seien hier die Multiperspektivische Fallarbeit und die Gemeinwesenarbeit mit der Sozialraumorientierung als konzeptionelle Grundlage, die im Verlauf dieses Kapitels noch eine zentrale Rolle spielen werden, wie auch das Case Management, das u. a. in der Migrationssozialarbeit breite Anwendung findet. Einen

profunden Überblick – sowohl über die klassischen als auch die modernen Methoden der Sozialen Arbeit - bietet Galuske (2013).

Methoden und Handlungstechniken der Sozialen Arbeit spielen für die Radikalisierungsprävention eine besondere Rolle: Wie Kurtenbach und Schumilas (2021, 155) feststellen, geben 451 von 551 untersuchten Projekten der Radikalisierungsprävention an, sich in ihren Vorgehensweisen an Methoden der Sozialen Arbeit zu orientieren. Lediglich Methoden der politischen Bildung (447) und der Pädagogik (424) kommen häufiger zur Anwendung.<sup>1</sup> Die Autor\*innen der Studie merken an, dass der Abfrage „ein weitgefasster Methodenbegriff“ (Kurtenbach und Schumilas 2021, 154) zugrunde liegt, sodass in Betracht gezogen werden muss, dass beispielsweise Methoden der Sozialen Arbeit und der Pädagogik nicht immer trennscharf unterschieden werden und die erhobenen Werte somit eher eine grundsätzliche Orientierung an Methoden der (Sozial-)Pädagogik aufzeigen. Zudem nennen die Vertreter\*innen der Befragten Projekte erlebnispädagogische Herangehensweisen als eigenständige methodische Orientierung, die jedoch nach methodischem Paradigma dem Methodenportfolio der Sozialen Arbeit zugerechnet werden können (Galuske 2013).

Nun ist an dieser Stelle die Anmerkung angebracht, dass Prävention ebenfalls als Methode der Sozialen Arbeit anzusehen ist und als solche entsprechend diskutiert wird (Freund und Lindner 2001). Beim Sprechen über das Verhältnis von Methoden der Sozialen Arbeit und Radikalisierungsprävention haben wir es – bildlich gesprochen – also mit einer Methoden-Matruschka zu tun, denn Methoden der Sozialen Arbeit kommen in der Radikalisierungsprävention zum Einsatz, die wiederum selbst, zumindest in Teilen, eine Methode der Sozialen Arbeit ist. Fachlich korrekt haben wir es hier mit einer Methodenintegration zu tun. Eine solche methodenintegrative Sichtweise soll auch Grundlage für die folgenden Ausführungen sein, die – um im Bild zu bleiben – die Ebenen der Matruschka aufzuschlüsseln und gegenseitige Bezüge herzustellen versuchen.

Obwohl methodische Anleihen gängige Praxis der primären und sekundären Präventionsarbeit zu sein scheinen, existieren Abhandlungen zur Methodenintegration lediglich für den Bereich der Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit (siehe z. B. Berg 2021), der jedoch in diesem Beitrag ausgeklammert wird. Auf dieser Grundlage widmet sich dieses Kapitel drei Methoden bzw. Handlungskonzepten der Sozialen Arbeit (Multiperspektivische Fallarbeit, Funktionale Äquivalente und Gemeinwesenarbeit) und prüft diese aus methodenintegrativer Sichtweise auf ihre Anwendbarkeit bzw. bereits vorhandene Anwendungsfelder in der primären und sekundären Radikalisierungsprävention.

### 3.1 Multiperspektivische Fallarbeit

Unter multiperspektivischer Fallarbeit wird in der Sozialen Arbeit ein methodisches Vorgehen verstanden, das sich in erster Linie durch Perspektivenwechsel auszeichnet. Anders als in der Sozialen Einzelfallhilfe, in der die Beziehung zwischen Sozialarbeiter\*in und Klient\*in fokussiert wird, berücksichtigt sie zudem komplexe Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit wie auch institutionelle Rahmungen. Burkhard Müller entwickelte in seinem Lehrbuch „Sozialpädagogisches Können“, das 1993 in der Erstaufgabe erschien, seine Idee davon, „dass es wirklich so etwas wie einen gemeinsamen Sockel sozialpädagogischer Handlungskompetenz gibt, der quer zur Vielfalt der sich immer mehr ausdifferenzierenden Arbeitsfelder liegt und der in einem allgemeinen Studium der Sozialpädagogik

<sup>1</sup> Die Umfrage erlaubte Mehrfachnennungen bei der Angabe der angewandten Methoden.

an Fachhochschulen und Universitäten vermittelt werden kann“ (Müller 2017, 10). Die Kasuistik, also die Fallarbeit, stellt nach Müller jenen gemeinsamen Sockel sozialarbeiterischer Kompetenz dar.

„Unter multiperspektivischem Vorgehen verstehe ich demnach eine Betrachtungsweise, wonach sozialpädagogisches Handeln bewusste Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen erfordert. Multiperspektivisches Vorgehen heißt z. B., die leistungs- und verfahrensrechtlichen, die pädagogischen, die therapeutischen und die fiskalischen Bezugsrahmen eines Jugendhilfe-Falles nicht miteinander zu vermengen, aber dennoch sie als wechselseitig füreinander relevante Größen zu behandeln.“ (Müller 2017, 15)

Von dieser Definition ausgehend ist der Weg zur Beschreibung des Mehrwerts für die Radikalisierungsprävention nicht mehr weit; ein Zwischenstopp ist dennoch sinnvoll: Wie auch die Soziale Einzelfallhilfe weist die Multiperspektivische Fallarbeit eine Phasierung des Hilfeprozesses auf. Die Phasen der Anamnese, Diagnose und Intervention werden durch eine vierte Phase, die Evaluation ergänzt. Die Phase der Anamnese dient dazu, eine breite Informationsbeschaffung zu ermöglichen, die nicht von vornherein von der Etikettierung des Falls geprägt ist, sondern von Offenheit gegenüber unterschiedlichen Facetten von Fallkonstellationen. Darüber hinaus dient die Anamnese der Identifikation der relevanten Informationen. Damit ist unweigerlich bereits eine Selektion verbunden, die jedoch nicht zu Lasten der Offenheit unterschiedlichen Fallkonstellationen gegenüber gehen soll. Coquelin und Salzmann (2022, i. V.) haben jüngst die Anwendung der sozialpädagogischen Anamnese aus einer Praxisperspektive heraus beschrieben. Sie halten fest, dass es „einer ganzheitlichen Erfassung von Wissen und Fakten [bedarf], um auf der Grundlage von sinnhaften Deutungen überhaupt zu einer Einschätzung, darüber kommen zu können, was der Fall ist und was nicht“ (ebd.)<sup>2</sup>. Die zweite Phase der Diagnose steht im Zeichen der Frage „was tun?“. Der Begriff und auch das Konzept der sozialen Diagnose geht auf Alice Salomon (1926) zurück, die den amerikanischen Methodendiskurs nach Deutschland brachte und das sog. Case-Work, die Fallarbeit, etablierte. Die soziale Diagnostik wurde in den letzten Jahrzehnten zusehends Gegenstand eines lebhaften Fachdiskurses (siehe z. B. Heiner 2004; Pantuček-Eisenbacher 2019), weil sie die Informationssammlung der Anamnese in sozialpädagogische Diagnosen überführt, die handlungsleitend für den Hilfeprozess sind. Dabei können Anamnese und Diagnose ineinander übergehen. „Im Mittelpunkt dieser Phase stehen eine Vielzahl von Fragen wie z. B.: ‚Was ist das Problem?‘, ‚Wer hat welches Problem?‘, ‚Was ist in der konkreten Situation zu tun?‘, ‚Wer hat welches Mandat?‘ und ‚Welche Ressourcen zur Problemlösung sind vorhanden?‘“ (Galuske 2013, 195). Die dritte Phase der Intervention beinhaltet denjenigen Teil des Hilfeprozesses, in dem die Einmischung in die Lebenswelt der Klient\*innen vollzogen wird. Müller (2017, 150) unterscheidet drei Formen der Intervention: den Eingriff, das Angebot und das gemeinsame Handeln. Während der Eingriff als mit der Ausübung von Macht verbunden ist, besteht das Angebot aus Vorschlägen, die der\*die Klient\*in annehmen oder auch ablehnen kann. Gemeinsames Handeln hingegen ist von einer Kooperation mit dem\*der Klient\*in gekennzeichnet. Der Hilfeprozess wird schließlich durch die vierte Phase, der Evaluation, abgeschlossen. In dieser Phase geht es darum, den Hilfeprozess aus der Retrospektive zu reflektieren, um Entscheidungen im Hinblick auf Angemessenheit und Effektivität zu überprüfen. In der Konzeption der multiperspektivischen Fallarbeit meint Evaluation zumeist Selbstevaluation, für die es mittlerweile ein ansehnliches Portfolio unterschiedlicher Techniken gibt (Heiner 1994), welche die Grenzen zwischen Handlungs- und Forschungsmethoden zusehends auflösen (Galuske 2013, 345).

<sup>2</sup> Aufgrund des frühen Stadiums der Veröffentlichung stand bei Fertigstellung dieses Beitrags die Seitenzahl des Zitats noch nicht fest.

Neben der besonderen Akzentuierung innerhalb der Phasierung des Hilfeprozesses steht die multiperspektivische Fallarbeit für einen Fallzugang, der im besonderen Maße für die Radikalisierungsprävention fruchtbar gemacht werden kann. Es werden drei Dimensionen von Fällen unterschieden: Fall von, Fall für und Fall mit (Müller 2017, Kap. 3). Diese Dimensionen stellen unterschiedliche Perspektiven auf bzw. Zugänge zu Fallkonstellationen her, die für die Bearbeitung innerhalb sozialarbeiterischer Handlungslogiken zentral sind. Die erste Dimension des *Falls von* stellt den Charakter der Sozialen Arbeit als Verwaltungshandeln in den Mittelpunkt. Es geht hier in erster Linie um den Sachaspekt eines Falles; vor allem also darum, in welche Kategorien der Fall (sowohl juristisch als auch aus einer bürokratischen Logik heraus) einzuordnen ist, ob es sich also beispielsweise um einen Fall von Kindeswohlgefährdung nach §8a SGB VIII handelt oder nicht. „Bearbeitung von *Fall von* [Herv. i. Orig.] heißt klären und abwägen relevanter Sachaspekte, insbesondere, wenn sie in Spannung zueinanderstehen“ (Müller 2017, 47). Die Dimension *Fall für* ergänzt die Dimension *Fall von* in der Form, dass die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit betont wird. Die Soziale Arbeit ist in ihrem Handeln allzu oft strukturell auf das Handeln und die Kompetenzen anderer Instanzen angewiesen (z. B. ärztliche Diagnosen oder gerichtliche Anordnungen). Es geht vor allem darum, den Fall als „Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines (Beispiel für eine Theorie, eine Norm, ein Phänomen)“ (Hilmar 1986, 23) zu betrachten. Hieraus entspringt eine zentrale Kompetenz, die Sprondel (1979) bereits früh als „Verweisungswissen“ bezeichnet hat; das Wissen darüber, wer für diesen Fall sonst noch zuständig ist bzw. sein könnte. Fachkräfte müssen also wissen, welcher Aspekt des Falls für welche Institution im Hilfesystem oder im besten Fall auch außerhalb des gewohnten Hilfesystems einen Handlungsauftrag generiert: „Bearbeitung als *Fall für* [Herv. i. Orig.] heißt, die Tätigkeit anderer für den Fall relevanter Instanzen zu erkennen und das Mögliche dafür zu tun, dass diese ihren Part auf eine förderliche Weise mitspielen“ (Müller 2017, 147). Die dritte Dimension *Fall mit* ist diejenige Dimension, die den Kern sozialarbeiterischen Handelns betrifft. Hier wird entschieden, welche weiterführenden Methoden und Techniken zum Einsatz kommen; es wird schlichtweg die Frage beantwortet „Was mache ich?“. Zentraler Ausgangspunkt dieser Dimension ist der Grundsatz, dass „Fälle nur gemeinsam mit Betroffenen gelöst werden können und, dass die größte Herausforderung darin besteht, deren Mitarbeit zu gewinnen und die Hindernisse dafür abzubauen“ (Müller 2017, 48).

### Die Multiperspektivische Fallarbeit in der Radikalisierungsprävention

Die Faktoren, die im Kontext einer Radikalisierung eine Rolle spielen, sind vielfältig. Das International Centre For The Prevention Of Crime (2015) hat diese Faktoren in einem anschaulichen systematic review zusammengetragen. Es fällt vor allem die Vielfalt der Kontextbedingungen ins Auge, die im Verlauf einer Radikalisierung eine Rolle spielen können. Darüber hinaus existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Verlaufsmodele (z. B. u. a. Moghaddam 2005; Sageman 2007; Silber und Bhatt 2007) und Modelle, die Faktoren und Bedingungen beschreiben (z. B. u. a. McCauley und Moskalenko 2008; Kruglanski et al. 2014). Unbestritten ist mittlerweile zudem die Erkenntnis, dass das Persönlichkeitsprofil einer sich radikalierenden Person nicht existiert und es vielmehr auf ein Zusammenspiel von Resilienz und Vulnerabilitätsfaktoren ankommt (Al-Lami 2009, 3). Die Herausforderung für Projekte der Radikalisierungsprävention ist augenscheinlich: Es bedarf einer sorgfältigen und umfassenden Analyse von Lebensbedingungen und Persönlichkeitsfaktoren, um Radikalisierung zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einzuleiten. Die Multiperspektivische Fallarbeit kann hier sinnvoll eingesetzt werden. Die Dimensionen eines Falls - Fall von, Fall für und Fall mit - können auf Grundlage einer umfassenden sozialpädagogischen Anamnese, gepaart mit einer sensiblen sozialpädagogischen Diagnose dabei helfen, die Lebenswelt des\*der Klient\*in bestmöglich

zu erfassen und auf diese Weise ein möglichst ganzheitliches Bild von ggf. Multi-problemlagen von Klient\*innen zu erhalten. Aus einem *Fall von* Radikalisierung wird so möglicherweise ein *Fall von* sozialer Benachteiligung, der durch die Jugendsozialarbeit bearbeitet werden könnte (§13 SGB VIII) oder auch ein *Fall von* fehlendem familiärem Rückhalt, damit einhergehenden defizitären Teilhabechancen aufgrund wenig ausgeprägter sozialer und kognitiver Fähigkeiten, die mithilfe der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen ihrer Emanzipations- und Kompensationsfunktion (§11 SGB VIII) bearbeitet werden können. Diese Liste ließe sich sicherlich noch erweitern, z. B. durch Angebote der Migrationssozialarbeit oder der Suchthilfe. Damit ergibt sich ein direkter Anknüpfungspunkt der Dimension *Fall für*: Die Einordnung des Falls durch unterschiedliche Perspektiven eröffnet nun die Möglichkeit Institutionen, Einrichtungen und Initiativen für die Bearbeitung des Falles zu akquirieren, die den Fachkräften bei einem bloßen *Fall von* Radikalisierung nicht als adäquate Partner\*innen erschienen wären. Hier spielt das zuvor bereits erläuterte Verweisungswissen eine zentrale Rolle. Die Dimension *Fall mit* ergibt sich dann konkret aus den Schlussfolgerungen, die aus *Fall von* und *Fall für* gezogen wurden. Für die Anwendung der multiperspektivischen Fallarbeit ist zentral, dass die Fall-Dimensionen aufeinander aufbauen können aber nicht müssen. So kann in einem Fall die Perspektive *Fall für* dominieren, weil die Einordnung des Falls in *Fall von* schwerfällt.

Leser\*innen vom Fach werden sich an dieser Stelle denken, dass diese oder ähnlich gelagerte Methodiken, wie z. B. die Soziale Einzelfallhilfe, vor allem in der tertiären Prävention bereits zur Anwendung kommen – und das nicht erst seit gestern. Recht haben sie; das bestätigen auch Trautmann und Zick (2016), die in Ihrer systematisierenden Arbeit zur Radikalisierungsprävention in Deutschland herausarbeiten, dass vor allem Beratungsangebote, die grundlegend auf (sozial-)pädagogischen Grundlagen aufbauen, „klassische sozialarbeiterische Hilfestellungen“ (Interviewauszug aus Trautmann und Zick 2016, 36) anbieten: „Es wird immer so dargestellt, als ob das eine Sonderform der Pädagogik oder pädagogischen Arbeit (...) [Auslassung im Orig.] ist. Das ist es aber gar nicht.“ (ebd.)

Der Interviewauszug zielt in eine Richtung, in die sich auch der vorliegende Beitrag entwickelt. Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es für den Bereich der primären und sekundären Prävention bisher kaum systematische Abhandlungen darüber, wie und in welcher Form Methoden der Sozialen Arbeit sinnvoll in die Radikalisierungsprävention, hier insbesondere die Prävention von religiös begründetem Extremismus, integriert werden können. Im Bereich der Beratung im Kontext Rechtsextremismus gibt es bereits entsprechende Ansätze, wie beispielsweise Becker und Schmitt (2018) darstellen, die in ihrem Sammelband Aspekte der Sozialraumorientierung, der Gemeinwesenarbeit und auch systemische Ansätze in konzeptionelle Überlegungen miteinbeziehen. Für das Handlungsfeld der tertiären Prävention von religiös begründetem Extremismus existieren ebenfalls bereits ähnliche Arbeiten (z. B. Berg 2021). Über diese ersten Ansätze hinaus scheint es in der Praxis der sekundären und tertiären Radikalisierungsprävention jedoch keine grundsätzliche Orientierung an den Regelstrukturen, z. B. der Kinder- und Jugendhilfe zu geben, wie das Projekt *Clearingstelle Radikalisierungsprävention an den Schnittstellen der Kinder- und Jugendhilfe* in den Bedarfen der Präventionslandschaft darstellt (Clearingstelle Radikalisierungsprävention o. J.). Sie attestieren den Akteur\*innen der Regelstrukturen und den Beratungsstellen des Beratungsnetzwerks des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) „keine strukturierte Vernetzung“ sowie eine erschwerte

Zusammenarbeit „durch verschiedene Handlungslogiken“<sup>3</sup>. Auf Grundlage der methodischen und auch inhaltlichen Nähe der Handlungsfelder der tertiären Radikalisierungsprävention und der Sozialen Arbeit erscheint eine solche Trennung der Arbeitsfelder nicht einleuchtend. Weitere Arbeiten, die diese Feststellung widerlegen, untermauern oder gar die Handlungsfelder der sekundären und tertiären Prävention einbeziehen, existieren dem Wissens des Autors nach bislang nicht.

### 3.2 Funktionale Äquivalente

Während die multiperspektivische Fallarbeit eine Methode darstellt, die der sozialpädagogischen Arbeit einen Rahmen gibt oder, wie Galuske (2013, 198) feststellt, „in erster Linie ein Reflexionsinstrument [ist], das auf unterschiedlichste Handlungsstrategien angewendet wird“, stellt das Konzept der funktionalen Äquivalente hingegen ein Arbeitsprinzip im Sinne einer Methode dar, die darauf abzielt, in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Projektsettings zu initiieren, „in denen die Klienten erst und mit der Zeit erfahren können, dass sie ihr antisoziales oder autoaggressives Verhalten nicht brauchen, um Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erreichen“ (Böhnisch 2018, 290). Die Methode der funktionalen Äquivalente geht zurück auf Lothar Böhnisch, der neben vielem anderen insbesondere für das Konzept der Lebenslagen und der Lebensbewältigung in der Sozialen Arbeit steht. Lebenslagen sind das „Produkt gesellschaftlicher Entwicklung (strukturiert), zugleich aber Bedingung und Ausgangssituation (strukturierend) der Entwicklung von einzelnen Menschen und Gruppen; Lebenslagen sind Ausgangsbedingungen menschlichen Handelns ebenso wie sie Produkt dieses Handelns sind“ (Amman 1984, 324). Für die Soziale Arbeit sind vor allem die „sozialstrukturelle Einbettung der Lebensverhältnisse und damit (...) die Ressourcen individueller Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2018, 30) von Bedeutung. Eine weitere Grundannahme des Konzepts besteht darin, dass Menschen grundsätzlich nach subjektiver Handlungsfähigkeit streben, vor allem dann, wenn das psychosoziale Gleichgewicht von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit gefährdet ist. Weil Lebenslagen vor allem dann als kritisch wahrgenommen werden, wenn die verfügbaren sozialen und personalen Ressourcen zur Bewältigung nicht mehr ausreichen, „ist dieses Streben nach Handlungsfähigkeit in der Regel nicht nur kognitiv-rational, sondern vor allem emotional und triebdynamisch strukturiert“ (Böhnisch 2018, 24). In Teilen ist das Lebenslagen- und Lebensbewältigungskonzept anschlussfähig an die Theorie des sog. quest for significance (Kruglanski et al. 2014), in der die Autor\*innen Folgendes betonen: „In summary, the seeming heterogeneity of motives underlying engagement in terrorism boils down to a major underlying motivation - the quest for personal significance“ (Kruglanski et al. 2014, 74), „this quest constitutes a major, universal, human motivation variously labeled as the need for esteem, achievement, meaning, competence, control, and so on“ (Kruglanski et al. 2014, 73). Die Konzepte in Bezug zueinander zu setzen scheint auch deshalb sinnvoll, weil Lothar Böhnisch abweichendes Verhalten selbst in den Kontext von Bewältigungsverhalten in kritischen Lebenskonstellationen stellt (Böhnisch 2017, Kap. 3).

Funktionale Äquivalente gewinnen an Bedeutung, wenn Soziale Arbeit Bewältigungsstrategien für kritische Lebenslagen anbieten möchte, die dabei unterstützen, das psychosoziale Gleichgewicht der Klient\*innen wiederherzustellen. Dabei ist es zentral, dass die angebotenen funktionalen Äquivalente nah genug am Kern des abweichenden Verhaltens bzw. an der Funktion radikaler Ideologie für das Individuum oder auch die Gruppe positioniert wird. Für die Praxis bedeutet dieser Grundsatz, dass bei Personen mit Tendenzen zu gewalttätigem Handeln, das funktionale Äquivalent ähnlich körperliche Aspekte beinhalten sollten (z. B. Kampfsport). Für das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention

<sup>3</sup> Homepage der *Clearingstelle Radikalisierungsprävention an den Schnittstellen der Kinder- und Jugendhilfe* unter <https://www.clearingstelle-radikalisierungspraevention.de/Wir.html>.

bringt dieser Grundsatz Einschränkungen mit sich, denn eine Tendenz zur Gewaltanwendung ist nach gängiger Einstufung bereits in der indizierten Prävention anzusiedeln und in den meisten Fällen als sicherheitsrelevant einzustufen, sodass hier auch polizeiliche Aspekte eine Rolle spielen. Für die in diesem Beitrag fokussierten Handlungsfelder der primären und sekundären Prävention ist es deshalb in besonderem Maße notwendig, die Funktionalität von Ideologie hinter entsprechenden Einstellungsmustern näher zu beleuchten. Die Rolle der Ideologie im Radikalisierungsprozess ist stetigem Wandel unterworfen. Während Radikalisierungsprozesse in den 90er Jahren – dies zeigt sich beispielsweise mit Blick auf die Attentäter der Anschläge des 11. September 2001 – mit einer tiefgreifenden Ideologisierung verbunden waren und teils Jahre andauerten, ist in den 2010er Jahren ein Rückgang ideologischer Auseinandersetzung im Zuge des Radikalisierungsprozesses zu beobachten (Frindte et al. 2016). In diesem Zuge wird auch die Bedeutung diskutiert, die der Religion zugesprochen werden kann. Der diesbezügliche Diskurs ist bei weitem zu umfangreich, um ihn hier ausführlich darzustellen. Im Kern lassen sich jedoch zwei Positionen identifizieren: Auf der einen Seite interpretieren Forscher\*innen Radikalisierung als aktive Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten (Aslan und Akkiloc 2017) bzw. vertreten die Position, dass die Radikalisierung hin zu terroristischer Gewalt hätten ihren Ursprung in radikalen muslimischen Milieus hätte (Kepel 2009). Den Gegenpol zu diesen Positionen bildet z. B. die These eines „Lego-Islam“, „der stets neuen Erfordernissen angepasst werden kann und faktisch nichts mit dem [sic!] Formen des traditionellen Islams gemein hat, der in der Mehrzahl der Moscheegemeinden gelehrt wird“ (Kiefer et al. 2018, 26). Auch Meta-Analysen kommen zu dem Ergebnis, dass es sich bei denjenigen, die sich im Phänomenbereich des religiös begründeten Extremismus, insbesondere im Neo-Salafismus radikalisiert haben, größtenteils um religiöse Analphabeten handelt (Al-Lami 2009, 3). Als Konsens ließe sich der Befund beschreiben, dass Religion insbesondere im Rahmen der „Rekonstruktion einer verlorenen Identität“ (Dalgaard-Nielsen 2010, 801) und einer damit einhergehenden Instrumentalisierung von Religion ein Faktor innerhalb eines Radikalisierungsprozesses sein kann. Einschränkend sei hier der Hinweis auf den Beginn dieses Themenkomplexes erlaubt, nämlich der stetige Wandel, dem die Rolle der Ideologie im Radikalisierungsprozess unterworfen ist. Möglicherweise zeigt sich in den kommenden Jahren wiederum eine Hinwendung zur ideologischen Auseinandersetzung, weil das Ziel einer Ausreise in einen vermeintlich islamischen Staat, dem der Erreichung eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels im Heimatland weicht (Ostwaldt 2021).

Für die Anwendung funktionaler Äquivalente in der Radikalisierungsprävention ergeben sich daraus spezifische Herausforderungen, es bedarf nämlich einer systematischen Analyse der Funktion von Ideologie innerhalb des jeweiligen Radikalisierungsprozesses (womit an dieser Stelle wiederum die Multiperspektivische Fallarbeit ins Spiel käme). Auf Grundlage einer solchen Analyse ist es möglich, adäquate Angebote zu offerieren, die die Wiederherstellung von Selbstwirksamkeit und auch weiterer Bedürfnisse ermöglichen. Auch an dieser Stelle ergibt sich wiederum eine Parallele zum Konzept des *quest for significance*. Kruglanski et al. (2014, 79) vermuten, dass die Suche nach Selbstwirksamkeit nicht zwangsläufig in antidemokratischen oder menschenfeindlichen Ideologien enden muss, sondern sich ebenso in „pro-social ideologies“ (ebd.) niederschlagen kann. Der Wunsch nach radikalem gesellschaftlichem Wandel kann somit auch demokratisch zum Ausdruck gebracht werden, womit gleichzeitig Selbstwirksamkeit ermöglicht wird. Die Klimagerechtigkeitsbewegungen lassen sich hier als anschauliches Beispiel nennen: Die Maßnahmen und Proteste, in Bezug auf die Schulpflicht auch in Form von zivilem Ungehorsam, erhöhen die Selbstwirksamkeit derjenigen, die sich Gruppierungen wie z. B. Friday for Future anschließen. Im Kern können somit auch demokratische Protestbewegungen funktionale Äquivalente darstellen.

### 3.3 Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung

Neben der Sozialen Einzelfallhilfe und der Sozialen Gruppenarbeit vervollständigt die Gemeinwesenarbeit diejenigen Methoden der Sozialen Arbeit, die gemeinhin als *klassisch* bezeichnet werden. Diese Dreigliederung zeigt auf, dass sich die Methode der Gemeinwesenarbeit jenseits der Ebenen des Einzelfalls und der Gruppe auf der Ebene des soziokulturellen Umfeldes, des Stadtteils oder des Quartiers bewegt. Ihren Ursprung hat die Gemeinwesenarbeit im sog. community organizing in den Elendsvierteln in den USA, Kanada und auch Großbritannien. Im Rahmen der sog. Settlement-Bewegung wurde im London des 19. Jahrhunderts die Toynbee Hall ins Leben gerufen, ein Nachbarschafts- und Bildungszentrum. Durch Jane Addams kam die Idee eines solchen Zentrums in die USA. In Chicago errichtete sie das sog. Hull House, das sich insbesondere um die Belange immigrierter Menschen kümmerte. Erst in den 1950er Jahren wurde die Methoden der Gemeinwesenarbeit auch in Deutschland bekannter. Diese historische Kontextualisierung ist deshalb von Belang, weil sie die Perspektive veranschaulicht, die gemeinwesenorientierten Ansätzen zugrunde liegt. Sie adressiert weder einzelne Personen noch die Gruppe, sondern fokussiert die Bevölkerung innerhalb eines Stadtteils oder einer Community. Die Herausforderung bei der Betrachtung der Gemeinwesenarbeit ist mit Sicherheit, dass sie in hohem Maße methodenintegrativ ausgelegt ist und eine Vielzahl unterschiedlich ausgerichteter Ansätze existieren (Galuske 2013, 103ff.). Für soziale Berufe, nicht nur für die Soziale Arbeit, haben sich ihre Grundannahmen fest in die Arbeitsprinzipien der jeweiligen Handlungsfelder eingeschrieben, nämlich, dass Personen immer im Kontext ihrer Umgebung betrachtet werden müssen, dass also das Gemeinwesen Personen beeinflusst und diese Personen in Wechselseitigkeit wiederum das Gemeinwesen.

Aus diesem in den 1960er und 1970er Jahren in der Sozialen Arbeit verankerten Grundgedanken der Gemeinwesenarbeit wird auf Grundlage einer ausgeprägten Diskussion eine etablierte Methode der Sozialen Arbeit. In den 1990er Jahren ist dann ein verstärktes Interesse an sozialräumlich orientierten Handlungsansätzen zu beobachten, wie z. B. dem Quartiersmanagement und weitere sozialräumlich vernetzte Angebote in der Sozialen Arbeit (Galuske 2013, 300). Hintergrund dieser Konjunktur sozialräumlich orientierter Ansätze ist u.a. die im 8. Kinder- und Jugendbericht als Strukturmaxime der Sozialen Arbeit beschriebene Lebensweltorientierung. Kern dieses Konzept, das auf Hans Thiersch zurückgeht, ist die Annahme, dass „aus der Perspektive des zu bewältigenden Alltags [...] Lebensschwierigkeiten in der Normalität der Alltagsaufgaben ebenso wie in den Zonen der besonderen Belastungen und Unzulänglichkeiten“ (Thiersch 2020, 89) zu sehen sind. Lebensweltorientierung nimmt also den Alltag von Personen in den Blick, insbesondere den Ort (nicht nur im räumlich-physischen Sinne, wie sich im weiteren Verlauf der Ausführungen zeigen wird) an dem Leben stattfindet und Personen Strategien zur Lebensbewältigung anwenden und entwickeln (können). Soziale Arbeit muss ausgehend von den Prämissen der Lebensweltorientierung, den o. g. bewältigenden Alltag in den Blick nehmen, um zur Entwicklung eines gelingenderen Alltags beizutragen, immer unter der Prämisse, dass Klient\*innen prinzipiell kompetent sind, ihr eigenes Leben zu leben. Für sozialraumorientierte Hilfen zur Erziehung beschreiben Hinte, Springer und Litges (2000, 72) das Ziel, „Beziehungsnetze im Wohnquartier zu knüpfen, Gruppen zu initiieren und vielfältige Kooperationsstrukturen aufzubauen und zu pflegen“. Mit der griffigen Formel „Vom Fall zum Feld“ bringen Hinte, Springer und Litges (2000) die sozialräumliche Neuausrichtung sozialer Dienste auf den Punkt.

Unter Sozialraumorientierung haben sich in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Ansätze etabliert, die ihren Konzepten jeweils voneinander differierende Definitionen und Verständnisse von Sozialraum zugrunde legen. Hopmann (2006) unterscheidet z. B. sechs unterschiedliche Perspektiven auf Sozialraum: Eine Verwaltungs- sowie eine Bewohner\*innenperspektive, Sozialraum als



Steuerungsgröße sowie als Ressource. Ergänzend dazu kann Sozialraum auch als Einzugsbereich (z. B. einer Einrichtung) oder als Ort der Sozialen Arbeit (öffentlicher Raum oder Gebäude) verstanden werden. Für die sozialraumorientierte Soziale Arbeit bedarf es einer Kombination unterschiedlicher Raumbegriffe, der freilich keine Beliebigkeit zugrunde liegt, sondern vielmehr grundlegende Annahmen Sozialer Arbeit, die Schönig (2020, 15) für die Sozialraumorientierung folgendermaßen zusammenfasst:

„Die praktische Soziale Arbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums basiert darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibung unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis. Lebensweltbezug, Orientierung am Willen der Menschen und Nutzung ihrer persönlichen Ressourcen sind Stichworte, die in der praktischen Sozialen Arbeit auf einen subjektbezogenen Raumbegriff hindeuten.“

## Raum und Radikalisierung

Nicht nur für die Soziale Arbeit spielen Raumkonzepte eine wichtige Rolle, sondern auch bei der Betrachtung von Radikalisierungsverläufen und -faktoren können Perspektiven auf Raum und Räume die bisherigen Erkenntnisse ergänzen. Tatsächlich, das stellt auch Kurtenbach (2021) in seinem Text „Radikalisierung und Raum“ fest, wurde der räumliche Aspekt von Radikalisierung bisher eher stiefmütterlich behandelt. Ein Blick auf die Erkenntnisse der Raumsoziologie kann deshalb nützlich sein, um die Einflussfaktoren von Raum auf Radikalisierung und vice versa sowie die Verbindungen zum Konzept der Sozialraumorientierung und zum Arbeitsfeld der Gemeinwesenarbeit aufzuzeigen. Im Folgenden sollen holzschnittartig zentrale Forschungsstränge aufgezeigt werden.

In der Raumsoziologie wird der *absolute Raum* als geografische Einheit vom *relationalen Raum* unterschieden. Erstgenannter bildet u.a. sozialstrukturelle Faktoren ab, wie z. B. Wohnungs- oder Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit. Anschaulich lässt sich ein absolutes Raumverständnis beispielsweise am Konzept der Nationalstaaten oder auch an Stadt und Landkreisgrenzen festmachen, durch deren klare Grenzziehung ein fest definierter Raum mit einem anderen Raum verglichen werden kann, oder auch gerade nicht verglichen werden kann, weil die Grenzziehungen ggf. willkürliche Trennungen hervorrufen (vgl. Kessler und Maurer 2019). Der relationale Raum hingegen stellt zwischenmenschliche Beziehungen in jeglicher Form in den Mittelpunkt. Diese Beziehungen müssen nicht physischer Natur sein, sondern bezeichnen eine „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001, 224). Für die Betrachtung von Radikalisierung, so argumentiert Kurtenbach, können sog. Kontexteffekte, die er folgendermaßen definiert, einen Mehrwert bieten:

„Kontexteffekte sind Ergebnisse eines Prozesses der umweltvermittelten Anpassung des Individuums an eine im Wohngebiet als vorherrschend wahrgenommene Norm“ (Kurtenbach 2017, 60).

Diese Kontexteffekte können z. B. durch unterschiedliche Formen von Segregation (ethnisch, sozial, demographisch) verursacht werden (Kurtenbach und Schumilas 2021). Eine direkte Verbindung zu Radikalisierung ist allerdings nicht angezeigt. Es geht vielmehr darum zu untersuchen, wie und in welcher Form Kontexteffekte mit erprobten Radikalisierungstheoremen in Verbindung zu bringen sind. Kurtenbach (2021, 30) vermutet, dass Faktoren, wie eine erhöhte Vulnerabilität, vorhandene oder

fehlende Netzwerkstrukturen sowie die Wahrnehmung kollektiver und individueller Diskriminierung theoretische Bezugspunkte sein könnten. Mit der Theorie der relativen Deprivation besteht beispielsweise ein theoretisches Modell, das hier als Brücke zwischen Raumsoziologie und Radikalisierungstheoremen fungieren kann (Kurtenbach 2021, 34) und auch im Rahmen der Konzeption von Präventionsmaßnahmen bereits Berücksichtigung gefunden hat (Ostwaldt und Coquelin 2018). Sie beschreibt die Diskrepanz zwischen einem Status, den das Individuum subjektiv aufgrund verschiedener Selbst- und Fremdzuschreibungen als mögliche Erwartung an sein persönliches Leben antizipiert, und den sowohl objektiv messbaren als auch subjektiv erfahrenen Diskriminierungen sowie weiteren einschränkenden Faktoren, wie z. B. biographischen Belastungen oder Schicksalsschlägen. Diese Diskrepanz ließe sich im weitesten Sinne als Unzufriedenheit bezeichnen und kann im Zusammenspiel mit weiteren Einflussfaktoren (erhöhtes Vorhandensein von Vulnerabilitätsfaktoren, wie z. B. prekäres soziales Umfeld oder fehlende Ambiguitätstoleranz) zu einer sog. kognitiven Öffnung führen, in deren Zuge tradierte Muster des Zusammenlebens hinterfragt werden und alternative Weltdeutungen an Attraktivität gewinnen (dazu ausführlich Ostwaldt und Coquelin 2018).

Für die Herstellung einer solchen Verbindung von Raumsoziologie und Radikalisierungstheoremen bzw. für die Berücksichtigung von Kontextfaktoren in der Radikalisierungsforschung und schlussendlich auch in der Präventionsarbeit spielt die lokale Infrastruktur eine zentrale Rolle, wie Stapf und Siegert (2019) feststellen. Zudem identifizieren Sie in ihren Überlegungen folgende potentielle Kontextfaktoren, die innerhalb der von ihnen untersuchten Quartiere, einen Zusammenhang mit Radikalisierung aufweisen: soziale und ethnische Segregation, Misstrauen in öffentliche Einrichtungen und Institutionen sowie deren defizitäre Ausstattung sowie eine Fremd- und Selbstwahrnehmung als vernachlässigt, also Formen von sozialer Diskriminierung (Stapf und Siegert 2019, 30f.).

### Sozialraumorientierung in der Radikalisierungsprävention

Aufgrund der Tatsache, dass der Raum als Faktor der Radikalisierung in der Forschung bislang wenig Beachtung gefunden hat, sind Ansätze der Radikalisierungsprävention mit dezidiert sozialräumlicher Orientierung bisher nicht zu verzeichnen. Es lassen sich vielmehr einzelne Ansätze erkennen, die sozialräumliche Perspektiven insbesondere in kommunalen Zusammenhängen aufzeigen. So untersuchen beispielsweise Kurtenbach und Schumilas (2021, 159ff.) am Beispiel der Dortmunder Nordstadt eine präventive Wirkung der Hilfestrukturen vor Ort mit explizitem Bezug auf sozialräumliche Aspekte. Wahrscheinlich lassen sich auch in weiteren kommunal ausgerichteten Projekten sozialraumorientierte Ansätze feststellen, es existieren jedoch bislang keine dem Autor bekannten systematischen Abhandlungen über jene Herangehensweisen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist da schon weiter. Der Zusammenhang von Prävention und Sozialraumorientierung wird, wie zu Beginn des Artikels beschrieben, im Rahmen des 8. Kinder- und Jugendberichts durch die Strukturmaximen verankert. Wie z. B. bei Treeß (2002) nachzulesen, hat die diesbezügliche Fachdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe bereits ein sehr viel höheres Reflexionsniveau erreicht. Für die Radikalisierungsprävention könnte hier großes Potenzial liegen, indem die Methode der Sozialraumorientierung mit all ihren konzeptionellen Herangehensweisen auf ihre Übertragbarkeit auf die Radikalisierungsprävention hin geprüft wird.

## 4 Professionalisierung (in) der Sozialen Arbeit und der Radikalisierungsprävention

Die nachfolgenden Überlegungen widmen sich dem zweiten Hauptaspekt dieses Beitrags: Der Debatte um Professionalität und Professionalisierung. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet das voranstehende Kapitel zur Methodenintegration, denn – und damit wäre die Ausgangsthese für die folgenden Ausführungen vorgestellt – für eine erfolgreiche (Weiter-)Entwicklung von Methodiken und Techniken ist ein professioneller Fachdiskurs vonnöten – und vice versa.

Professionalisierung und Professionalität sind zwei Schlagwörter, mit denen in der Sozialen Arbeit eine umfangreiche Fachdebatte mit entsprechender Tradition verbunden ist. Professionstheoretische Betrachtungen der Sozialen Arbeit weisen eine Vielzahl von Ansätzen und Stoßrichtungen auf (Knoll 2010). Die Professionsforschung beschäftigt sich – stark heruntergebrochen – mit der Frage, was Soziale Arbeit als Profession konstituiert, was professionelle Soziale Arbeit überhaupt ist und mit welchem Selbstverständnis Sozialarbeiter\*innen als professionell gelten. Dewe und Otto (2018) arbeiten für die Soziale Arbeit auf Grundlage professionstheoretischer Überlegungen und Forschung eine Unterscheidung von Profession als „besondere Berufsform der Gesellschaft, die die soziale Makroebene betrifft“, von „Professionalisierung als berufsgruppenspezifischem sozialen Handlungsprozess, der den ambivalenten Verlauf der Etablierung von Professionen thematisiert“ und von Professionalität als „Spezifik eines nicht-technologisierbaren Aggregatzustandes (...) im Sinne eines habitualisierten, szenisch-situativ zum Ausdruck kommenden Agierens unter typischerweise sowohl hochkomplexen wie auch paradoxen Handlungsanforderungen“ (Dewe und Otto 2018, 1191) heraus. Die Grundlagen für ein solches Verständnis einer professionellen Sozialen Arbeit finden sich in einem spezifischen Bild sozialpädagogischen Handelns, das Dewe und Otto (2012) zuvor als „reflexive Sozialpädagogik“ entwickelten.

Für das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention lässt sich eine solche Debatte bislang nicht identifizieren (Hafenegger und Ostwaldt 2022, i. V.). Dies mag zum einen daran liegen, dass Projekte mit entsprechendem Schwerpunkt erst in den letzten zehn Jahren etabliert wurden und sie weiterhin einer prekären Fördersituation unterworfen sind, was eine langfristige Perspektive der Professionsentwicklung erschwert. Dem steht jedoch gegenüber, dass in einzelnen Projektevaluationen eine zunehmende Professionalisierung des Arbeitsfeldes konstatiert wird (Uhlmann 2017, 6 und 50); hier jedoch insbesondere für die Deradikalisierungsarbeit. Bei näherer Betrachtung bleibt jedoch unklar, wie Professionalisierung jeweils definiert wird und in welcher Form das Arbeitsfeld in seiner Heterogenität professionalisierte Tätigkeitsfelder und spezifische Kompetenzmerkmale ausbildet.

Es scheint deshalb notwendig, ein grundlegendes Verständnis von Professionalisierung zu entwickeln, das für ein frühes Stadium einer Professionalisierungsdebatte fruchtbar gemacht werden kann (vgl. ausführlich dazu Hafenegger und Ostwaldt 2022, i. V.). Für die Radikalisierungsprävention scheinen zwei Perspektiven zentral: Während die institutionsbezogene Perspektive vor allem diejenigen Faktoren in den Blick nimmt, die institutionell und organisatorisch einen Beitrag zur Professionalisierung und Professionalität leisten, nimmt die individuelle Perspektive die Kompetenzmerkmale und Leistungsstandards in den Blick, die auf der Ebene der Fachkräfte und deren Aus- sowie Weiterbildung angesiedelt sind (Mieg 2016; Becker und Schmitt 2018).

Die professionelle Transformation von Tätigkeitsfeldern bzw. von Berufsgruppen auf institutioneller Ebene kann auf Grundlage verschiedener Kriterien analysiert und bewertet werden. Das Phasen- bzw.

Mehrebenenmodell nach Wilensky (1964) schlägt beispielsweise vor, zwischen sieben Merkmalen und Stufen der Professionalisierungsprozesse und Herausbildung von Professionalität zu unterscheiden:

1. Job als Vollzeittätigkeit
2. Ausbildungsstätte
3. Studiengang
4. Lokaler Berufsverband
5. Nationaler Berufsverband
6. Staatliche Anerkennung
7. Berufsethischer Kodex

Diese Systematisierung gibt erste Anhaltspunkte, in welcher Form die Bestrebungen von Professionalisierung und Professionalität erfasst werden können.

### Professionalisierung auf institutioneller Ebene

Innerhalb der letzten Jahre hat sich das Arbeitsfeld der Radikalisierungsprävention zusehends ausdifferenziert, was zu einer Separierung einzelner Handlungsfelder geführt hat (vgl. Heinze 2018, 281): Die zivilgesellschaftlichen Träger, die Projekte im Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention umsetzen, organisieren sich in den Beratungsnetzwerken und Demokratiezentren sowie seit 2016 in der Bundesarbeitsgemeinschaft Religiös Begründeter Extremismus (BAG RelEx). Die Beratungsstellen, die Angebote der Distanzierung und Deradikalisierung im Arbeitsfeld des religiös begründeten Extremismus umsetzen, sind zudem im Netzwerk der Beratungsstelle Radikalisierung des BAMF organisiert. Diese Arbeitszusammenhänge und Interessensvertretungen haben zumeist das Ziel, einen Beitrag zur Entwicklung von Qualitätsstandards zu leisten und als Plattform für Weiterbildung und des Erfahrungsaustausches für ihre Mitglieder zu fungieren. Im Rahmen der Beratungsstelle Radikalisierung des BAMF wird derzeit ein Ausbildungscurriculum für Fachkräfte der Radikalisierungsprävention entwickelt, das in der Umsetzung an Hochschulen münden soll (vgl. El Difraou, Trautmann und Wiedl 2021). Weiterbildungen für Fachkräfte werden schon seit einigen Jahren und in großem Umfang angeboten. Im Rahmen eines Modellprojekts werden z. B. Inhalte der Präventionsarbeit in den Studienschwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg eingebunden (vgl. LAG Mobile Jugendarbeit / Streetwork o. J.) und auch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg werden entsprechende Fortbildungen angeboten (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg o. J.). Die erfolgreiche Etablierung eines Studienganges zur Radikalisierungsprävention, wie beispielsweise an der Universität Marburg mit dem Master-Studiengang Beratung im Kontext Rechtsextremismus (vgl. Universität Marburg o. J.), ist im Handlungsfeld religiös begründeter Extremismus bisher nicht festgestellt werden.

### Professionalisierung auf individueller Ebene

Wie bereits erwähnt stellt der Kompetenzerwerb auf Grundlage beruflicher Leistungsstandards eine zentrale Säule der Professionalisierung und Professionalität dar (vgl. Miege 2003). Das bedeutet für das Arbeits- und Tätigkeitsfeld „Prävention“ insbesondere die notwendige Formulierung von Kompetenz- und Leistungsprofilen sowie einer spezifischen darauf ausgerichteten (akademischen) Ausbildung, deren Verankerung würde auch ein bedeutsamer Beitrag der Professionalisierung auf institutioneller Ebene sein. Trotz der zunehmenden Ausgestaltung des Arbeitsfeldes der Radikalisierungsprävention zeigt sich, dass es bisher nur rudimentäre Vorstellungen davon gibt, welche Anforderungs- und Kompetenzprofile in diesem Arbeitsfeld benötigt werden; vieles ist learning by doing und wird im Rahmen von Fortbildungen und Fachtagungen angeeignet. Der diesbezügliche Forschungsstand stützt

sich vor allem auf Erkenntnisse, die in der Forschung zu Prozessen der Deradikalisierung generiert wurden und werden.

Bereits im Jahr 2013 wurde im *Rome Memorandum on Good Practices for Rehabilitation and Reintegration of Violent Extremist Offenders* festgestellt, dass die Qualität einer Deradikalisierungsmaßnahme – hier spezifisch im Kontext von Justizvollzugsanstalten – neben anderen Faktoren vor allem von der Ausbildung der eingesetzten Fachkräfte abhängt (vgl. GCTF 2013). Im Jahr 2017 setzte sich auch das Radicalisation Awareness Network der Europäischen Union im Rahmen einer Tagung der Ausbildung derjenigen Personen auseinander, die in der Radikalisierungsprävention und der Deradikalisierung arbeiten. In einem daraus resultierenden Working-Paper empfiehlt die Arbeitsgruppe „a good assessment“ (Radicalisation Awareness Network 2017, 5), also eine auf die Bedarfe der auszubildenden Fachkräfte ausgerichtete Agenda der Aus- und Fortbildungen; sie verzichtet dabei jedoch auf die konkrete Formulierung zentraler Inhalte einer theoretischen Ausbildung. Grundsätzlich werden jedoch „multi-agency cooperation, and multi-agency training programmes“ (ebd.) als Grundlage einer guten Ausbildung betont. Koehler und Fiebig (2019, 55) haben jüngst auf Grundlage einer umfassenden Literaturanalyse 33 - für die Arbeit im Kontext des religiös begründeten Extremismus - zentrale Inhaltsfelder herausgearbeitet, die sich im Schwerpunkt jedoch ebenfalls auf die Arbeit im Bereich der Deradikalisierung beziehen.

Darüber hinaus hat das Nationale Zentrum Kriminalprävention (NZK) in seiner Publikation „Evaluationskriterien für die Islamismusprävention“ (Ullrich et al. 2019) eine profunde Übersicht über Indikatoren vorgelegt, die für das Handlungsfeld der von den Autorinnen und Autoren der Studie sog. *Islamismusprävention* besonders von Belang sind. Das entwickelte Instrument *EvIs* dient dazu, Veränderungsprozesse von Teilnehmenden einer Präventionsmaßnahme zu erfassen und bietet damit zugleich einen ersten Anhaltspunkt für die Systematisierung eines Anforderungsprofils im Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention.

Es zeigt sich, dass bisher nur Ansätze für die Erarbeitung spezifischer Kompetenz- und Leistungsprofile für die primäre und sekundäre Radikalisierungsprävention bestehen. Der Sektor der tertiären Prävention bzw. der Deradikalisierung scheint hingegen ein weitaus ausgeprägteres Bild von Kompetenzprofilen zu entwickeln.

### Methodisierbarkeit des Handelns

Die Methodisierbarkeit des Handelns spielt in der sozialpädagogischen Professionalisierungsdebatte eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Erkenntnisinteresses dieses Beitrags kann jene Diskussion, so die den folgenden Ausführungen zugrundeliegende Annahme, wertvolle Anregungen für eine professionstheoretische Perspektive auf methodisches Handeln in der primären und sekundären Radikalisierungsprävention bieten. Wie in den Kapiteln zuvor, kann ein kurzer Blick in die Historie sozialpädagogischer Theorieentwicklung hilfreich sein. In Anlehnung an die Schilderungen von Galuske (2013) werden im Folgenden die Stationen der Methodendiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit holzschnittartig nachgezeichnet: Das klassische Modell des professionellen Altruisten prägte die Soziale Arbeit in der Mitte des 20. Jahrhunderts und hat auch heute noch Einfluss auf die Art und Weise, wie Soziale Arbeit wahrgenommen wird. Das Modell geht von einer charismatischen oder seelischen Gabe aus, von der\*die aus der geborene Helfer\*in mit einem großen Herzen auf die hilfeschende Person eingeht und sich dabei durch persönliche und innere Hingabe auszeichnet. Eine Ausbildung ist in diesem Professionsverständnis nicht oder nur in geringem Maße vorgesehen und spiegelt sich vor allem in der Eignung wider, die ein inneres Berufensein zum Beruf macht. In den

1970er Jahren trat das Bild der Fachkräfte als Sozialingenieur\*innen auf den Plan. Es „basiert auf dem Glauben, dass sich sozialwissenschaftlich erzeugtes Wissen direkt in erfolgversprechende Handlungsstrategien umsetzen ließe“ (Galuske 2013, 150). Hinter diesem Verständnis steckt ein expertokratisches Verständnis von Sozialer Arbeit, welches davon ausgeht, dass soziale Problemlagen durch die Anwendung standardisierter Techniken durch jeweilige Expert\*innen gelöst werden können. Die Schwierigkeit oder auch der Irrtum dieses Ansatzes ist die Gleichsetzung natur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse vor allem in Bezug auf die technologische Beherrschbarkeit des jeweiligen Gegenstandes. Die Einflussnahme auf soziale Beziehungen und Netzwerke entzieht sich zu einem erheblichen Teil einem vorhersagbaren Reiz-Reaktions-Schema. Diese Tatsache wird in der Methodendiskussion der Sozialen Arbeit als Technologiedefizits-These beschrieben, die beschreibt, „dass erzieherisches Handeln nicht über entsprechende Technologien verfügen kann, da es nicht möglich ist, dass ein (personales) System (z. B. die SozialpädagogIn) ein anderes (personales) System (z. B. den Klienten) durch gezielte Intervention sicher von einem Zustand A zu einem vorher definierten Zustand B verändert“ (Galuske 2013, 64). Diese Feststellung könnte für Professionalisierungsbestrebungen innerhalb der Sozialen Arbeit und für die Soziale Arbeit insgesamt ernüchternd sein, würde ein solch technologisches Verständnis von erzieherischem Handeln als Maßstab für jegliche sozialpädagogischen Maßnahmen gelten. Für die Soziale Arbeit ist jedoch vielmehr die Erkenntnis zentral, dass externe Einflussnahme auf soziale Problemlagen von Klient\*innen durchaus erfolgreich sein können, wenn sie gemeinsam mit den Klient\*innen etabliert und durchgeführt wird. Sozialpädagogisches Handeln ist dennoch immer – und hier kommt die These des Technologie-Defizits zum Tragen - Handeln in einer gewissen Unsicherheit ob des Erfolges der ergriffenen Maßnahmen. Methodisches Handeln kann dieser Unsicherheit einen Rahmen bieten, in der diese Maßnahmen nachvollziehbar und begründbar werden und Unsicherheiten jenseits eines reinen Handelns nach Bauchgefühl artikuliert werden können.

### Methoden in der Radikalisierungsprävention

Neben institutionellen Merkmalen der Professionalisierung eines Arbeitsfeldes und den individuellen Leistungs- und Kompetenzprofilen, spielt, wie zuvor erläutert, die Methodisierbarkeit eine zentrale Rolle für die Professionalisierungsbestrebungen eines Arbeits- und Handlungsfelds. Für die Professionalisierung der Radikalisierungsprävention, ist somit u.a. ein Methodenportfolio vonnöten, das sich einem (wissenschaftlichen) Reflexionsprozess unterzieht bzw. in Wechselwirkung mit einem solchen entwickelt wird. Wie Holthusen et al. (2011, 23) bereits forderten, benötigt auch Präventionsarbeit jene begründbaren Handlungsstrategien, die nachvollziehbar die Verhinderung von Einstellungen und Verhalten leisten können bzw. zuvor beschriebener Unsicherheit einen methodischen Rahmen bieten.

Bezugnehmend auf die zu Beginn dieses Beitrags bereits angeführte Überblicksstudie von Kurtenbach und Schumilas (2021, 155), lässt sich schlussfolgern, dass augenscheinlich keine spezifische Präventionsmethodik existiert; das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention sich also insbesondere Methodiken der Sozialen Arbeit, der Pädagogik und der politischen Bildung bedient. Der These, wonach sich "Prävention (...) als methodische Orientierung im allgemeinen Denken, aber auch in fachlichen Diskussionen [hat] durchsetzen können" (Autrata 2010, 23) kann für das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention nicht zugestimmt werden. Interessanterweise existieren auch im Präventionsdiskurs Positionen, welche die Entwicklung eigenständiger Präventionsmethodik nicht als notwendig erachten, weil der „klassische Werkzeugkasten der Sozialen Arbeit“ (Döring, Röing und Boemcken 2020, 28) als ausreichend angesehen wird. Allerdings – und diese Bemerkung scheint

wichtig, führt aber für diesen Beitrag etwas zu weit – scheint auch Methodendiskussion rund um Prävention als Methode der Sozialen Arbeit überschätzt, denn Prävention weist bei weitem nicht die konzeptionelle Tiefe auf, wie die bereits dargestellten und auch andere Methoden der Sozialen Arbeit. Der Reflexion von Prävention, die möglicherweise eher als Meta-Methode oder Deutungsrahmen zu verstehen ist, sollte auch in der Sozialen Arbeit (erneut) Beachtung geschenkt werden.

Bei einem weiteren Blick in die Studie von Kurtenbach und Schumilas (2021, 154) zeigt sich, dass von den 551 untersuchten Projekten 459 angeben, sich an „allgemeine Bevölkerungsgruppen“ zu richten und wiederum 302 Projekte angeben, vor allem Fachkräfte zu adressieren. Ein ähnliches Bild ergibt sich aus der Erhebung der jeweiligen Projektziele bzw. der „Wirkungsabsicht“ (ebd., 152). Hier dominieren Ziele der Sensibilisierung, der Förderung von Toleranz sowie die Demokratieförderung und die Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Spezifischere, i.S. auf das Phänomen Radikalisierung bezogene Wirkungsabsichten werden mit signifikant weniger Nennungen als Unterlassen extremistischer Straftaten, Loslösung von Ideologie und Demobilisierung bzw. Distanzierung beschrieben (ebd., 153). Wie auch Mohammed Oulad M’Hand und Nadar (2022, 5) mit Blick auf die zuvor zitierte Studie feststellen, scheinen sich in der Radikalisierungsprävention unspezifische Ansätze durchgesetzt zu haben, um stigmatisierende Effekte aufgrund von phänomenspezifischen Zuschreibungen zu vermeiden. Dieser Aspekt soll im nachfolgenden Teil näher beleuchtet werden – wir behalten ihn im Hinterkopf.

Für eine professionstheoretische Betrachtung jenes Handlungsfelds sind diese Ergebnisse in besonderem Maße relevant, gerade weil im vorhergehenden Kapitel festgestellt wurde, dass Methodiken Sozialer Arbeit – hier exemplarisch die multiperspektivische Fallarbeit, funktionale Äquivalente sowie Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung – durchaus anschlussfähig sein können an Angebote der Radikalisierungsprävention. Hieraus ergibt sich aus Sicht des Autors eine Herausforderung, die explizit als Frage formuliert wird:

*Wie kann professionelle Präventionsarbeit aussehen, wenn sie sich in den angewandten Methodiken nicht oder nur unwesentlich von anderen Professionen – hier insbesondere Soziale Arbeit – unterscheidet und sowohl die Zielgruppe als auch die Wirkungsabsicht unspezifisch formuliert werden?*

Diese Frage und die dahinerstehenden Annahmen, darüber ist sich der Autor bewusst, stehen unter dem Vorbehalt der Limitation durch die Datenbasis. Die herangezogene Studie von Kurtenbach und Schumilas (2021) bietet zwar einen konzisen Überblick über die Präventionslandschaft in Deutschland, für eine profunde Beantwortung der Frage nach angewandten Methoden und Professionalisierungsbestrebungen bedarf es entsprechenden empirischen Arbeiten (dazu auch Hafenerger und Ostwaldt 2022, i.n.V.). Dieser Tatsache eingedenk soll das folgende Kapitel dieses Spannungsfeld erläutern.

## 5 Zum Verhältnis von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention

Bezugnehmend auf die beiden vorangegangenen Kapitel, den Ausführungen zur Anschlussfähigkeit ausgewählter Methoden der Sozialen Arbeit an die Radikalisierungsprävention und zu professionstheoretischen Überlegungen, soll dieses Kapitel nun einer diskursiven Zusammenführung und – auch das bleibt nicht aus – Zuspitzung dienen. Das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Prävention im Allgemeinen stellt keines dar, das erst seit gestern diskutiert wird. Spätestens seit der Festlegung von Prävention als Strukturmaxime der Kinder- und Jugendarbeit im 8. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 1990) wird jene Strukturmaxime nicht nur in der Kinder- und Jugendarbeit, aber

hier im Besonderen, kontrovers diskutiert. So sprechen Lindner und Freund (2001, 73) von einer „Präventionskonjunktur in der Jugendarbeit“, in deren Logik sie die Gefahr sehen, dass jegliche Arbeit mit Jugendlichen unter einem potenziell präventiven Gesichtspunkt gedeutet wird. In einem späteren Artikel kritisiert Lindner die Vereinnahmung der gesamten Sozialpädagogik durch den Präventionsbegriff: „Über solche rhetorischen Operationen wird nun das gesamte sozialpädagogische Handeln vom Präventionsbegriff kontaminiert: Bildung ist Prävention, Partizipation ist Prävention, Erziehung ist Prävention, Förderung ist Prävention, Empowerment ist Prävention, Kommunikation ist Prävention, Capability ist Prävention, die Hilfe zur Umsetzung individueller Lebensentwürfe ist Prävention“ (Lindner 2013, 363).

Für ein besseres Verständnis einer kritischen Betrachtung von Prävention und ihren Auswirkungen auf angrenzende Handlungsfelder lohnt ein Blick auf problematische Implikationen, die dem Präventionsbegriff innewohnen und die es im Rahmen jedweder präventiven Arbeit zu reflektieren gilt. Ceylan und Kiefer (2013) haben elf solcher Aspekte herausgearbeitet, von denen im Folgenden nur eine Auswahl vertiefend betrachtet werden soll. Darüber hinaus haben sich auch Lindner und Freund (2001) sowie Bröckling (2008) einem kritischen Blick auf Präventionsarbeit gewidmet. Auch deren Überlegungen halten in die folgenden Ausführungen Einzug.

### Wer definiert etwas als problematisch und was ist überhaupt normal?

Die Definition davon, was als problematische Haltung oder Einstellung angesehen wird und ob und wenn ja, welcher Schwellenwert überschritten sein muss, um präventiv tätig zu werden, obliegt den in der Radikalisierungsprävention tätigen Akteur\*innen. Die Identifikation eines solchen problematischen Falls umfasst zumeist jugendliche Haltungen und Einstellungen, die mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung nicht vereinbar sind. Für die primäre Radikalisierungsprävention, die sich in ihrer Konzeption an keine Bevölkerungsgruppe im Besonderen richtet, entspringt aus dieser recht schlichten und grundlegenden Frage eine große Herausforderung, denn per Definition sind problematische Einstellungen noch nicht vorhanden, sollen aber verhindert werden, sodass die Festlegung eines Schwellenwerts schwerfällt. Aktuell zeigen sich jene Schwierigkeiten und auch die kritischen Implikationen einer solchen Schwellenwertdefinition beispielsweise rund um die Einrichtung einer Beratungsstelle zur sog. konfrontativen Religionsbekundung in Berlin-Neukölln. Grundlage für diese Beratungsstelle ist eine Expertise (DEVI 2021), die zu dem Ergebnis kommt, dass Schüler\*innen durch Bildungsferne, die sich beispielsweise in defizitären Sprachkenntnissen, mangelhaftem Allgemeinwissen und geringfügiges Wissen über die eigene Religion äußert, „anfällig werden für besonders konservative Religionsausübungen“ (DEVI 2021, 43). Als problematisch werden hier z. B. Zukunftspläne junger Mädchen beschrieben „nur“ Mutter werden zu wollen oder die Weigerung von Jungen nackt mit anderen Jungs zu duschen (ebd., 16). Solche als konfrontative Religionsbekundung eingestuften Äußerungen werden von Schröter (2022) in einen Gesamtzusammenhang mit einer potenziellen Entwicklung von islamistischen Einstellungen an deutschen Schulen gesetzt. Entscheidend scheint hier die Tatsache, dass die befragten Lehrkräfte, wie die Autor\*innen der DEVI-Expertise festhalten, ein den Schüler\*innen grundsätzliches zugewandtes Verhalten zeigen und ihnen in großen Teilen nicht mit Ablehnung entgegentreten (DEVI 2021). Dieser Befund ist zentral, denn die hier beschriebene Argumentationslogik wurde bereits von Figlestahler und Schau (2019) im Rahmen ihrer Untersuchung von Präventionsprojekten analytisch beschrieben. Sie stellen fest, dass ein Großteil der Präventionsprojekte mit primär- oder sekundär-präventiver Ausrichtung mit Jugendlichen arbeitet, die von Diskriminierung betroffen sind. Diskriminierung wird in diesem Kontext als Gefahr für eine



erfolgreiche individuelle Sozialisation definiert und darauffolgend angenommen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihrer Diskriminierungserfahrungen in besonderem Maße gefährdet seien, problematische Einstellungen zu entwickeln. Eine solche diskriminierungskritische Perspektive stellt die Akteur\*innen der Präventionsarbeit vor Herausforderungen, denn ein ursprünglich defizitorientierter Ansatz mit inhärenter Verhinderungslogik (Prävention) soll in Einklang gebracht werden mit ressourcenorientiertem Arbeiten. Figlestahler und Schau (2019) stellen fest, dass sich Fachkräfte, die in Präventionsprojekten arbeiten auf der einen Seite der Argumentation einer Präventionskonjunktur i.S. einer Dramatisierung der Gefährdungslage bedienen, auf der anderen Seite jedoch jene Dramatisierung im Rahmen der Projektumsetzung, insbesondere in der Arbeit mit der Zielgruppe, relativieren. Die beiden Autor\*innen identifizieren auf dieser Grundlage widersprüchliche Praktiken der Problem- und Gefährdungszuschreibung: „So werden Gefährdungszuschreibungen im Hinblick auf einzelne individuelle Adressat\*innen tendenziell aufgelöst und unter den Vorzeichen von Stigmatisierungssensibilität eher relativiert“ (Figlestahler und Schau 2019, 135), obwohl kontext- und situationsabhängig wiederum die potenzielle Radikalisierungsgefahr (z. B. gegenüber fördergebenden Institutionen oder lokalen Partner\*innen) betont wird. Aus dieser argumentativen Logik heraus ergeben sich, so die Autor\*innen der Studie weiter, drei Formen von Relativierungen potentieller Radikalisierungsgefährdungen, die sich sowohl auf die potenzielle Zielgruppe der jeweiligen Projekte als auch auf die konzeptionellen Grundannahmen der Projekte beziehen (Figlestahler und Schau 2019, 135–40): Diese drei Formen der Relativierung sollen im Folgenden vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen dargestellt und reflektiert werden.

Die im Kontext des oben besprochenen Beispiels der sog. konfrontativen Religionsbekundung interessante Form der Relativierung stellt die religionsbezogene Relativierung (1) dar. So werden beispielsweise die o. g. Formen von Religiosität, die als „besonders konservative Religionsausübung“ (DEVI 2021, 43) bezeichnet werden, „noch“ nicht als Fall von Radikalisierung bzw. als Fall für die Sicherheitsbehörden gewertet; die Betonung liegt hier auf „noch“, denn darin spiegelt sich eine Ambivalenz zwischen einer Relativierung des Problems bzw. einer Offenheit für Lebenserfahrungen und einer potenziellen Gefahr der Radikalisierung wider: „Aus der Perspektive des vorbeugenden Handelns und dem Wissen um die Kontingenz von Radikalisierungsprozessen birgt ein unproblematischer Fall dennoch ein potenzielles Problem, das bearbeitet werden muss“ (Figlestahler und Schau 2019, 140). Die adoleszenzbezogene Relativierung (2) konstituiert sich in der positiven Umdeutung von Radikalität aufgrund von Stigmatisierungspotenzial von Prävention. Dabei wird insbesondere auf die Spezifik der Lebensphase Jugend verwiesen, in der provokantes Verhalten als Sinnsuche verstanden und als Ressource wahrgenommen wird. Kern der angebotsbezogenen Relativierung (3) ist die Argumentation, Präventionsprojekte seien aufgrund eines defizitären Regelsystems notwendig, weil beispielsweise muslimische und migrantische Communities nicht erreicht würden. Bildungsangebote werden somit als „Kompensationsleistung unter dem Label der Radikalisierungsprävention“ (Figlestahler und Schau 2019, 137) angesehen. Die Autor\*innen schildern in ihrem Beitrag ein Präventionsprojekt, das seine Angebote der allgemeinen Bildung unter dem Label der Radikalisierungsprävention anbietet. Das führt in praktischer Konsequenz dazu, dass teilnehmenden Personen eine Projektteilnahme nicht bescheinigt wird und auch sie auch in öffentlichen Darstellungen nicht genannt werden, weil das Stigmatisierungspotential zu hoch sei (Figlestahler und Schau 2019, 137). Zu einem vergleichbaren Schluss kommen auch Döring, Röing und Boemcken (2020, 33), die feststellen, dass Präventionsprojekte gegenüber den Teilnehmenden mit Begriffen wie *Empowerment* oder *Teilhabe* beschrieben werden.

## Erweiterter Präventionsbegriff: Auflösung des Zieldefizits Sozialer Arbeit?

Den geschilderten Relativierungsstrategien ist gemein, dass sie sich, um ihren Zweck zu erfüllen, auf einen weiten Präventionsbegriff beziehen müssen. Schmidt (2009, 5) argumentiert beispielsweise, dass ein solch weiter Präventionsbegriff notwendig sei, um erfolgreiche Präventionsarbeit zu leisten. Als *weit* lässt sich ein Verständnis von Prävention dann bezeichnen, wenn Maßnahmen, die nicht direkt das Phänomen der Radikalisierung adressieren, sondern vielmehr allgemeine Problemlagen bearbeiten als Prävention bezeichnet werden. Ein solch weites Verständnis von Prävention stößt im Fachdiskurs jedoch auf Widerstand, so haben beispielsweise Ceylan und Kiefer (2018, 62) festgestellt, dass Prävention nur dann als solche bezeichnet werden sollte, wenn sie in direktem Zusammenhang mit der Verhinderung des unerwünschten Zustandes steht. Hier scheint sich jedoch eine Kluft zwischen Präventionspraxis und -theorie aufzutun, denn während in der wissenschaftlichen Debatte ein enges Präventionsverständnis zumindest als zielführend in Betracht gezogen wird, scheinen sich Beiträge aus der Praxis auf ein breites Präventionsverständnis zu berufen (Döring, Röing und Boemcken 2020). Döring, Röing und Boemcken (2020, 20) kommen auf dieser Grundlage zu dem Schluss, dass breite Prävention nötig sei, um Ursachen von Radikalisierungsprozessen zu bearbeiten, die als gesellschaftliche Problemlagen identifiziert werden. Bezugnehmend auf ein konservatives Verständnis von Sozialer Arbeit, das soziale Problemlagen als Gegenstand von Sozialer Arbeit definiert oder auf ein progressiveres Verständnis der International Federation of Social Work, wonach Soziale Arbeit „den gesellschaftlichen Wandel und die Entwicklung, den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen“ fördert, „um sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen und das Wohlbefinden zu steigern“ (International Federation of Social Work 2014), zeigt sich, dass jene Zielsetzungen eines breiten Präventionsverständnisses die Kernelemente der Zielstellung Sozialer Arbeit darstellen. Demzufolge wäre also, überspitzt formuliert, primäre Prävention, die auf einem weiten Präventionsverständnis aufbaut, grundsätzlich Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit grundsätzlich Primärprävention. Aus Sicht des Autors liegt hier der Hund begraben, denn Präventionsarbeit kann sich nur dann professionalisieren und langfristig erfolgreich sein, wenn sie sich verabschiedet von einer „eigentlich ist XY auch Prävention“- Argumentation hin zu einer klaren methodischen Ausrichtung, innerhalb derer die Schnittstellen zu Regelstrukturen klar benannt und auch abgegrenzt werden können.

Für die Konjunktur des Präventionsbegriffs innerhalb sozialpädagogischer Handlungsfelder gibt es bislang kaum Erklärungsversuche. Nicht von der Hand zu weisen ist eine politische Agenda, die der Präventionsarbeit im letzten Jahrzehnt einen enormen Aufschwung bescherte, weil sich auf politischer Ebene die Erkenntnis durchsetzte, Radikalisierungsphänomenen auf breiter Front mit präventiven Maßnahmen entgegenzutreten zu müssen. Daraus resultierten breit angelegte Förderprogramme in deren Rahmen mehrere 100 Millionen Euro in Präventionsprojekte geflossen sind. In diesem Zuge spielen dann auch ökonomische Überlegungen eine wichtige Rolle, denn Döring, Röing und Boemcken (2020, 19) stellen auf Grundlage einer Interviewstudie fest, dass der Begriff der Prävention durchaus genutzt wurde, um Fördermittel für Angebote zu akquirieren, die keinen spezifischen Präventionsbezug haben. Ähnliches konnte der Autor dieses Beitrags an anderer Stelle im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Rolle islamischer und migrantischer Vereine in der Extremismusprävention feststellen (Ostwaldt 2020). Ein solcher ökonomischer Faktor scheint in diesem Zusammenhang unzweifelhaft eine Rolle zu spielen und ist aus institutioneller Perspektive, wenn es um die Schaffung oder den Erhalt von Arbeitsplätzen geht, durchaus nachvollziehbar, denn Prävention hat Konjunktur. Neben einer ökonomischen scheint hier auch eine professionstheoretische Betrachtung relevant, denn möglicherweise kann durch die Umdeutung von Sozialer Arbeit in

präventive Handlungsfelder das sog. Zieldefizit Sozialer Arbeit in Teilen aufgelöst werden. Als Zieldefizit wird das Phänomen bezeichnet, welches das Fehlen von Normalitätsstandards in einer zusehends pluralistischen und sich ausdifferenzierenden Gesellschaft beschreibt. Das, was als gelingendes Leben oder gelingender Alltag beschrieben wird, wird zusehends vielfältiger. Fachkräfte Sozialer Arbeit stehen somit vor der Herausforderung, eine Vorstellung davon, wann ihre Arbeit als erfolgreich einzustufen ist, vor dem Hintergrund einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft zu entwickeln. Prävention – und hierbei handelt es sich ausdrücklich um eine Hypothese – könnte womöglich diesem fluiden Erfolgs-Verständnis Kontur verleihen, weil das, was verhindert werden soll, als Zielgröße fungiert. Die Verhinderungslogik, die der Präventionsarbeit innewohnen muss, auch wenn in einer Darstellung von Projektansätzen fördernde Aspekte betont werden, könnte somit die Funktion einer Kompensation des Zieldefizits einnehmen – eine Zieldefizitkompensationsfunktion.

## 6 Abschließende Bemerkung und Ausblick

Bis zu dieser Stelle wurden drei ineinandergreifende Überlegungen angestellt: Zunächst wurden Methoden der Sozialen Arbeit vorgestellt, die einen spezifischen Mehrwert für die Radikalisierungsprävention bieten, jedoch bislang nicht explizit in den Methodendiskurs der Radikalisierungsprävention Einzug erhalten haben, weil – das legt zumindest die aktuelle Forschungslage nahe – kein ausgeprägter Methodendiskurs innerhalb der primären und sekundären Radikalisierungsprävention existiert. Ein solcher wäre jedoch notwendig, um die Professionalisierung des Handlungsfeldes voranzutreiben und eine Differenzierung zu anderen Handlungsfeldern, z. B. der Sozialen Arbeit, zu ermöglichen. Eine solche Differenzierung scheint zudem schwierig, weil ein breites Präventionsverständnis dazu führt, dass sich sowohl Zielgruppen der Präventionsarbeit als auch anzuwendende Methodiken nicht klar von denen der Sozialer Arbeit trennen lassen. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass Projekte unter dem Label der Präventionsarbeit Empowerment und andere fördernde Methodiken anwenden, die jedoch in der Projektkonzeption und der Argumentation gegenüber fördergebenden Institutionen einer Verhinderungslogik anheimfallen. Die im zweiten Kapitel aufgeworfene Frage soll hier noch einmal in Erinnerung gerufen werden:

*Wie kann professionelle primäre und selektive Präventionsarbeit aussehen, wenn sie sich in den angewandten Methodiken nicht oder nur unwesentlich von anderen Professionen – hier insbesondere der Sozialen Arbeit – unterscheidet und sowohl die Zielgruppe als auch die Wirkungsabsicht unspezifisch formuliert werden?*

Es existieren bislang kaum konkrete Vorschläge, die eine zufriedenstellende Antwort auf diese Frage geben könnte. Hafén (2002) hat vor geraumer Zeit jedoch bereits ein Konzept formuliert, das hier Erwähnung finden sollte. Er schlägt die Trennung von fördernden und jenen Angeboten vor, die rein präventive Ausrichtung haben. Prävention wäre nach diesem Verständnis also all das, was sich explizit gegen ein spezifisches Phänomen richtet. Für das in diesem Beitrag angewandte Konzept der primären, sekundären und tertiären Prävention würde das die konzeptionelle Aufhebung der primären Prävention bedeuten, die in der Sozialen Arbeit und anderen fördernden Angeboten, z. B. der Politischen Bildung, aufgehen würde. Präventionsprojekte wären somit nur noch diejenigen, denen eine explizite Verhinderungslogik innewohnt. Damit ist explizit nicht gemeint, Projekte, die aktuell als universell-präventiv gelten, abzuschaffen, sondern sie in einer Logik der Regelstrukturen zu verorten. Mit einer solchen Anpassung der Förder- und Projektlandschaft wäre auch konzeptionell der Präventionstrias nach Caplan genüge getan, denn die primäre Prävention hat, wie in Kapitel 1 dargestellt, vor allem fördernden und unterstützenden Charakter.

Dieser Ansatz könnte helfen, das geschilderte Spannungsfeld von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention zumindest in Teilen aufzulösen. Es könnte eine Überlegung wert sein, in der Präventionsarbeit lediglich solche Projekte zu etablieren, die in sekundärpräventiver Logik mit Personen arbeiten, die bereits erste Anzeichen einer Radikalisierung aufweisen. Auch hier kann es sinnvoll sein, die Kompetenz von Sozialarbeiter\*innen im Umgang mit Personen zu berücksichtigen, die sich z. B. durch abweichendes Verhalten hervortun. Die genannten Projekte könnten somit Sozialarbeiter\*innen durch spezifisches Wissen unterstützen, um einen Umgang mit Radikalisierungstendenzen im Rahmen sozialarbeiterischer Regeltätigkeit zu ermöglichen. Dafür – und das ist ein bedeutender Aspekt – sind jedoch entsprechende Personalressourcen innerhalb der Regelstrukturen unabdingbar, um flexibel reagieren zu können. Diese Überlegungen münden in den Vorschlag, die Regelstrukturen breit zu fördern, damit Kapazitäten frei werden, um Beratungs- und Fortbildungsangebote – hier im Themenfeld der Präventionsarbeit - in die eigene Arbeit integrieren zu können. Eine solche Engführung der Fördergelder für Präventionsprojekte bei gleichzeitiger Ausweitung der Regelförderung könnte auf der einen Seite zur Professionalisierung der Radikalisierungsprävention beitragen, indem das Arbeitsfeld konturiert, Methodendiskurse angestoßen und darauf aufbauend methodenintegrative Arbeit etabliert wird. Auf der anderen Seite werden die Regelstrukturen gestärkt, fördernde Angebote ausgebaut und gleichzeitig vom Argumentationsrahmen einer Präventionslogik befreit, womit z. B. die unter Kapitel 2 genannten Relativierungsstrategien hinfällig würden, was in der Konsequenz für beide Handlungsfelder einen großen Mehrwert darstellen könnte.

## 7 Fazit

Das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention mit besonderem Fokus auf methodenintegrative Überlegungen stand im Zentrum dieses als Debattenbeitrags zu verstehenden Artikels. Es konnte der Mehrwert einer strukturierten Integration sozialarbeiterischer Methoden in die Radikalisierungsprävention aufgezeigt werden, was jedoch die Reflexion und die Entwicklung eines eigenständigen Methodenportfolios der primären und sekundären Radikalisierungsprävention notwendig erscheinen lässt, denn: Die von Akteur\*innen des Handlungsfelds angestrebte Professionalisierung sollte mit der Entwicklung fachlicher Standards und entsprechenden Methoden einhergehen. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass gerade jenes Verhältnis von Sozialer Arbeit und Radikalisierungsprävention in der Präventionspraxis eines ist, das teils von Undifferenziertheit geprägt ist, insbesondere wenn es um die konzeptionelle Ausrichtung von Projekten der primären Prävention geht. Um das Spannungsfeld von Präventionslogik auf der einen und fördernden Projektansätzen auf der anderen Seite aufzuheben, könnte es zielführend sein, Präventionsprojekte als Projekte mit explizit verhindernder Logik einzuführen und damit Projekten mit förderndem Charakter Entfaltung ohne den der Projektförderung bislang inhärenten Präventionsbezug zu ermöglichen. Das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention kann sich somit im Rahmen seiner Professionalisierung in einem konturierten Arbeitsfeld u. a. Überlegungen zur Methodenkonzeption und -integration widmen. Ein solcher Vorschlag – das ist dem Autor bewusst – scheint auf dem ersten Blick der Präventionspraxis kaum Rechnung zu tragen und wirkt deshalb theoretisierend. Der limitierende Faktor ist hier sicherlich die Berücksichtigung von Träger- und Förderstrukturen. Gerade deshalb sind aus Sicht des Autors jedoch solche Überlegungen notwendig, weil sich das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention nur dann professionalisieren und fachlich profilieren kann, wenn jene Veränderungsprozesse langfristig gedacht und dabei sowohl fachlich-inhaltlich als auch strukturell entwickelt werden.

## Literatur

- Al-Lami, Mina. 2009. *Studies of Radicalization: State of Field Report*. Politics and International Relations Working Paper. Zugriff am 4. Oktober 2019.  
[https://static1.squarespace.com/static/566d81c8d82d5ed309b2e935/t/567ab488b204d58613bf92aa/1450882184032/Studies\\_of\\_Radicalisation\\_State\\_of\\_the\\_F.pdf](https://static1.squarespace.com/static/566d81c8d82d5ed309b2e935/t/567ab488b204d58613bf92aa/1450882184032/Studies_of_Radicalisation_State_of_the_F.pdf).
- Amman, Anton. 1984. „Offene Altenhilfe“. In *Das Alter: Einführung in die Gerontologie*, hg. v. Helga Reimann und Horst Reimann. 2., völlig neu bearb. Aufl. Flexibles Taschenbuch Soz/Psych. Stuttgart: Enke.
- Aslan, Ednan und Evrim Akkilic. 2017. *Islamistische Radikalisierung: Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus*. Wien.  
[https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_iits/Pictures\\_colleagues/radikalisierung\\_2017\\_07\\_19\\_onlineversion\\_einzelseiten.pdf](https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Pictures_colleagues/radikalisierung_2017_07_19_onlineversion_einzelseiten.pdf).
- Autrata, Otger. 2010. „Prävention von Jugendgewalt: Gewaltprävention durch Gestaltung des Sozialen.“ *Sozial Extra* (9/10): 23–26.
- BAG RelEx. o. J. „Radikalisierungsprävention: Extremismus vorbeugen.“ Zugriff am 19. Mai 2022.  
<https://www.bag-relex.de/wissen/radikalisierungspraevention/>.
- Becker, Reiner und Sophie Schmitt. 2018. *Beratung im Kontext Rechtsextremismus: Felder, Methoden, Positionen*. 1st ed. Politik und Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5606927>.
- Berg, Annika von. 2021. „Distanzierungsprozesse - Ein Gedankenexperiment.“ In *Schnittstellen: Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus*, 113–26.
- Böhnisch, Lothar. 2017. *Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar. 2018. *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung*. 8., erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bröckling, Ulrich. 2008. „Vorbeugen ist besser...Zur Soziologie der Prävention.“ *Behemoth. A Journal on Civilisation* (1): 38–48.
- Caplan, Gerald. 1964. *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Ceylan, Rauf und Michael Kiefer. 2013. *Salafismus: Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ceylan, Rauf und Michael Kiefer. 2018. *Radikalisierungsprävention in der Praxis: Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalafismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Clearingstelle Radikalisierungsprävention. o. J. Clearingstelle Radikalisierungsprävention an den Schnittstellen der Kinder- und Jugendhilfe. Zugriff am 10. März 2022. <https://clearingstelle-radikalisierungspraevention.de/Wir.html>
- Coquelin, Mathieu und Julian Salzmann. 2022, i. V. „Radikalisierungsprävention | ein kritischer Blick aus der Praxis.“ In *Prävention und Deradikalisierung*, hg. v. Kemal Bozay, Jens Ostwaldt, Veronika Zimmer, Burak Copur, Emre Arslan und Mehmet Kart. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dalgaard-Nielsen, Anja. 2010. „Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know.“ *Studies in Conflict & Terrorism* 33 (9): 797–814.

- Deutscher Bundestag. 1990. *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht*. Zugriff am 10. November 2020.  
[https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/8\\_Jugendbericht.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/8_Jugendbericht.pdf).
- DEVI. 2021. *Bestandsaufnahme Konfrontative Religionsbekundungen in Neukölln*. Zugriff am 9. März 2021. [https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2022/01/DEVI\\_Bestandsaufnahme-Konfrontative-Religionsbekundung-Neuk%C3%B6lln-Dez.21.pdf](https://demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2022/01/DEVI_Bestandsaufnahme-Konfrontative-Religionsbekundung-Neuk%C3%B6lln-Dez.21.pdf).
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2012. „Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns.“ In *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*, hg. v. Werner Thole. 4. Auflage, 197-217. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2018. „Profession.“ In *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, hg. v. Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler. 6., überarbeitete Auflage, 1191–1202. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Döring, Maurice, Tim Röing und Marc von Boemcken. 2020. „„Prävention ist keine Eintagsfliege“: Herausforderungen und Bedarfe der Prävention islamistischer Radikalisierung aus lokaler Perspektive in Nordrhein-Westfalen.“ BICC Working Paper. Unveröffentlichtes Manuskript.
- El Difraou, Asiem, Carin Trautmann und Nina Wiedl. 2021. „Moscheegemeinden und muslimische Akteure als Partner im Kampf gegen religiös begründeten Extremismus.“ In *Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit: Begleitbuch zum Qualifizierungslehrgang (Umfeld-)Beratung im Phänomenbereich islamistisch begründeter Extremismus*, hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 118–19.
- Figlesthler, Carmen und Katja Schau. 2019. „„Das ist ja noch keine Gefährdungslage, aber dennoch“ - Pädagogische Islamismusprävention im Spannungsfeld von Dramatisierung und Relativierung.“ In *Die Problematisierung sozialer Gruppen in Staat und Gesellschaft*, hg. v. Dörte Negal, 127–43. Wiesbaden: Springer VS.
- Freund, Thomas und Werner Lindner, Hg. 2001. *Prävention: Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frindte, Wolfgang, Brahim Ben Slama, Nico Dietrich, Daniela PISOIU, Milena Uhlmann und Melanie Kausch. 2016. *Wege in die Gewalt: Motivationen und Karrieren salafistischer Jihadisten*. HSKF Report Nr. 3. Frankfurt am Main.  
[http://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk\\_publicationen/report\\_032016.pdf](http://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_publicationen/report_032016.pdf).
- Galuske, Michael. 2013. *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- GCTF. 2013. „Rome Memorandum on Good Practices for Rehabilitation and Reintegration of Violent Extremist Offenders.“ Unveröffentlichtes Manuskript.  
<https://www.thegctf.org/Portals/1/Documents/Framework%20Documents/2016%20and%20before/GCTF-Rome-Memorandum-ENG.pdf?ver=2016-09-01-121309-677>.
- Gordon, Richard S. 1983. „An Operational Classification of Disease Prevention.“ *Public Health Report* 98: 107–9.
- Hafen, Martin. 2002. „Das weite Feld der Prävention und Gesundheitsförderung.“ *SuchtMagazin* (1).
- Hafeneger, Benno und Jens Ostwaldt. 2022, i.V. „Professionalisierung (in) der Präventionsarbeit.“ In Bozay et al., *Prävention und Deradikalisierung*.
- Heiner, Maja, Hg. 1994. *Selbstevaluation als Qualifizierung in der sozialen Arbeit: Fallstudien aus der Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Heiner, Maja, Hg. 2004. *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit - ein Handbuch 11*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Heinze, Franziska. 2018. „Bewährte Modelle der Radikalisierungsprävention verbreiten.“ Unveröffentlichtes Manuskript. [https://www.researchgate.net/profile/Franziska\\_Heinze/publication/336847156\\_Bewahrte\\_Modelle\\_der\\_Radikalisierungspraevention\\_verbreiten/links/5db6a4ef299bf111d4d4ca09/Bewaeahrte-Modelle-der-Radikalisierungspraevention-verbreiten.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Franziska_Heinze/publication/336847156_Bewahrte_Modelle_der_Radikalisierungspraevention_verbreiten/links/5db6a4ef299bf111d4d4ca09/Bewaeahrte-Modelle-der-Radikalisierungspraevention-verbreiten.pdf).
- Hilmar, Peter. 1986. „Was ist der Fall?“. In *Sozialpädagogische Kasuistik*, hg. v. Burkhard Müller, Christian Niemeyer und Peter Hilmar, 19–37. Bielefeld: KT-Verlag.
- Hinte, Wolfgang, Werner Springer und Gerd Litges. 2000. *Soziale Dienste: vom Fall zum Feld: Soziale Räume statt Verwaltungsbezirke*. 2., unveränd. Aufl. 12. Berlin: Ed. Sigma.
- Holthusen, Bernd, Sabrina Hoops, Christian Lüders und Diana Ziegleder. 2011. „Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention: Kritische Anmerkungen zum Diskurs.“ *DJI Impulse* (2): 22–25.
- Hopmann, Andreas. 2006. „Sozialraumorientierung in der Jugendhilfeplanung.“ In *Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung: Dimensionen - Planung - Gestaltung*, hg. v. Ulrich Deinet, Christop Gilles und Reinhold Knopp. 2., durchges. Aufl., 122–38. Berlin: Frank & Timme.
- International Centre For The Prevention Of Crime. 2015. *Preventing Radicalization: A Systematic Review*. Montreal.
- International Federation of Social Work. 2014. „Globale Definition von Sozialarbeit.“ Zugriff am 16. März 2022. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.
- Johansson, Susanne. 2012. „Rechtsextremismus und Demokratieförderung in den Feldern der Pädagogik, der Beratung und Vernetzung: eine kurze Begriffseinordnung und Abgrenzung.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 4. Oktober 2019. [https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz\\_S.\\_Johannson\\_REpraevention\\_final.pdf](https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_S._Johannson_REpraevention_final.pdf).
- Kepel, Gilles. 2009. *Die Spirale des Terrors: Der Weg des Islamismus vom 11. September bis in unsere Vorstädte*. München: Piper.
- Kessl, Fabian und Susanne Maurer. 2019. „Soziale Arbeit: Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum.“ In *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*, hg. v. Fabian Kessl und Christian Reutlinger. 2. Auflage, 161–83. Wiesbaden: Springer VS.
- Kiefer, Michael, Jörg Hüttermann, Bacem Dziri, Rauf Ceylan, Viktoria Roth, Fabian Srowig und Andreas Zick. 2018. „Lasset uns in sha’a Allah ein Plan machen“: *Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knauer, Raingard. 2006. „Prävention braucht Partizipation.“ *KiTa spezial* (3): 1–6.
- Knoll, Andreas. 2010. *Professionelle Soziale Arbeit: Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Koehler, Daniel und Verena Fiebig. 2019. „Knowing What to Do: Academic and Practitioner Understanding of How to Counter Violent Radicalization.“ *Perspectives on Terrorism* 13 (3): 44–62.
- Kruglanski, Arie W., Michele J. Gelfand, Jocelan J. Bélanger, Anna Sheveland, Malkanthi Hetiarchchi und Rohan Gunaranta. 2014. „The Psychology of Radicalization and Deradcalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism.“ *Advances in Political Psychology* (35): 69–93.

- Kurtenbach, Sebastian. 2017. *Leben in herausfordernden Wohngebieten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Dissertation.
- Kurtenbach, Sebastian. 2021. *Radikalisierung und Raum. Forschungsstand zur Untersuchung räumlicher Einflüsse auf Radikalisierungsanfälligkeit*. Beitrag I in der Schriftenreihe „Radikalisierende Räume“. Zugriff am 4. März 2022. [https://radikalisierende-raeume.de/wp-content/uploads/2021/05/Schriftenreihe\\_Radikalisierende\\_Raeume\\_Kurtenbach\\_Radikalisierung\\_und\\_Raum.pdf](https://radikalisierende-raeume.de/wp-content/uploads/2021/05/Schriftenreihe_Radikalisierende_Raeume_Kurtenbach_Radikalisierung_und_Raum.pdf).
- Kurtenbach, Sebastian und Linda Schumilas. 2021. „Angebotslandschaften zur Prävention islamistischer Radikalisierung: Eine deutschlandweite und kommunale Analyse.“ In *Radikalisierungsprävention in Deutschland: Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung*, hg. v. MAPEX Forschungsverbund, 143–76. Osnabrück/Bielefeld.
- LAG Mobile Jugendarbeit / Streetwork. o. J. „Unsere Modellprojekte im Rahmen von Demokratie leben!“. <https://www.lag-mobil.de/ueber-uns/fex/>.
- Lindner, Werner. 2013. „Prävention und andere „Irrwege“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Fortsetzung absehbar.“ In *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*, hg. v. Ulrich Deinet. 4., überarb. und aktualisierte Aufl., 359–71. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindner, Werner und Thomas Freund. 2001. „Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik.“ In *Prävention: Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätze in der Jugendarbeit*, hg. v. Thomas Freund und Werner Lindner, 69–96. Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, Martina. 2001. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McCauley, Clark und Sophia Moskalenko. 2008. „Mechanism of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism.“ *Terrorism and Political Violence* (20): 415–33.
- Mieg, Harald A. 2003. „Professionalisierung als Muster der beruflichen Kompetenzentwicklung bei hochqualifizierten Tätigkeiten: Der lange Arm der absolvierten Studienrichtung.“ *Wirtschaftspsychologie* (1): 59–62.
- Mieg, Harald A. 2016. „Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung.“ In *Handbuch Professionsentwicklung*, hg. v. Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg, 27–40. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Milbradt, Björn, Katja Schau und Frank Greuel. 2019. „(Sozial)-pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention: Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze.“ Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 4. Oktober 2019. [http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790&datei=DPT24\\_Stellungnahme\\_Milbradt\\_Schau\\_Greuel\\_web-2790.pdf](http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790&datei=DPT24_Stellungnahme_Milbradt_Schau_Greuel_web-2790.pdf). Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin.
- Moghaddam, Fathali M. 2005. „The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration.“ *American Psychologist* 60 (2): 161–69.
- Mohammed Oulad M’Hand, Saloua und Maike Nadar. 2022. *Menschenrechtsbasierte Radikalisierungsprävention - ein Entwurf aus der Sozialen Arbeit*. KN:IX Impuls. Zugriff am 9. Februar 2022. <https://kn-ix.de/download/5306/>.
- Müller, Burkhard. 2017. *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.



- Ostwaldt, Jens. 2020. *Islamische und migrantische Vereine in der Extremismusprävention: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven*. 1. Auflage. Non-formale politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Ostwaldt, Jens. 2021. „Die vierte Welle: Islamismus in Deutschland als Soziale Bewegung?!“. In *Antidemokratische Vorfälle und Ereignisse in Baden-Württemberg: Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit 2020*, hg. v. Günter Bressau und Wolfgang Antes, 36–40.
- Ostwaldt, Jens und Mathieu Coquelin. 2018. „Radikalisierung: Theoriemodelle für die Praxis.“ *Forum Kriminalprävention* (2): 10–13. [https://www.forum-kriminalpraevention.de/magazine/catalog\\_15350505/html5.html#/12](https://www.forum-kriminalpraevention.de/magazine/catalog_15350505/html5.html#/12). Zugriff am 4. Oktober 2019.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. o. J. „Hochschulzertifikat (Advanced Studies): Religiös begründeter Extremismus; Islamismusprävention in Bildungseinrichtungen.“ <https://www.ph-heidelberg.de/professional-school/unsere-angebote/zertifikats-und-kontaktstudien/religioes-begrueendeter-extremismus-islamismuspraevention-in-bildungseinrichtungen.html>.
- Pantuček-Eisenbacher, Peter. 2019. *Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- „RAN Handbook on CVE/PVE training programmes: Guidance for trainers and policy-makers.“ 2017. Unveröffentlichtes Manuskript. [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation\\_awareness\\_network/ran-papers/docs/ran\\_handbook\\_on\\_cve\\_pve\\_training\\_programmes\\_12-2017\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/ran_handbook_on_cve_pve_training_programmes_12-2017_en.pdf).
- Sageman, Marc. 2007. *Radicalization of Global Islamist Terrorists*. Zugriff am 4. Oktober 2019. <https://www.hsgac.senate.gov/download/062707sageman>.
- Salomon, Alice. 1926. *Soziale Diagnose*.
- Scheithauer, Herbert, Charlotte Roenbach, Kay Niebank und Wolfgang Kahl. 2012. „Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter.“ Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schmidt, Holger. 2009. „Präventionsansätze für Kinder und Jugendliche im non-formellen und informellen Bildungsbereich: Expertise für die Enquetekommission II „zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen.“ Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schönig, Werner. 2020. *Sozialraumorientierung: Grundlagen und Handlungsansätze*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt/M. Wochenschau Verlag.
- Schröter, Susanne. 2022. „Islamismus an Schulen – in Deutschland spitzt sich das Problem zu, aber die linke Politik redet es klein.“ *Neue Zürcher Zeitung*, 13. Januar. Zugriff am 9. März 2022. <https://www.nzz.ch/meinung/linke-politik-verharmlost-den-islamismus-in-schulzimmern-ld.1663952>.
- Silber, Mitchell D. und Arvin Bhatt. 2007. *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*. New York.
- Sprondel, Walter M. 1979. „„Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie.“ In *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*, hg. v. Walter M. Sprondel und Richard Grathoff, 144ff. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Stapf, Tobias und Wassili Siegert. 2019. *Quartiere unter Druck? Radikalisierungstendenzen und Potentiale politischer Bildung in belasteten Großstadtquartieren*. Berlin. Zugriff am 4. März 2022.

[https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2020/02/Minor\\_KoQua\\_Quartiere-unter-Druck\\_2019\\_web.pdf](https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2020/02/Minor_KoQua_Quartiere-unter-Druck_2019_web.pdf).

Thiersch, Hans. 2020. *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited: Grundlagen und Perspektiven*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Trautmann, Carin und Andreas Zick. 2016. *Systematisierung von in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-)Programmen gegen islamistische Radikalisierung außerhalb des Justizvollzugs*. Bielefeld. Zugriff am 4. Oktober 2019.

[https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2016\\_systematisierung\\_islamismuspr%C3%A4vention\\_kurzfassung\\_2.pdf](https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2016_systematisierung_islamismuspr%C3%A4vention_kurzfassung_2.pdf).

Treeß, Helga. 2002. „Prävention und Sozialraumorientierung.“ In *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, hg. v. Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff, 925–43. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Uhlmann, Milena. 2017. „Evaluation der Beratungsstelle „Radikalisierung“: Abschlussbericht.“ Unveröffentlichtes Manuskript.

[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb31-evaluation-beratungsstelle-radikalisierung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=15](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb31-evaluation-beratungsstelle-radikalisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=15).

Ullrich, Simone, Mitra M. Nabo, Inga Nehlsen und Andreas Armbrorst. 2019. „EViS: Evaluationskriterien für die Islamismusprävention.“ Unveröffentlichtes Manuskript.

Universität Marburg. o. J. „„Beratung im Kontext Rechtsextremismus“ - Entwicklung eines Weiterbildungsmasters.“ Zugriff am 6. Oktober 2021. <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/beratungrechtsextremismuswbmaster>.

Wilensky, Harold L. 1964. „The professionalization of everyone?“. *The American Journal of Sociology* 70 (2): 137–58.

**Die Rolle des islamischen  
Religionsunterrichts in der  
Prävention islamistischer  
Radikalisierung –  
Ergebnisse einer  
Dokumentenanalyse der  
Modulbeschreibungen der  
Studiengänge der Islamischen  
Theologie**

Margit Stein & Veronika Zimmer

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie

### Prof. Dr. Margit Stein

Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften

E-Mail: [margit.stein@uni-vechta.de](mailto:margit.stein@uni-vechta.de)

Prof. Dr. Margit Stein ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Werthaltungen, Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität, Kinder- und Jugendrechten.

### Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer

IU Internationale Hochschule (Standort Essen), Fachbereich Sozialwissenschaften

E-Mail: [veronika.zimmer@iu.org](mailto:veronika.zimmer@iu.org)

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer ist Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheits- und Jugendforschung, Migration und Bildung, empirische Sozialforschung, islamischer Religionsunterricht, Werte und Einstellungen von Lehrkräften, Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

### Abstract

In den letzten Jahren hat der islamische Religionsunterricht in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Politisch ist der islamische Religionsunterricht in starkem Maße mit der Erwartung aufgeladen, gesellschaftlich kohäsiv und integrativ zu wirken sowie durch die Vermittlung eines mit demokratischen und menschenrechtlichen Grundsätzen kompatiblen Islamverständnisses präventiv gegen radikale Strömungen zu immunisieren. Jedoch gibt es bislang nur wenige Publikationen oder Studien zur Frage, inwiefern der islamische Religionsunterricht diese Erwartungen einlösen kann.

In dem vorliegenden Beitrag richtet sich der Blick darauf, wie angehende Theolog:innen an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland auf diese präventive Rolle vorbereitet werden, welche der islamische Religionsunterricht in der Immunisierung gegen einen radikalen Islam spielt bzw. spielen soll. Anhand einer Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen wird untersucht, wie islamistische Radikalisierung im Hochschulbetrieb mit den angehenden Religionslehrkräften und islamischen Theolog:innen thematisiert wird. Darüber hinaus wird inhaltsanalytisch untersucht, welche Kompetenzen vermittelt werden, die ebenfalls dabei helfen, später bei den Schüler:innen ein kritisches Bewusstsein und fachliche, methodische, soziale sowie selbstreflexive Kompetenzen zu entwickeln. Das hier vorgestellte BMBF-geförderte Projekt UWIT<sup>1</sup> („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) geht daher der Frage nach, ob und inwieweit der Themenbereich der islamistischen Radikalisierung in den jeweiligen Studiengängen integriert ist und untersucht ferner, wie das Thema inhaltlich und methodisch-didaktisch an die Studierenden vermittelt wird.

**Zitierweise:** Stein, Margit und Veronika Zimmer. 2022. „Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* Bd. 1, Nr. 1: 35–73.

ISSN 2750-1345 | [www.zepira-journal.de](http://www.zepira-journal.de)

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Der islamische Religionsunterricht zwischen staatlichen und religiösen Anforderungen	38
1.1 Der islamische Religionsunterricht im Spannungsfeld staatlicher Religionspolitik	38
1.2 Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht	41
1.3 Die universitäre Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte	43
2 Forschungsstand zur Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung	44
3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen	47
4 Studie zu den im Studium der Islamischen Theologie erworbenen Inhalten und Kompetenzen	48
4.1 Methodik: Stichprobendesign sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden	48
4.1.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. der Dokumentenanalyse	48
4.1.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse	52
5 Ergebnisse: Vorbereitung auf die Prävention islamistischer Radikalisierung im Studium	54
5.1 Inhalte der Module	54
5.2 Kompetenzbereiche der Module	61
6 Zusammenfassung und Ausblick	66
Literatur	68

# 1 Einleitung: Der islamische Religionsunterricht zwischen staatlichen und religiösen Anforderungen

## 1.1 Der islamische Religionsunterricht im Spannungsfeld staatlicher Religionspolitik

Die deutschlandweite *Einführung des staatlich verantworteten islamischen Religionsunterrichts* als ordentliches Schulfach nach Artikel 7 Grundgesetz fußt zunächst auf demographische Entwicklungen. Insbesondere durch die Arbeitsmigration aus der Türkei und Marokko seit den 1960er Jahren und dem nachfolgenden Familiennachzug sowie dem Zuzug von Muslim:innen infolge etwa von verstärkten Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten oder aus Afghanistan seit 2015 (vgl. zu den Linien der Migration nach Deutschland Boos-Nünning 2019) stieg der Anteil der Menschen in Deutschland, die sich zum Islam bekennen, auf geschätzt über fünf Millionen Gläubige an (Statistisches Bundesamt 2020b, Stichtag: 31.12.2019). Das demographische Argument für die Einführung des islamischen Religionsunterrichts wird durch das tendenziell geringere Durchschnittsalter der muslimischen Gläubigen verstärkt (Statistisches Bundesamt 2020a): etwa ein Viertel der Muslim:innen sind gemäß der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Pfündel, Stichs und Tanis 2021) unter 15 Jahre alt, ein weiteres Viertel zwischen 15 und 25 Jahren und damit in einem Alter, in welchem sie im Schulkontext Anspruch auf Religionsunterricht hätten.

Entsprechend forderten sowohl muslimische Dachverbände als auch staatliche Akteur:innen bereits seit den 1970er Jahren die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven und Zielsetzungen heraus (vgl. zu einem Überblick über die Geschichte der Einführung des islamischen Religionsunterrichts Kiefer 2011a; 2011b). Diese unterschiedlichen Motive und Ziele konturieren bereits das Spannungsfeld der Religionspolitik, in welchem der Religionsunterricht insgesamt angesiedelt ist und das nochmals insbesondere im Kontext des islamischen Religionsunterrichts besonders kontrovers diskutiert wird.

Dieses kontroverse *Spannungsfeld der Religionspolitik* tangiert inhaltlich u.a. die Bereiche der Sozialpolitik, der Schul- und Kultuspolitik wie auch der Sicherheits- und Integrationspolitik und ist strukturell sowohl auf der Bundes- als auch der Landes- und Kommunalebene verortet (Fülling 2020). So ist die subsidiäre Zusammenarbeit des Staates etwa mit islamischen Wohlfahrtsverbänden ein Teilbereich der Sozialpolitik auf kommunaler wie Bundesebene, während die Einführung des islamischen Religionsunterrichts einen Teilbereich, der in der Kultushoheit der Länder liegenden Schulpolitik darstellt (für einen Überblick über den Stand der Einführung des islamischen Religionsunterrichts in den Bundesländern vergleiche Stein et al. 2021, 8 und Ströbele 2021, 4-11). Die Einführung der universitären Ausbildung von islamischen Religionslehrkräften in staatlicher Verantwortung in Kooperation mit den islamischen Verbänden wiederum wurde teilweise – als Sonderfall in Bezug auf die Studiengänge der Islamischen Theologie – auf Bundesebene vom BMBF, aber auch in der Landeshoheit einiger Bundesländer, umgesetzt (vgl. zur Umsetzung auf Bundes- und Landesebene Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2021). Die Verankerung von Präventions- und Interventionsansätzen gegen islamistische Radikalisierung ist wiederum im Spannungsfeld sowohl der Sicherheitspolitik wie auch der eher sozialpädagogisch gerahmteren Integrations-, Schul- und Sozialpolitik verortet (vgl. zu diesem Spannungsfeld v. Lautz et al. 2022). So wird etwa an den islamischen Religionsunterricht nicht nur der politisch-gesellschaftliche Anspruch herangetragen, religiös zu bilden (schulpolitischer Anspruch), sondern auch gesellschaftlich integrierend zu wirken (sozial- und integrationspolitischer Anspruch) und präventiv gegen

Radikalismen zu immunisieren (sicherheitspolitischer Anspruch), indem etwa demokratische (Reflexions-)Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. auch Khorchide 2021).

Das *Verhältnis von Staat und Religion* wird bereits im Grundgesetz prominent geregelt, das in Artikel 4 die Glaubens-, Religions- und Gewissensfreiheit garantiert und in Artikel 7 den Religionsunterricht als einziges Schulfach grundgesetzlich kodifiziert. Für den Religionsunterricht insgesamt bestehen staatskirchenrechtliche Regelungen (Mückl 1997). Der Staat ist hierbei der weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, die auch ein Identifikationsverbot mit einer bestimmten Religion einschließt (Fülling 2020). Zur staatlichen Neutralität zählt hierbei auch das im Beutelsbacher Konsens für die Schule formulierte Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot von Schüler:innen, die von Lehrkräften nicht weltanschaulich in eine bestimmte Richtung gedrängt werden sollen, sondern sich auch mit weltanschaulichen Fragen, etwa im Religionsunterricht, basierend auf dem Kontroversitätsgebot, auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und selbstreflexiv auseinandersetzen sollen (Möbus 2021).

Nach Heinig (2018, 21) ist es auch vor dem Hintergrund des grundgesetzlichen Anspruchs auf Wahrung der Menschenrechte Aufgabe des Staates die „destruktiven Potentiale“ von Religion zu entschärfen und die „sozialproduktiven Kräfte“ zu befördern. Hierzu zählt auch der Versuch, radikale Ausprägungen von Religion einzuhegen und das integrierende Potential von Religionen zu betonen. Im Jahre 2006 wurde u.a. in diesem Zusammenhang die Deutsche Islamkonferenz erstmals vom damaligen Bundesinnenminister Schäuble einberufen, auch um sich, wie Schröder (2016) schreibt, mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sich der „Islam als Religion mit den Strukturen und Elementen des deutschen Religionsverfassungsrecht vereinbaren lässt“ (Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz 2006, 7). In der Regierungserklärung zur Deutschen Islamkonferenz wird der Weg zu einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Personen aller religiöser Weltanschauungen beschrieben als ein „Prozess, in dem kulturelle und religiöse Unterschiede anerkannt werden, in dem aber auch die vollständige Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verlangt und vorausgesetzt wird“ (Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz 2006, 3). In der Deutschen Islamkonferenz wurden unterschiedlichste Handlungsfelder der Integration von Muslim:innen in die deutsche Gesellschaft bzw. von Partizipationsmöglichkeiten skizziert (Geschäftsstelle der Deutschen Islamkonferenz und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF 2011). Als ein Ergebnis der Islamkonferenz 2006 und auf Anraten des Wissenschaftsrats 2010 wurde entsprechend u.a. die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen mit an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildeten Religionslehrkräften beschlossen, um der nachwachsenden muslimischen Generation in Deutschland ein wissenschaftlich fundiertes religiöses schulisches Bildungsangebot zu offerieren, das im Sinne eines „moderaten und hier beheimateten – nationalen – Islam“ (Kiefer und Malik 2008, 99) Räume für Reflexionen schafft „über die Frage nach Interpretationen des Islams, die nicht im Widerspruch zu demokratischen Grundwerten und den Menschenrechten stehen“ (Khorchide 2021, 318).

Durch die Einführung dieses Schulfaches sollte aber auch die Wertschätzung gegenüber muslimischen Mitbürger:innen ausgedrückt werden, deren grundgesetzlicher Anspruch nach Artikel 7 des Grundgesetzes nach einem eigenen Religionsunterricht bisher nicht umgesetzt worden war. Die hierbei von staatlicher Seite eingerichteten staatlichen Strukturen zur Ausbildung zukünftiger muslimischer Religionslehrkräfte sollen hierbei den aufgeladenen religiösen Diskurs in einen geschützten Raum holen und der Diskussion um die Auslegung und Interpretation des Islam einen wissenschaftlich abgestützten Rahmen bieten (Khorchide 2021).

Bisher lag die *religiöse Bildung junger Muslim:innen* ausschließlich in der Hand der Familien bzw. der Moscheegemeinden – beides wurde aus Sicht befragter Jugendlicher sowie Expert:innen oftmals kritisch gesehen. So wertet etwa Uslucan (2008) für seine Expertise „Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien“ „zum einen [...] islamische Erziehungsmanuale, aber auch Internetpublikationen, aus [...], die eher das „Ideal“ islamischer Erziehung skizzieren und dabei sowohl auf den Koran wie auf Vorbilder islamischer Geschichte, beginnend mit dem Propheten, rekurrieren. Die Frage der Übersetzbarkeit dieser Gebote in die Moderne wird von diesen Manualen jedoch nur selten thematisiert“ (Uslucan 2008, 2). „Anhand der bisherigen Quellen konnte gezeigt werden, dass Gehorsam, elterliche Kontrolle und (Selbst)Disziplinierung im islamischen Sinne zentrale Elemente in der islamischen Werteerziehung darstellen“ (Uslucan 2008, 51). Auch in empirisch-quantitativen Befragungen junger Muslim:innen zu der von ihnen erlebten religiösen Erziehung im Elternhaus (vgl. für einen Überblick Ceylan und Stein 2016; Kenar, Stein und Zimmer 2020) sowie bei qualitativen Einzelfalldarstellungen (vgl. etwa Duran 2013) wird zudem oftmals das große Bemühen, aber auch die Unfähigkeit der Elterngeneration dargestellt, einen reflexiven und lebensnahen Islam zu vermitteln, der kompatibel mit der Lebenswirklichkeit junger Muslim:innen in der europäischen christlich oder säkular geprägten Gesellschaft ist (Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Häufig, so wird etwa in Befragungen moniert, werden von der Elterngeneration rein kulturelle Traditionen der Herkunftsländer tradiert, die an die Kindergeneration als islamische Glaubensgrundsätze vermittelt werden. Durch das häufige Zusammenfallen des Erfahrens von Migration und Muslimsein „überlagern sich verschiedene[.] Dimensionen des Andersseins, der Fremdartigkeit, und so verschärfen sich Probleme der Abgrenzung, der Anpassung und der Integration; ethnische Dimensionen überlagern sich mit nationalen, religiösen und sozioökonomischen“ (Khorchide 2021, 319f.). Hier bietet der islamische Religionsunterricht eine fundierte Möglichkeit, muslimische Identität unabhängig von diesen ethnischen und kulturellen Überlagerungen im Sinne einer „qualitätsvolle[n] Glaubenskommunikation“ (Ströbele 2021, 20) zu diskutieren (vgl. Behr 2021). Auch die religiöse Unterweisung in Koranschulen wird sowohl von der inhaltlichen Ausrichtung als auch der methodisch-pädagogischen Umsetzung sehr kritisch gesehen (Alacaçoğlu 1999; Ceylan 2010). In seiner Expertise zu Imamen ordnete etwa Ceylan (2010) drei Viertel der befragten Imame dem Spektrum der stark an Tradition, Autorität und nationalem Patriotismus orientierten Predigern zu. Eine wissenschaftlich abgestützte moderne Interpretation islamischer Inhalte, wie sie der islamische Religionsunterricht bieten soll (Kiefer und Malik 2008; Khorchide 2021), wurde nur von etwa 15% der Imame betont (Ceylan 2010).

Diese beiden Institutionen – Familie und Moscheegemeinden – büßen nun „ihre Exklusivstellung [...] zunehmend mit dem sukzessiv eingeführten Islamischen Religionsunterricht“ ein (Ceylan 2015, 1), auch wenn eine Mehrheit der Befragten (71,5%) in der Expertise von Uslucan (2015, 104) zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in NRW äußerte, dass dieser die religiöse Moscheekatechese nicht ersetzen könne. Badawia und Topalović (2020, 247) schreiben:

„Der schulische Religionsunterricht (RU) ist [bezogen auf formelle wie informelle Angebote religiöser Bildung; Anm. der Autorinnen] das einzige Bildungsangebot für junge Musliminnen und Muslime, das den allgemeinen Bildungsstandards an staatlichen Schulen entspricht. In diesem Sinne wird in einem unter staatlicher Aufsicht institutionell verankerten RU ein großes Immunisierungspotenzial gegen Ideologisierung und Manipulierung junger Musliminnen und Muslime wahrgenommen.“



Dennoch wäre es nicht richtig, einen Dualismus zwischen einer vermeintlich rückwärtsgewandten Moscheekatechese und einem modernen und offenen islamischen Religionsunterricht zu unterstellen. Insbesondere die in den islamischen Religionsunterricht einbezogenen *muslimischen Verbände* stehen häufig selbst in der *Kritik und unter Ideologievorbehalt*. Entsprechend konstatierte auch

„die Islambeauftragte der SPD des 16. Deutschen Bundestages Lale Akgün [...]: „Die muslimischen Verbände [...] können zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht Träger eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts werden, da sie in der Mehrzahl ein konservatives bis orthodoxes Weltbild vertreten, das sich zum Teil einer wissenschaftlich fundierten Theologie widersetzt.“ (Kreß 2010, 14).

Dieser Ideologievorbehalt aufgrund der Nähe mancher Verbände zu den ursprünglichen Hauptherkunftsländern der muslimischen Gemeinschaft in Deutschland, wie etwa der Türkei – so wurde DİTİB etwa in die Nähe der türkischen Religionsbehörde Diyanet gerückt (Stein, Zimmer und Kart 2023) – sowie auf Basis teilweise selbst fundamentalistischer Einstellungen zumindest mancher Vertreter:innen aus den Verbänden steht dem Wunsch und der Hoffnung staatlicher Akteur:innen entgegen nach einem islamischen Religionsunterricht, der einen modernen und mit den Menschenrechten und dem Grundgesetz in Einklang stehenden Islam vermittelt (Kiefer und Malik 2008, 99f.; Khorchide 2021, 318). Eine Erschwernis besteht vor allem auch in der durch die Kooperation mit den christlichen Kirchen im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts geprägten Vorstellung „ein eindeutiges muslimisches Gegenüber für staatliche Gestaltungsvorhaben zu benötigen. [...Diese Überzeugung] hat ihre Wurzeln in der Struktur der religionsrechtlichen Arrangements, der Aushandlungsgeschichte zwischen Staat und Kirchen.“ (Ströbele 2021, 3). Diese Problematik tangiert die „Vereinbarkeit der bundesdeutschen religionsrechtlichen Rahmenbedingungen mit muslimischerseits der manifesten Pluralität an Prägungen und den spezifischen Formen von Vergesellschaftung und Repräsentation“ (Ströbele 2021, 3). Erschwerend kommt hier hinzu, dass – was sich etwa beispielsweise in Baden-Württemberg und Hessen zeigt, wo sich die Zusammenarbeit mit DİTİB als schwierig gestaltete – insbesondere die Zusammenarbeit mit den Islamverbänden türkischen Hintergrunds problematisiert wird. Dies liegt zum einen daran, dass ein zunehmend größerer Anteil an muslimischen Menschen in Deutschland nicht mehr türkeistämmig ist, sondern einen arabischen oder afghanischen Hintergrund hat, zum anderen aber auch an politischen Prozessen in der Türkei, die als zu starke Engführung von Staat und Religion interpretiert werden (Ströbele 2021) und ideologische Strukturen in sich tragen. Gefordert wird entsprechend oftmals eine „stärkere Autonomie hiesiger muslimischer Organisationsformen und [...ein] Bezug auf deutsch/europäisch-muslimische und lokale/kommunale Lebenswelten“ (Ströbele 2021, 11).

## 1.2 Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht

„Konzeptionen und Diskussionen des IRU [islamischer Religionsunterricht; Anmerkung der Autorinnen] waren immer schon alles andere als eine nur akademische oder pädagogische Angelegenheit. Immer schon wurden vielmehr Anliegen der Pädagogik und Bildungsgerechtigkeit begleitet und oftmals übertönt von Kontroversen in politischen Aushandlungsprozesse, von religions- und [sic!] integrationspolitischen Agenden und Erwartungen.“ (Ströbele 2021, 2).

Ziel der Einführung des Schulfachs war es u.a. neben Aspekten wie der Integration und der Wertschätzung gegenüber der zunehmenden Anzahl von Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland, dass es im Hinblick auf die islamistische Radikalisierung präventiv wirkt, indem es

fundiertes Wissen und zugleich vertiefte Kompetenzen an Kinder und Jugendliche vermitteln soll, um die *Reflexion religiöser Überlieferungen nach historisch-kritischen Aspekten* zu gewährleisten. Ebenso sollten Kinder und Jugendliche durch den islamischen Religionsunterricht dazu befähigt werden, ein fundiertes Verständnis der islamischen Religion zu entwickeln, welches den Menschenrechten und der freiheitlich demokratischen Grundordnung entspricht (vgl. Khorchide 2021). Diese Aufgabe, junge Menschen muslimischen Glaubens in der Schule für demokratische und menschenrechtliche Gesinnungen zu gewinnen und dafür notwendige Kompetenzen zu entwickeln, ist jedoch nicht nur Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts. Dieser würde bei einer so verkürzten Betrachtungsweise als Feigenblatt missbraucht. Gefordert ist vielmehr eine holistische Settinggestaltung von Schule als Ort, an dem Kinder und Jugendliche sich angenommen fühlen sowie kompetent und selbstreflexiv ausgebildet werden, um sie weniger anfällig für die Angebote von antidemokratischen und radikalen Strömungen gleich welcher Ausgestaltung zu machen. Kiefer (2021) stellt fest,

„dass die betroffenen Schulen vor allem gut abgestimmte und langfristige Präventionskonzepte benötigen, die von professionellen Fachkräften durchgeführt werden. Diese können nur erfolgreich sein, wenn ausreichende personelle Ressourcen in der Schulsozialarbeit und im Kollegium vorhanden sind. Genau hier besteht noch erheblicher Handlungsbedarf. Die großen Bundesprogramme wie z. B. „Demokratie Leben!“ behandeln den Bereich der Radikalisierungsprävention weitgehend als einen Sonderbereich, in dem hochspezialisierte Träger an Einzelprojekten arbeiten. Diese Fokussierung auf ausgewählte Leuchtturmprojekte ist in der Breite wenig zielführend. Notwendig ist vielmehr eine Stärkung der Regelstrukturen. Jugendhilfe und Schule arbeiten bereits seit Jahrzehnten nach hohen qualitativen Standards. Insbesondere die Schulsozialarbeit wird immer bedeutsamer. Hier sollten Bund, Länder und Kommunen deutlich mehr finanzielle Mittel bereitstellen“ (Kiefer 2021, 5).

Oftmals wird die Rolle von Religion per se in den Prozessen der Radikalisierung, wie auch der Deradikalisierung überschätzt. Um für eine Radikalisierung anfällig zu sein, welche dann etwa im islamistischen Extremismus enden kann, müssen bestimmte „Hintergrundfaktoren“ (Baier 2018, 11) bzw. „Push-Faktoren“ (Borum 2012, 57) gegeben sein. Diese Risikofaktoren, die die individuelle Anfälligkeit für Radikalisierung gleich welcher inhaltlichen Ausprägung erhöhen, können etwa auf der individuellen Ebene in der Persönlichkeit einer Person angesiedelt sein, wie etwa in einer unsicheren Bindungsgeschichte an die Eltern mit biographischen Brüchen, oder auch sozial grundgelegt sein, wie etwa bei einer nicht geglückten schulischen oder beruflichen Sozialisation. Insgesamt kann *Religion in der Radikalisierungsprävention* also nur einer von vielen möglichen Zugängen zur Zielgruppe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sein. Außerhalb des schulischen Kontextes wird bei der Prävention islamistischen radikalen Gedankenguts oftmals der Schwerpunkt ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit muslimischen Trägern gesetzt (Ceylan und Kiefer 2016, 157; Geue 2016, 16). Unterschiedliche Modellprojekte zum Thema Radikalisierungsprävention von „Demokratie leben!“ wurden vom Deutschen Jugendinstitut (Ficlestahler et al. 2020) wissenschaftlich begleitet. Dabei zeigen die empirischen Analysen, dass Modellprojekte Religion als Ressource mit unterschiedlichen Zwecken adressieren, nämlich erstens als möglichen Ankerpunkt, um sich einen Zugang zur Zielgruppe zu erschließen, etwa indem junge Menschen erreicht werden, die sich in Moscheegemeinden organisiert haben, zweitens als Ausgangspunkt zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit extremistischer religiöser Ideologie sowie drittens als Ressource zur Stärkung der Teilnehmenden durch Maßnahmen der Prävention gegenüber extremistischen Angeboten (Ficlestahler et al. 2020, 85ff.). Religion fungiert auf allen drei Ebenen als „(z.T. gemeinsames) lebensweltliches Element von

Angebot und Zielgruppe“ (Figlesthler et al. 2020, 92). Auch eine Befassung mit der islamistischen Radikalisierung und einer entsprechenden Prävention im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts im Sinne der von Kiefer (2021, 5) angemahnten „Stärkung der Regelstrukturen [,] Jugendhilfe und Schule“ kann auf diesen drei Ebenen fußen. Dennoch besteht ein „prinzipielle[r] Unterschied zwischen dem Kontext Schule, der von einer Bewertungslogik und starken Hierarchie durchdrungen ist und dem Kontext der KJH [Kinder- und Jugendhilfe; Anmerkung der Autorinnen], in dem ein stärkerer Fokus auf der Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen liegt“ (Figlesthler et al. 2020, 104). Auch trotz oder wegen des verpflichtenden Kontextes von Schule „als Lernort, an den Jugendliche über Jahre verpflichtend gebunden sind [...bietet diese einen] idealen Rahmen für langfristige Angebote [...und] zugleich zeitnahe Reaktionen auf aktuelle Kontroversen und eventuelle demokratie- und freiheitsfeindliche Einstellungen“ (El-Mafaalani et al. 2016, 6). Insofern kommt Schule und hier insbesondere dem islamischen Religionsunterricht eine besondere Rolle in der Prävention gegen islamistische Radikalisierung und dem Aufbau demokratischer Kompetenzen zu.

### 1.3 Die universitäre Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte

Um die Etablierung des Faches flächendeckend gewährleisten zu können, gilt es laut Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), entsprechend viele muslimische Religionslehrkräfte auszubilden, denen als Multiplikator:innen religiöser Werte, Einstellungen und Kompetenzen eine besondere Aufgabe bei der religiösen Bildung und auch der Prävention islamistischen Gedankenguts zukommt (vgl. Stein et al. 2021, 9; Stein, Zimmer und Kart 2023). Diesen Forderungen nach einer hochwertigen, wissenschaftlich abgestützten religiösen Bildung Folge leistend werden in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen mehr als 2000 Bachelor- und Masterstudierende der Islamischen Theologie (Dreier und Wagner 2021) an den BMBF-geförderten Standorten Berlin, Paderborn, Osnabrück, Münster, Frankfurt am Main (mit Gießen), Tübingen und Erlangen-Nürnberg sowie den weiteren Standorten an der Universität Hamburg sowie den Pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe, Freiburg, Weingarten und Ludwigsburg ausgebildet. Mit der *Einführung der Zentren und Institute sowie Fachbereiche bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie/Religionspädagogik bzw. Islamisch-religiöse Studien* an staatlichen Universitäten und Hochschulen war ebenfalls die Absicht und die Hoffnung verbunden, die islamischen Religionslehrkräfte in den Schulen als Pendant zu den Imamen der Moscheen und Gemeinden etablieren zu können. Die Zentren und Institute sowie Fachbereiche bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien haben die Aufgabe, „für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem in deutscher Sprache zu ermöglichen“ (Stein et al. 2021, 9; vgl. auch Stein, Zimmer und Kart 2023; Zimmer, Gümüs und Stein 2023). Während Imame eher die Tradition der Lehre des Memorierens im Sinne einer religiösen Unterweisung verfolgen, soll diesen nun eine in Deutschland an staatlichen Institutionen ausgebildete Religionslehrkraft gegenübergestellt werden, die auch jeweils mindestens ein weiteres Fach unterrichtet und den Schüler:innen im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Bildung vermitteln soll, über religiöse Themen kritisch zu reflektieren (Stein, Ceylan und Zimmer 2017, 53).

Die Universitäten decken bei der *Ausbildung von islamischen Theolog:innen* zweierlei Verantwortungsbereiche ab. Innerhalb der Kontroversen zwischen Bewahrung und Aufbruch sollen junge Menschen religionsbezogene Inhalte und Kompetenzen vermittelt bekommen und dabei andererseits auf die zeitgemäßen Herausforderungen postmoderner Gesellschaft vorbereitet werden. Bei den derzeit an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder

Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien ausgebildeten (angehenden) islamischen Theolog:innen mit und ohne Lehramtsoption ist auszugehen, dass sie in ihrer späteren Tätigkeit als Multiplikator:innen vor allem junge Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland in den nächsten Jahren und Jahrzehnten nachhaltig beeinflussen werden. Die durch sie vermittelten Inhalte sowie ihre didaktisch-methodischen Lehrmethoden wirken sich zum einen sehr stark auf die religiöse Kompetenzentwicklung der jungen muslimischen Generation aus, zum anderen dienen sie einem religionsübergreifenden Kompetenzaufbau, der eine Analyse, Reflexion und Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Prozesse umfasst (Zimmer, Stein und Ceylan 2019). Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich ermöglichen es muslimische Theolog:innen mit und ohne Lehramtsoption jungen Menschen islamischen Glaubens über muslimische Identitäten in einer überwiegend christlichen bzw. säkularen Gesellschaft zu reflektieren (Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Sie sorgen ebenfalls dafür, dass junge Muslim:innen auf eine kritische Art und Weise Werte und Haltungen zu vertreten wissen, wenn es um konträre Themen wie Islamophobie und islamistische Radikalisierung geht. Problematisch scheint hierbei für islamische Theolog:innen zu sein, dass junge Muslim:innen in ihren religiösen und wertebezogenen Orientierungen im Vergleich zu anderen jugendlichen Gruppen äußerst heterogen sind (vgl. Studien von Gennerich 2009).

## 2 Forschungsstand zur Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung

Insgesamt steht die *Forschung zum islamischen Religionsunterricht noch am Anfang*, insbesondere hinsichtlich der Frage, welchen immunisierenden Beitrag dieser Unterricht gegen radikale Strömungen des Islam und für ein demokratisches und tolerantes Miteinander insgesamt leistet.

Insgesamt liegen bezogen auf die vielfältigen Modellversuche in diesem Bereich sowie die Einführung eines flächendeckenden diesbezüglichen Unterrichts erste *Evaluationen des islamischen Religionsunterrichts* aus unterschiedlichen Bundesländern vor. Der Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung wird hierbei jedoch zumeist nur gestreift. So erreichten etwa in einer Befragung in Nordrhein-Westfalen die Aussagen „Vorurteile gegenüber anderen Religionsgemeinschaften werden abgebaut“ und „Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten mit anderen Religionsgemeinschaften“ mit 84,7% und 73,4% hohe Zustimmungswerte (Ströbele 2021, 19). Dies dürfte auf das hohe Potential dieses Unterrichts hinweisen, gegen radikale Tendenzen zu wirken, wenn man davon ausgeht, dass der Aufbau von Überlegenheitsgefühlen gegenüber anderen Religionen und deren normative Abwertung ein Zeichen radikalisierten Gedankenguts ist. Weitere Studien hierfür stehen jedoch noch aus und müssten genauer die Kompetenzen ins Auge fassen, die hierfür gefördert werden sollten.

Erst in den letzten Jahren erfolgten zunehmend auch Studien, welche *Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts* befragten und dabei auch teilweise Fragen inkludierten, die mit der Prävention islamistischer Radikalisierung in Zusammenhang stehen. So befragte etwa Kamçılı-Yıldız (2020b) in ihrer Studie zu professionellen Kompetenzen islamischer Religionslehrkräfte 68 Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen mit Hilfe eines quantitativen Fragebogens, was sie als Ziele und Aufgaben ihres Religionsunterrichts anvisieren. Hierbei wurde in starkem Maße als Ziel genannt „Schüler zu einem kritischen Umgang mit der Religion anleiten“ (Kamçılı-Yıldız 2020b, 162) sowie „Vorurteile gegenüber anderen Religionen abzubauen“ (Kamçılı-Yıldız 2020b, 191). Dies stimmt sehr positiv und weicht stark von den von Khorchide (2008) in Österreich gefundenen Ergebnissen ab. Auch hier sahen zwar die meisten Befragten die Aufgaben des Religionsunterrichts darin, die Schüler:innen „zum interreligiösen

Dialog und der Toleranz [...oder zu] Demokratie und Menschenrechten“ zu befähigen (Khorchide 2008, 99), jedoch äußerte hier eine größere Anzahl der Lehrkräfte demokratiefernere Ansichten.

Zudem wurden *Studierende der Islamischen Theologie* von Dreier und Wagner (2021) hinsichtlich ihrer Studienmotivationen befragt, wobei auch hier nur indirekt Rückschlüsse auf den Bereich der Radikalisierungsprävention gezogen werden können. Die Fragen zu den Studienmotivationen können auch in Verbindung zu den politischen Einstellungen der Studierenden gesetzt werden; dabei wird deutlich, dass „die politische Aufgabe der Ausbildung demokratiekompatibler Islamexpert\_innen bei einigen Studierenden so hohen Anklang findet, dass sie ihre Studienwahl darüber begründen“ (Dreier und Wagner 2021, 28). So stimmen in der quantitativen Befragung 64% der Studierenden der Islamischen Theologie dem Item „gesellschaftsverändernd wirken wollen“ zu (Dreier und Wagner 2021, 25).

In den Interviews der Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017) zu den von Studierenden der Islamischen Theologie anvisierten Aufgaben eines islamischen Religionsunterrichts wird etwa betont, dass durch ein „islamisch fundiertes Wissen [...] extremistische Formen, fanatische Formen des Islam nicht Oberhand gewinnen [können und dass] es [...] wichtig [sei,] den Schülern hier traditionell islamisches Wissen zu geben und das in die deutsche Sprache zu übertragen im Sinne einer [...] De-Radikalisierung“ (Interview15\_m). „In dem Sinne stellt der Islamunterricht auch eine gewisse Prävention dar“ (Interview1\_m). „Wie aus den Aussagen der Befragten angehenden Religionslehrkräften hervorgeht, sollte der islamische Religionsunterricht eine gesellschaftsrelevante Rolle in der Radikalisierungsprävention spielen“ (Stein et al. 2021, 12).

Dezidiert mit der Frage, welche Rolle der islamische Religionsunterricht für die Präventionsarbeit gegen islamistische Radikalisierung spielen kann, befassen sich auf empirischer Ebene Ayyildiz, Stein und Zimmer damit, welche *Dozierende* in den Mittelpunkt rücken.

Im Rahmen des *Projekts UWIT („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“)* werden qualitative Interviews mit Forschenden und Dozierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland umgesetzt und inhaltsanalytisch ausgewertet, nämlich in Berlin, Osnabrück, Münster, Frankfurt am Main, Tübingen, Erlangen-Nürnberg sowie an den weiteren nicht vom BMBF-geförderten Standorten Karlsruhe, Weingarten, Freiburg und Ludwigsburg (im Herbst 2022 wurden 26 Interviews durchgeführt). Unter anderem wurden hierbei die Möglichkeiten und Grenzen der präventiven Rolle des islamischen Religionsunterrichts hinsichtlich islamistischer Radikalisierungen erörtert (Stein, Zimmer und Kart 2023).

Die im Rahmen des UWIT-Projekts befragten Dozierenden stellen zunächst fest, dass die gesellschaftspolitischen Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht hoch und zudem im Wandel seien: „Also wir hatten das hier in den letzten Jahren stark mit der Integration; also es wurde alles irgendwie mit Integration verbunden. Und jetzt stark mit der Radikalisierung.“ (UWIT\_Dozi1). Die Befragten äußern zudem, dass die Einführung des islamischen Religionsunterrichts nicht primär mit der Zielsetzung der Extremismusprävention begründet werden sollte, sondern vielmehr mit dem grundsätzlichen Anspruch auf Religionsunterricht:

„Der islamische Religionsunterricht ist nicht primär zur Extremismusprävention eingerichtet, sondern er ist aus ganz verfassungsrechtlichen Gründen und auch vor allen Dingen aus vielen pädagogischen und religionspädagogischen Gründen eingerichtet [...]. Aber es ist ein wichtiger Aspekt oder zumindest ein wichtiger Nebenaspekt, dass man damit

auch Radikalisierung vorbeugen kann. Das ganze Thema islamischer Religionsunterricht wird sehr häufig unter diesem Aspekt der Extremismusprävention betrachtet. Und so wird es auch politisch, ich sage jetzt mal, verkauft. Das ist nicht ganz falsch, aber auch nicht ganz richtig, weil richtig ist, dass es ein Grundgesetz als Grundlage gibt, nämlich Artikel sieben, Absatz drei, nachdem in Deutschland Religionsunterricht an öffentlichen Schulen stattfinden muss. Und das gilt eben dann auch für einen islamischen Religionsunterricht. Das heißt, wir haben eine ganz klare Verfassungsgrundlage für diesen Unterricht. Aber er wird natürlich kommuniziert über einen wichtigen Bedarf, nämlich Extremismusprävention.“ (UWIT\_Dozi2).

Vielmehr sollte die Radikalisierungsprävention durch dezidierte Maßnahmen fächerübergreifend und auf der Schulebene unterstützt werden. Auf diese Weise können kritische Denkprozesse über Werte und Demokratie in religiös und kulturell heterogenen Klassen angestoßen werden: „[...] ich würde auf jeden Fall sagen, dass das Thema an sich, genauso wie [...] im Islamunterricht, wichtig im Rahmen der Allgemeinbildung ist. Dass es auch in anderen Bereichen zum Thema gemacht werden sollte.“ (UWIT\_Dozi1). Eine besondere Rolle kommt hierbei dem islamischen Religionsunterricht zu, der das Ziel verfolgt, „durch den Aufbau von Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen und Werthaltungen junge Menschen zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt mit Hilfe religiöser Kompetenzen zu gestalten und dies nicht etwa in parallelgesellschaftlichen Strukturen, sondern mittendrin in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft.“ (Badawia und Topalović 2020, 249). So betont auch eine befragte Person der Studie UWIT, dass wenn die Kinder „Selbstreflektion vermittelt bekommen, werden sie zu weniger Radikalisierung tendieren. Das Ziel ist es, die Selbstreflektion zu stärken, zu wissen: wo stehe ich? Was mache ich?“ (UWIT\_Dozi3).

„Grundvoraussetzung hierfür ist die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts, nämlich fachlicher Kompetenzen, im Sinne einer „Wissensvermittlung und [...] Förderung kognitiver Fähigkeiten“ (El-Mafaalani et al. 2016, S. 6) [...], Reflexions- oder Methodenkompetenzen, die einen reflektierten Umgang mit religiösen Inhalten ermöglichen sollen“ (Kiefer 2021, S. 5) [...und] sozialer Kompetenzen, die sich etwa in „soziale[n] Fertigkeiten und Bindungen, die eine Orientierung in der Gesellschaft und die Entwicklung von Lebensperspektiven erleichtern“ ausdrücken (El-Mafaalani et al. 2016, S. 6)“ (Stein, Zimmer und Kart 2023, i. Ersch.).

Zudem wurden bisher noch kaum *Dokumentenanalysen anhand der Module* durchgeführt, um zu eruieren, was genau in der Ausbildung der angehenden islamischen Theolog:innen gelehrt wird. Eine Ausnahme stellt die Studie von Kamçılı-Yıldız (2020a) dar, welche sich mit der Darstellung anderer Religionen sowie der Vermittlung interreligiöser und -kultureller Kompetenzen im Studium der Islamischen Theologie, Religion bzw. Religionspädagogik oder Religionslehre befasst. Die Studie geht der Frage nach, „wie die einzelnen Standorte der islamischen Theologie diese Anforderung [nach interreligiösen und interkulturellen Inhalten und Kompetenzen; Anmerkung der Autorinnen] in ihren Modulhandbüchern inhaltlich umsetzen und welche Zugänge zu fremden Religionen dort zu erkennen sind.“ Kamçılı-Yıldız (2020a, 216).

Auch für den Bereich der islamistischen Radikalisierung wäre es von Interesse zu erfassen, wie dieser Bereich in den Modulen abgebildet wird, da es auch in diesem Bereich die berufliche Handlungssituation verlangt, diese Themenbereiche anzusprechen bzw. Kompetenzen zu vermitteln, um gegen radikalisierte Strömungen immunisiert zu sein. Zudem brauchen angehende Lehrkräfte Handlungskompetenzen im Umgang mit bereits radikalisierten Schüler:innen und Eltern.

### 3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die Forschungslandschaft zeigt insgesamt, dass zu den Präventionsmöglichkeiten gegen islamistische Radikalisierung im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts wenige Erkenntnisse vorliegen, welche die hohen Erwartungen, die diesbezüglich formuliert werden, auch empirisch belastbar stützen können. Hierbei ist etwa bislang noch wenig erforscht, wie der Anspruch an den islamischen Religionsunterricht präventiv gegen islamistische Radikalisierung zu wirken, eingelöst wird. Unklar ist zudem auch, wie Studierende der Islamischen Theologie bzw. Islamisch-religiöser Studien in Deutschland auf die Bearbeitung des Phänomens islamistischer Radikalisierung im Unterricht mit Jugendlichen und den Aufbau von (selbst)reflexiven Kompetenzen als Grundvoraussetzung für demokratische Entwicklungen und eine Thematisierung dieser Inhalte vorbereitet werden. Insgesamt gibt es auch zu den Inhalten und Kompetenzen, die in der Ausbildung vermittelt werden, wenige Untersuchungen.

Muslimische Schüler:innen stehen im Alltag vor diversen Herausforderungen. Einerseits werden sie des Öfteren mit islamophoben, islam- und muslimfeindlichen Vorbehalten und Diskriminierungen konfrontiert. Andererseits sind sie islamistischen Vereinnahmungen und Anwerbungen radikaler oder extremistischer Gruppen ausgesetzt. Dies alles erfolgt in einer sensiblen Entwicklungsphase, in welcher sie als junge Erwachsene vor dem Hintergrund einer überwiegend christlich oder säkular geprägten Gesellschaft ihre (religiöse) Identität als Muslim:innen und Bürger:innen konstruieren müssen (Behr 2021; Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Der relativ neu eingeführte islamische Religionsunterricht soll nun hier entsprechend den vielfältigen an ihn gestellten gesellschaftspolitischen Anforderungen als neutrale Gesprächsplattform dienen, in der die konfligierenden Inhalte von den Religionslehrkräften und den Schüler:innen zur Sprache gebracht werden können. Auch soll Raum für Denkanstöße und für Prozesse der (Selbst-)Reflexion geboten werden. In diesem Zusammenhang ist bisher allerdings noch nicht erforscht, inwieweit die derzeit an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien ausgebildeten (angehenden) Theolog:innen auf die Thematiken rund um diese vielfältigen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wie etwa u.a. islamistische Radikalisierung vorbereitet werden.

Bisherige Forschungsarbeiten zur islamistischen Radikalisierung und deren Prävention sind zwar vorhanden, jedoch wurde in Bezug auf diese Inhalte das Potenzial des islamischen Religionsunterrichts zumeist außer Acht gelassen (vgl. Stein et al 2021; Stein, Zimmer und Kart 2023). Um dieses Potenzial näher zu erkunden, untersucht das BMBF-geförderte Projekt UWIT („Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht [angehender] islamischer Theolog:innen“) als Forschungsdesiderat nicht nur die gesellschaftlichen Ursachen und Wirkungen der islamistischen Radikalisierung auf Basis der Expertisen der Dozierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien, sondern insbesondere auch die Chancen für die Prävention radikalen Gedankenguts sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext, vor allem aber in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht. Auf methodischer Ebene wird daher mittels der Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen ermittelt, inwiefern (künftige) islamische Religionslehrkräfte die notwendigen Inhalte und Kompetenzen erwerben können, um mit den an sie gestellten gesellschaftspolitischen Anforderungen umgehen zu können, die sie oftmals selbst in den Studien von Dreier und Wagner sowie Ceylan, Stein und Zimmer als essentielle Studienmotivation und Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts erachten.

In diesem Beitrag werden durch diese Dokumentenanalyse die Angebote hinsichtlich ihrer Bezüge zur Prävention islamistischer Radikalisierung überprüft. Wenn der islamische Religionsunterricht dauerhaft und effektiv gegen islamistische Radikalisierung wirken soll, scheint eine rechtzeitige universitäre Förderung in den entsprechenden Kompetenzbereichen unbedingt notwendig, um die Studierenden auf ihre späteren Aufgaben adäquat vorzubereiten.

Als *Forschungsdesiderat* stellt sich nun die Aufgabe, zu erfassen, welche Lehrinhalte an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien die dortigen Studierenden auf die Herausforderung vorbereiten, einen Islam zu vermitteln, der sowohl mit islamischen Grundsätzen als auch grundgesetzlich verankerten Freiheits- und Menschenrechten vereinbar ist, gegen islamistische Tendenzen immunisiert und Kompetenzen aufbaut, welche für das Agieren in demokratischen Strukturen essentiell sind.

Basierend auf dem Forschungsstand und den geschilderten Forschungsdesideraten werden folgende *Fragestellungen* formuliert:

1. Sind entsprechend in der Modulstruktur (Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen) an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien Inhalte und Kompetenzen abgebildet, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv – oder gar interventiv – zu wirken?
2. Werden in diesen Dokumenten neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufgebaut, die als essentiell für die Adressierung einer islamistischen Radikalisierung gelten und in erster Linie zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse beitragen?

## 4 Studie zu den im Studium der Islamischen Theologie erworbenen Inhalten und Kompetenzen

In der Gesamtstudie UWIT („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) erfolgen u.a. eine Dokumentenanalyse an den Studiengängen für Islamische Theologie mit und ohne Lehramtsoption sowie eine leitfadengestützte qualitative Erfassung von Haltungen und Expertisen (angehender) islamischer Theolog:innen (Dozierende und Studierende der Islamischen Theologie mit bzw. ohne Lehramtsoption) zu den vermuteten Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland sowie deren Ansätze und Vorschläge zur Radikalisierungsprävention. In dem vorliegenden Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Dokumentenanalyse gelegt.

### 4.1 Methodik: Stichprobendesign sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden

#### 4.1.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. der Dokumentenanalyse

In diesem Beitrag werden zur Beantwortung der Forschungsfragen die online zur Verfügung stehenden Dokumente (Modulbeschreibungen, Modulhandbücher, Modulbeschreibungen, Modulübersichten fachspezifische Bestimmungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen) von Studiengängen in Deutschland analysiert, die den Studiengängen Islamische Theologie, Religion, Religionspädagogik



sowie Religionslehre auf Lehramt (Bachelorstudiengänge) zugeordnet werden können. Die Studiengänge folgender Standorte werden für die Analyse herangezogen:

- die ersten seit 2011 vom BMBF geförderten Studiengänge an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main (mit Gießen), Münster, Osnabrück und Tübingen,
- der im Jahr 2019 neu hinzugekommene Studiengang am Standort Berlin<sup>4</sup>,
- der Studiengang an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg sowie
- die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg, Weingarten und Freiburg<sup>5</sup>.

In der folgenden Tabelle 1<sup>6</sup> werden die für die Studie *relevanten Standorte und* zugehörigen *Studiengänge* aufgelistet. Zum Zeitpunkt der Recherche im Frühjahr 2022 sind unterschiedliche Bezeichnungen für die Studiengänge mit dem Berufsziel „Lehrkraft Islamischer Religion“ vorzufinden, nämlich beispielsweise „Islamische Theologie“, „Islamische Religion“, „Islamische Religionslehre“ usw. Die unterschiedlichen Bezeichnungen erschweren die Recherche; so können z. B. im Hochschulkompass<sup>7</sup> Details zu Studiengängen der Islamischen Theologie gesucht werden. Dabei wurden im Frühjahr 2022 lediglich 31 Treffer auf der Internetseite von Hochschulkompass ausgegeben. Die intensive Recherche an unterschiedlichen Standorten erbrachte viele weitere Treffer hinsichtlich relevanter Studiengänge.

---

<sup>4</sup> Der Standort Paderborn bietet zum Zeitpunkt der Erhebung (Frühjahr 2022) keine Lehramtsstudiengänge an und wird zwar in der Stichprobe aufgeführt, da noch weitere Auswertungen zu unterschiedlichen Fragestellungen im Rahmen der Studie erfolgen, jedoch nicht für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags in Betracht gezogen.

<sup>5</sup> An der PH Heidelberg am Institut für Philosophie und Theologie wird eine Zusatzqualifikation „Interreligiöses Begegnungslernen“ angeboten. „Das Zertifikat kann von Studierenden, LehramtsanwärterInnen und LehrerInnen des bekenntnisorientierten Religions- und des Ethikunterrichts erlangt werden. Dafür werden 4 Module entweder studien- oder berufsbegleitend in 2-3 Semestern besucht“ (<https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen.html>). Daran sind das Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Fachbereich Jüdische Religionslehre der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg sowie das Institut für Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beteiligt.

<sup>6</sup> Die Recherche und die Zusammenfassung der Studiengänge erfolgten im Frühjahr 2022. Es wird der Versuch unternommen, eine vollständige Liste der Studiengänge Islamische Theologie/ Religion/ Religionspädagogik/ Religionslehre mit und ohne Lehramtsoption in Deutschland zu erstellen. Jedoch weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Liste möglicherweise Lücken aufweist, da die Entwicklungen in diesem Bereich aktuell enorm sind. *An dieser Stelle freuen sich die Autorinnen über Rückmeldung und Hinweise zu weiteren Studiengängen in Deutschland.*

<sup>7</sup> <https://www.hochschulkompass.de>.

Tabelle 1: Übersicht über die Gesamtstichprobe; fett unterlegte Studiengänge dienen als Basis für die Dokumentenanalyse (für die genauen Kriterien der Auswahl siehe Kapitel zur Dokumentenanalyse)

Standort	Studiengang
Universität Osnabrück (Institut für Islamische Theologie) <sup>8</sup>	Islamische Theologie (B.A) (1Fach-Bachelor)
	Islamische Theologie (M.A.) (1Fach-Master)
	Islamische Religion BEU (Bildung Erziehung und Unterricht, Lehramtsbachelor, 2Fach)
	<b>Islamische Theologie/Islamische Religion (Lehramtsbachelor Gymnasium, 2Fach)</b>
	Islamische Religion (Lehramtsbachelor Berufsschule, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster GHR 300, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Gymnasium, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Berufsschule, 2Fach)
	Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft (M.A.)
Eberhard Karls Universität Tübingen (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A.)
	<b>Islamische Religionslehre (B. Ed.; Lehramt Gymnasium)</b>
	Islamische Religionslehre (M. Ed.)
	Islamische Theologie im europäischen Kontext (M.A.)
	Islamische Praktische Theologie für Seelsorge und Soziale Arbeit (M.A.)
Theologien Interreligiös – Interfaith Studies (M.A.)	
Westfälische Wilhelms- Universität Münster (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A. 1Fach)
	Islamische Theologie (B.A. 2Fach)
	Islamische Theologie (M.A.)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Grundschule)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Berufskolleg, 2Fach-Bachelor)
	<b>Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Gymnasien und Gesamtschulen, 2Fach-Bachelor)</b>
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor, Erweiterungsstudiengang als 3. Fach)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster Grundschule (mit und ohne Vertiefung)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe)
Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster an Gymnasien und Gesamtschulen)	
Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg (Department Islamisch-Religiöse Studien) <sup>9</sup>	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 1Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 2Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (M.A., Forschungsmaster)
	Medien-Ethik-Religion (M.A.)
	<b>Islamischer Unterricht (Erweiterungsfach mit dem Ziel Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen; Ergänzungsstudium Gymnasium, Zertifikat Islamische Religionslehre)</b>
Goethe-Universität Frankfurt am Main (Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam; Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft) <sup>10</sup>	Islamische Studien (B.A.)
	Islamische Studien (M.A.)
	Islamische Religion, Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)
	<b>Islamische Religion, Lehramt an Gymnasien (L3)</b>
	Islamische Studien im Hauptfach (B.A., ab WS 2020/21)
	Islamische Studien im Nebenfach (B.A., ab WS 2020/21)
Justus-Liebig-Universität Gießen	Unterrichtsfach Islamische Religion (Lehramt an Grundschulen, L1)
Universität Paderborn (Paderborner Institut für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A., in 2Fach-Bachelor „Komparative Theologie der Religionen“)
	Islamische Theologie (M.A., im Master „Theologien im Dialog“)
	Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption)
	Islamische Theologie (B.A., Monobachelor)

<sup>8</sup> Islamische Religionspädagogik (Erweiterungsfach) ist ausgelaufen. ([https://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/studium/studiengaenge/islamische\\_religionspaedagogik\\_erweiterungsmaster\\_lehramt.html](https://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/studium/studiengaenge/islamische_religionspaedagogik_erweiterungsmaster_lehramt.html)).

<sup>9</sup> Das Erweiterungsfach befindet sich in einem Umgestaltungsprozess nach Ende der Erprobungsphase und u.a. in einem laufenden Akkreditierungsverfahren; daher steht dieses nicht online. Die Modulhandbücher der BA-Studiengänge sind verfügbar. Diese decken – bis auf die Fachdidaktik – größtenteils die sechs Module ab.

<sup>10</sup> Religionswissenschaft – Islamische Religion (B.A. und M.A., keine Neueinschreibungen mehr möglich).

Humboldt-Universität zu Berlin <sup>11</sup> (Berliner Institut für Islamische Theologie)	<b>Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption, Grundschule)</b>
PH Karlsruhe (Institut für Islamische Theologie/Religionspädagogik) <sup>12</sup>	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Grundschule)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Sek. I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Sek. I)
PH Ludwigsburg (Abteilung Islamische Theologie/Religionspädagogik)	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Grundschule)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Sekundarstufe I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Sekundarstufe I)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Sonderpädagogik)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Sonderpädagogik)
Universität Hamburg (Akademie der Weltreligionen) <sup>13</sup>	<b>„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor-Teilstudiengang innerhalb der Lehramtsstudiengänge)<sup>14</sup></b>
	„Alevitische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor- Teilstudiengang)
	„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (M.Ed., Master- Teilstudiengang)
	„Alevitische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (M.Ed., Master-Teilstudiengang)
PH Freiburg (Institut der Theologien, Fachrichtung Islamische Theologie/Religionspädagogik)	Islamische Theologie (B.A., Lehramt Primarstufe)
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Primarstufe)
	<b>Islamische Theologie (B.A., Lehramt Sek I)</b>
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Sek I)
PH <sup>15</sup> Weingarten <sup>16</sup> (Fach Islamische Religionslehre/Religionspädagogik) <sup>17</sup>	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Primarlehramt)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed. Primarlehramt)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Sek. I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.Ed. Sek. I)

Die Grundgesamtheit aller Dokumente für die Dokumentenanalyse besteht aus 94 Dokumenten von 66 unterschiedlichen Bachelor- und Masterstudiengängen mit und ohne Lehramtsoption folgender zwölf Studienstandorte: Osnabrück, Tübingen, Münster, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main (mit

<sup>11</sup> Folgende Studiengänge sind in Planung: Lehramtsbezogener Masterstudiengang (Master of Education, 1. und 2. Fach; konsekutiv), Masterstudiengang "Islamische Theologie" (voraussichtlich ab Wintersemester 2022/23), Masterstudiengang "Islam und Gesellschaft".

<sup>12</sup> Es werden auch Zertifikatsstudiengänge angeboten, etwa ein Fachzertifikat für bereits tätige Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz: Fach mit abweichendem Umfang -Schulisches Lernen mit Schwerpunkt Islamische Theologie/Religionspädagogik (Grundschule & Sek. I) sowie das Zertifikat „Interreligiöses Begegnungslernen“ (zum Ausbau interreligiöser Kompetenzen für den Unterricht).

<sup>13</sup> Der Masterstudiengang „Religionen, Dialog und Bildung“ hat eine multireligiöse und dialogorientierte Ausrichtung: Islam, Judentum, Christentum, Hinduismus, Buddhismus und Alevitentum werden in historischer, regionaler, geistesgeschichtlicher und politischer Pluralität vermittelt und in ihren dialogischen Potentialen reflektiert (<https://www.awr.uni-hamburg.de/studium/ma-studiengang.html>).

<sup>14</sup> Bis WiSe 2021 wurden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ im Lehramt der Primar und Sekundarstufe 1 (LAPS) angeboten. Ab WiSe 20/21 werden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ auf Lehramt der Grundschule (LAGS) angeboten.

<sup>15</sup> Laut der Internetseite des Fachs Islamische Religionslehre/Religionspädagogik an der PH Weingarten steht im Mittelpunkt des Studienganges „– unter Berücksichtigung aller anderen innerislamischen Manifestationsformen – die sunnitische Ausrichtung des Islams.“ (<https://islamische-theologie.ph-weingarten.de/>).

<sup>16</sup> Islamische Theologie (Lehramt Grundschule mit Staatsexamen) ist auslaufend (<https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/recht-regelungen/satzungen-ordnungen-richtlinien/>).

<sup>17</sup> Die Islamische Theologie am Standort Weingarten wurde vorläufig vom Senat eingestellt, da es Auseinandersetzungen mit islamischen Verbänden um die Idschaza (religiöse Lehrbefugnis) gibt. Die Einstellung bezieht sich auf die Lehre und die Forschung. Die theologische Versorgung wird über die PH Ludwigsburg zur Verfügung gestellt.

Gießen), Berlin, Karlsruhe, Ludwigsburg, Paderborn, Hamburg, Weingarten, Freiburg. Aus dieser Grundgesamtheit der Dokumente erfolgt nun eine begründete Auswahl an Dokumenten, welche in die Analyse eingehen werden (siehe Kapitel zur Dokumentenanalyse). Die hohe Anzahl der Dokumente zeigt, dass die Modulbeschreibungen an unterschiedlichen Standorten verschieden zusammengefasst sind, z. B. in getrennten Dateien in Modulübersichten, Modulhandbüchern, Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie fachspezifischen Bestimmungen.

#### 4.1.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse

Der Ablauf der Dokumentenanalyse erfolgt in vier Schritten nach Mayring (2002). *Im ersten Schritt* wird eine klar operationalisierbare *Fragestellung* formuliert, die in *Unterfragen* aufgliedert wird.

1. Sind in der Modulstruktur Inhalte abgebildet, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv – oder gar interventiv – zu wirken?

Welche Module können einen Beitrag zur Prävention leisten?

Auf welcher Ebene der Prävention sind diese angesiedelt?

2. Werden in den Modulen neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufgebaut, die als essentiell für die Adressierung einer islamistischen Radikalisierung gelten und in erster Linie zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse beitragen?

Welche Kompetenzen werden in den Modulbeschreibungen angesprochen (Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen)?

Welche Schwerpunkte in der Kompetenzvermittlung werden in den unterschiedlichen Studiengängen gesetzt?

Beim *zweiten Schritt* wird dann das zu analysierende Material bestimmt. Dokumente sind nach Mayring aus humanwissenschaftlicher Sicht Texte, Filme, Tonbänder, Werkzeuge, Bauten oder auch Artefakte sowie Kunstgegenstände (Mayring 2002, 47). Als *Untersuchungsgegenstand* der vorliegenden Studie werden hierbei die Modulhandbücher, Modulübersichten, fachspezifischen Bestimmungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie Informationsbroschüren im Bereich der Islamischen Theologie/ Religion/ Religionspädagogik bzw. Religionslehre als Dokumente für die Analyse ausgewählt. Somit handelt es sich um Dokumente, die eine Beschreibung von Modulen der Studiengänge beinhalten bzw. zusammenfassen. Das Material liegt dabei bereits als Produkt vor. Das Modulhandbuch wird als Dokument definiert, denn seit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 wurde insbesondere in Deutschland ein Fokus auf die Modularisierung der Studieninhalte gelegt:

„Das Modulhandbuch beschreibt den Aufbau eines Studiengangs, die Inhalte der Lehrangebote und die geforderten Prüfungsleistungen. [...] Dieses Dokument ist folglich auch Grundlage für Akkreditierungsverfahren, in denen u.a. die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs geprüft wird. Das Modulhandbuch ist damit „das“ zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert“ (Kerres und Schmidt 2011, 173).

Bei der Recherche nach Modulhandbüchern wird deutlich, dass die Module nicht nur in diesen, sondern auch u.a. in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie fachspezifischen Bestimmungen detailliert beschrieben werden. Somit werden diese Dokumente ebenfalls in der Analyse

berücksichtigt; Modulübersichten, Studienverlaufspläne sowie Informationsbroschüren werden ergänzend hinzugenommen.

Mayring stellt im *dritten Schritt* sechs Kriterien zur *Formulierung einer Quellenkritik* vor, um die Güte und Angemessenheit der Dokumente für die Analyse zu bestimmen (Mayring 2002, 48), nämlich die Art der Dokumente, die Herkunft der Dokumente, die inneren und äußeren Merkmale der Dokumente, die Intendiertheit der Dokumente sowie die Nähe der Dokumente zum Gegenstand. Alle 94 Dokumente der Grundgesamtheit wurden von den Internetseiten der jeweiligen Universitäten heruntergeladen. Sie sind somit öffentlich zugänglich und liegen in digitaler Form vor. Nach Abwägung der einzelnen Kriterien der Quellenkritik nach Mayring (2002) werden die ausgesuchten Dokumente insgesamt bezüglich ihres Informationsgehalts für die Fragestellung als relevant (oder nicht relevant) und notwendig (oder nicht notwendig) für die Beantwortung der Forschungsfragen bewertet. So beinhalten die Modulübersichten überwiegend nur die Modulbezeichnungen und führen keine detaillierte Beschreibung der Module auf. Sie werden zwar als relevant, aber nicht notwendig definiert. Die Relevanz erschließt sich aufgrund der Zusammenfassung von Modulen, den Modulbezeichnungen sowie der Auflistung der notwendigen Leistungspunkte. Diese Dokumente – nämlich die Modulübersichten – werden als nicht notwendig bezeichnet, da die längeren Recherchen in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie in den Modulhandbüchern ebenfalls diese Informationen liefern können. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen wird in diesem Schritt zunächst die gesamte Stichprobe bearbeitet bzw. die entsprechend als notwendig und relevant erachteten Dokumente durchgelesen. Dabei werden die zu analysierenden Quellen festgelegt. Nach der Stichprobenanalyse wird deutlich, dass vor allem die Dokumente zu den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption als geeignet für die Beantwortung der Fragestellungen bestimmt werden. Die Auswahl dieser Dokumente (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption) ermöglicht eine detaillierte Analyse der Module im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption der verschiedenen Standorte. Da die meisten Bachelorstudiengänge auf Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I und Gymnasien spezialisiert sind, wird in der Auswertung zu diesem Beitrag ebenfalls der Schwerpunkt auf diese gelegt. Jedoch werden z. B. an den Standorten Berlin und Hamburg die Lehramtsstudiengänge lediglich für Grundschule angeboten, somit fließen hier die Dokumente zum Bereich Grundschule in diesen Studiengängen in die Analyse mit ein. Bei der Interpretation der Dokumente wird dieser Aspekt berücksichtigt, so dass ein Vergleich der Modulbeschreibungen an dieser Stelle nicht möglich ist. Die Dokumentenanalyse wird in diesem Beitrag zunächst anhand einer deskriptiven Analyse der ausgewählten Bachelorstudiengänge vorgenommen.

Beim *vierten Schritt*, der *Interpretation* der Dokumente, orientiert sich das methodische Vorgehen bei der Analyse der Modulbeschreibungen an einer induktiv ausgerichteten, kategoriebasierten, qualitativen Dokumentenanalyse nach Mayring (2002). Sie zielt darauf ab, bestimmte Strukturen (formale oder inhaltliche Aspekte) aus den Dokumenten herauszuarbeiten. Anhand der Forschungsfragen lässt sich zunächst der zentrale Untersuchungsgegenstand für die Dokumentenanalyse (Inhalte der Module sowie dort beschriebene Kompetenzen) ableiten. Für die Kategorienbildung werden sodann Selektionskriterien festgelegt.

## 5 Ergebnisse: Vorbereitung auf die Prävention islamistischer Radikalisierung im Studium

### 5.1 Inhalte der Module

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage der Dokumentenanalyse die Forschungsfrage beantwortet, inwiefern sich in der Modulstruktur Inhalte abbilden lassen, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv bzw. interventiv zu wirken. Das Augenmerk der Analyse richtet sich hierbei in erster Linie auf ein präventives Wirken im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts.

Die ausgewählten Studiengänge weisen unterschiedlich viele Module auf: so sind am Standort Osnabrück 15 Module, am Standort Ludwigsburg jedoch beispielsweise nur drei Module vorzufinden. Diese Unterschiede erschweren eine einheitliche Analyse der Module und einen Vergleich. Somit wird hier der Versuch unternommen, die Modulbeschreibungen zunächst überblicksartig darzustellen und anschließend die aufgeworfene Fragestellung zu beantworten, ohne dabei einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Standorten zu ziehen. Erschwerend kommt hinzu, dass z. B. im Wahlpflichtbereich an den diversen Standorten unterschiedlich viele Module angeboten werden. In der Tabelle 2 werden die Studiengänge und die dazugehörigen Module detailliert dargestellt.

Tabelle 2: Module der ausgewählten Studiengänge

Studiengang/Module
<p><b>Standort Osnabrück</b></p> <p>Islamische Theologie/Islamische Religion (Lehramtsbachelor Gymnasium, 2Fach, 15 Module)</p> <p>Pflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul: Islamische Theologie</li> <li>2. Sprachmodul: Arabisch für den Religionsunterricht</li> <li>3. Sprachmodul: Fortgeschrittenes Arabisch für den Religionsunterricht</li> <li>4. Einführungsmodul: Einführung in die Glaubensgrundlagen</li> <li>5. Einführungsmodul: Einführung in die Koranwissenschaften</li> <li>6. Einführungsmodul: Einführung in die <i>ḥadīṭ</i>-Wissenschaften</li> <li>7. Bezugsmodul: Interreligiöse und interkulturelle Studien</li> <li>8. Hauptmodul: Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik</li> <li>9. Hauptmodul: Islamische Rechtswissenschaft und Glaubenspraxis</li> </ol> <p>Ein Modul aus dem Wahlpflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführungsmodul: Einführung in die Geschichte des Islam</li> <li>2. Bezugsmodul: Religionswissenschaft/Religionssoziologie/ Religionspsychologie</li> <li>3. Bezugsmodul: Muslimische Gemeinden in Deutschland</li> <li>4. Bezugsmodul: Religions- und Gemeindepädagogik, Jugendkultur</li> <li>5. Bezugsmodul: Politisches System und Gesellschaftsstruktur Deutschlands</li> </ol> <p>Wahlbereich 1 Modul aus dem Angebot der Lehrinheit Islamische Theologie</p> <p>Das Studium umfasst einen Pflichtbereich aus einem Grundlagenmodul, zwei Sprachmodulen, drei Einführungsmodulen, einem Bezugsmodul und zwei Hauptmodulen im Umfang von 54 Leistungspunkte<sup>18</sup>. Außerdem ist ein Wahlpflichtbereich im Umfang von 6 Leistungspunkte sowie ein Wahlbereich im Umfang von 3 Leistungspunkte vorgesehen.</p>
<p><b>Standort Tübingen</b></p> <p>Islamische Religionslehre (Bachelor of Education B. Ed.; Lehramt Gymnasium, 12 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung in die islamische Theologie</li> <li>2. Islamische Geschichte</li> <li>3. Tafsīr und Koranwissenschaften</li> <li>4. Islamische Religionspädagogik I (Grundlegung)</li> </ol>

<sup>18</sup> Die Modulbücher an den unterschiedlichen Standorten benutzen verschiedene Bezeichnungen hier, z. B. Leistungspunkte, Credit Points bzw. European Credit Points. In der Tabelle werden die Bezeichnungen aus den Modulhandbüchern übernommen.

<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Glaubensgrundlagen</li> <li>6. Prophetische Tradition (Hadith)</li> <li>7. Islam und andere Religionen</li> <li>8. Systematische Theologie und Philosophie</li> <li>9. Hermeneutik</li> <li>10. Islam und Gesellschaft</li> <li>11. Islamische Mystik</li> <li>12. Islamische Religionspädagogik II (Vertiefung)</li> </ol> <p>Es werden zusätzlich Arabischkurse angeboten. Der Besuch von Veranstaltungen zum Spracherwerb ist nicht im Modulhandbuch angegeben, da sie nicht zwangsläufig am ZITH der Universität Tübingen zu absolvieren sind. Das Studium umfasst 81 Credit Points.</p>
<p><b>Standort Münster</b></p> <p>Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Gymnasien und Gesamtschulen, 2Fach-Bachelor, 12 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul I Sprachen</li> <li>2. Grundlagenmodul II Sprachen</li> <li>3. Grundlagenmodul historische Theologie</li> <li>4. Grundlagenmodul I praktische Theologie</li> <li>5. Grundlagenmodul II praktische Theologie</li> <li>6. Aufbaumodul praktische Theologie</li> <li>7. Grundlagenmodul exegetische Theologie</li> <li>8. Aufbaumodul exegetische Theologie</li> <li>9. Grundlagenmodul systematische islamische Theologie</li> <li>10. Aufbaumodul systematische islamische Theologie</li> <li>11. Grundlagenmodul intra- und interreligiöse Theologie</li> <li>12. Aufbaumodul intra- und interreligiöse Theologie</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 75 Leistungspunkte.</p>
<p><b>Standort Erlangen-Nürnberg</b></p> <p>Islamischer Unterricht (Erweiterungsfach mit dem Ziel Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen; Ergänzungstudium Gymnasium, Zertifikat Islamische Religionslehre, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Systematik des Islam</li> <li>2. Der Koran als Primärquelle des Islam</li> <li>3. Hadith/Sunna</li> <li>4. Fachsprache des Islam</li> <li>5. Islam und Gesellschaft</li> <li>6. Pädagogik und Fachdidaktik des Islams</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 60 European Credit Points.</p>
<p><b>Standort Frankfurt am Main</b></p> <p>Islamische Religion (Lehramt an Gymnasien (L3), 9 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung in den Islam</li> <li>2. Koran und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>3. Theologie des Islams und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>4. Hadith und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>5. Geschichte des Islams und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>6. Gesellschaft und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>7. Pädagogik des Islamischen Religionsunterrichts</li> <li>8. Religionen und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>9. Schwerpunktbildung</li> </ol> <p>Im Studium sind es neun Module mit einem Gesamtumfang von 88 Credit Points zu absolvieren.</p>
<p><b>Standort Berlin</b></p> <p>Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption, Grundschule, 9 Module)</p> <p><b>Pflichtbereich</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Islamische Religionspädagogik im Spannungsfeld von Islamischer Theologie und Religionspädagogik</li> <li>2. Arabisch</li> <li>3. Didaktik der Islamischen Religionslehre</li> <li>4. Koran und Hadith</li> <li>5. Diversität und religiöse Pluralität in schulischen und außerschulischen Kontexten</li> </ol> <p><b>Wahlpflichtbereich</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Islam in Geschichte und Gegenwart</li> <li>2. Islamisches Recht und Glaubenspraxis</li> <li>3. Islamische Philosophie, Kalām und Mystik</li> </ol> <p>Wird das Islamische Theologie als Vertiefungsfach gewählt, ist zusätzlich das Modul Vertiefung Islamische Theologie erforderlich Das Studium umfasst einen Pflichtbereich im Umfang von 35 Leistungspunkte. Außerdem ist ein Modul aus dem Wahlpflichtbereich im Umfang von 7 Leistungspunkte vorgesehen. Zusätzlich kann das Modul Vertiefung Islamische Theologie mit 10 Leistungspunkte belegt werden, wenn das Studienfach als Vertiefungsfach gewählt ist.</p>

<p><b>Standort Karlsruhe</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen des Studiums der islamischen Theologie/Religionspädagogik</li> <li>2. Grundlagen islamischer Quellenkunde</li> <li>3. Islamische Pädagogik und Didaktik</li> <li>4. Heterogenität und Dialog</li> <li>5. Islam in Pluraler Gesellschaft</li> <li>6. Arabische Sprache</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 65 Credit Points.</p>
<p><b>Standort Ludwigsburg</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelor of Arts B.A., Lehramt, Sekundarstufe 1, 3 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul Erweiterungsfach</li> <li>2. Aufbaumodul Erweiterungsfach</li> <li>3. Vertiefungsmodul Erweiterungsfach</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 37 European Credit Points sowie mündliche Abschlussprüfung mit 2 European Credit Points (die als Modul 4 in der Modulbeschreibung angeführt wird).</p>
<p><b>Standort Hamburg</b></p> <p>„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor-Teilstudiengang innerhalb der Lehramtsstudiengänge, 4 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführungsmodul: Grundlagen des theologischen Studiums</li> <li>2. Basismodul: Theologische Grundfragen aus islamischer Sicht</li> <li>3. Aufbaumodul: Islamischer Glaube in pluraler Gesellschaft</li> <li>4. Kooperationsmodul: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Islam</li> </ol> <p>Der Teilstudiengang „Islamische Religion“ im Rahmen des Bachelorstudiums für das Lehramt an Grundschulen (LAGS) umfasst Module im Gesamtumfang von 27 Leistungspunkten.</p>
<p><b>Standort Freiburg</b></p> <p>Islamische Theologie (Bachelor of Arts B.A., Lehramt Sek I, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Theologisches und religionspädagogisches Fachwissen</li> <li>2. Theologisches und historisches Fachwissen</li> <li>3. Theologisches und begriffliches Fachwissen</li> <li>4. Vertiefung theologisches Fachwissen</li> <li>5. Theologische Vertiefung</li> <li>6. Religionspädagogisches und interreligiöses Wissen</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 66 European Credit Points.</p>
<p><b>Standort Weingarten</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelor of Arts B.A. Sek. I, 7 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen: Islamische Religionspädagogik und Ethik</li> <li>2. Grundlagen: Islamische Theologie</li> <li>3. Grundlagen: Islamische Quellenkunde</li> <li>4. Vertiefung: Fachdidaktik und plurale / heterogene Weltanschauungen</li> <li>5. Vertiefung: Islamische Theologie</li> <li>6. Spezialisierung: Islamische Religionsdidaktik, Islamische Quellenkunde</li> <li>7. Spezialisierung: Islamische Geisteswelt und Quellendidaktik: plurale und heterogene Weltanschauungen</li> </ol> <p>Die gesamte European Credit Points Last für alle Module liegt bei 63.</p>

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst eine quantitative Analyse der Inhalte der Module im Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung gestartet. Hierbei erfolgte zunächst eine sehr enge semantische Orientierung am Inhaltsbereich der Radikalisierung. Somit wurde zunächst nach folgenden Begrifflichkeiten in den Inhalten gesucht: Radikalisierung, Islamismus, Intervention, Prävention, Deradikalisierung, Distanzierung, kritisches Denken, Mündigkeit, Extremismus, Terrorismus, Ideologie, Salafisten, Salafismus, Jihad, Dschihad, Jihadismus, Dschihadismus, Fundamentalismus, Radikalismus, Gewalt, Ideologie, politischer Islam. Lediglich vier dieser genannten, zur Analyse herangezogenen Begriffe, wurden in den analysierten Modulbeschreibungen aufgeführt. In der Tabelle 3 sind diese Ergebnisse zusammengefasst.



Tabelle 3: Ausgewählte Begriffe, die mit dem Bereich der Radikalisierung in Zusammenhang stehen, und ihr Vorkommen in den Modulen der Standorte

<b>Standort mit Zitat aus Modulbeschreibungen</b>
<b>Begriff „Mündigkeit“</b>
<i>Weingarten:</i> „Die Absolventinnen und Absolventen des Fachs Islamische Religionslehre tragen zur Etablierung eines diskursiven und dialogfähigen Islam im europäischen Lebenskontext bei. Ihre Aufgabe besteht darin, das kulturelle Erbe und die Gegenwart des Glaubens anhand geeigneter Methoden zu reflektieren und zur <i>religiösen Mündigkeit</i> muslimischer Schüler beizutragen.“ (Modul Grundlagen: Islamische Religionspädagogik und Ethik)
<b>Begriffe „Gewalt“, „Radikalisierung“, „extremistische Strömungen“</b>
<i>Münster:</i> „In der Vorlesung „Einführung in die islamische Religionspädagogik“ geht es um die wissenschaftliche Reflexion islamischer Begrifflichkeiten und Inhalte bezogen auf religiöse Erziehung und muslimischen Glauben. Darüber hinaus beschäftigt sich die Vorlesung mit psychologischen Aspekten von religiöser (Werte-) Entwicklung. Neben aktuellen Themen, die die muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland betreffen, wie z.B. <i>Gewalt, Radikalisierung</i> und Friedenspotenziale im Islam, wird auch das Menschenbild im Islam in der Veranstaltung thematisiert. Das Seminar baut auf die in der Vorlesung besprochenen Themen auf. Hierzu werden religionspädagogische Fragestellungen erarbeitet und problem-orientiert reflektiert.“ (Grundlagenmodul II praktische Theologie) <i>Osnabrück:</i> „Inhalte: Gegenstandsbereiche, Methoden und Erkenntnisziele der Religionssoziologie in Einwanderungsländern; Anwendung soziologischer Theorien auf Religionen bzw. Religionsgemeinschaften; Funktion von Religion in der Gegenwart; Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität <i>fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt</i> Transformationsprozesse muslimischer Gemeinden in Europa, insbesondere in Deutschland; Interkulturelle und interreligiöse Herausforderungen im Migrationskontext“. (Modul Muslimische Gemeinden in Deutschland)
<b>Begriff „fundamentalistisch“</b>
<i>Ludwigsburg:</i> „kennen grundlegende Strukturen, Inhalte, Probleme und Schlüsselfragen der islamischen Theologie (z.B. sunnitische und schiitische Theologie, Ethik und religiöse Praxis, Entstehungsgeschichte <i>fundamentalistischer</i> Ausprägungen).“ (Aufbaumodul Erweiterungsfach)

Somit zeigte sich dieser eng gefasste inhaltliche Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage eher als ungeeignet. Als weiterer Schritt wurden die Inhalte der Module qualitativ ausgewertet sowie die Titel der dazugehörigen Lehrveranstaltungen auf inhaltlich breiterer Basis analysiert. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rechtsschulen sowie islamischen Strömungen erfolgt in mehreren Modulen, was auf eine Thematisierung von innermuslimischer Heterogenität als Gegenpol zu ideologischen Ansichten eines reinen und einzig wahren Islam bzw. einer einzig wahren Auslegung hinweist. Ebenso wird an allen Standorten überblicksartig auf andere religiöse Weltanschauungen, primär christlicher oder jüdischer Prägung eingegangen (vgl. auch Kamçılı-Yıldız 2020a). Zudem greifen viele Module zeitgenössische Diskurse über den Islam und das Leben der Muslim:innen in Deutschland auf. An vielen Standorten werden zudem die Funktion und Darstellung der Religion in der Gegenwart kritisch diskutiert. In der Tabelle 4 werden ausgewählte Inhalte der Module zusammengefasst.

Tabelle 4: Ausgewählte Inhalte von Modulen zum Thema „Islam und seine Herausforderungen in der Gegenwart“

Modul	Ausgewählte Inhalte
<b>Standort Osnabrück</b>	
Einführung in die <i>hadīṭ</i> - Wissenschaften	„Rezeption der Überlieferungen im gegenwärtigen Kontext“
Einführung in die Geschichte des Islam	„zeitgenössische Diskurse über den Propheten Muhammad und Betrachtungen zur Prophetenbiographie“
Islamische Rechtswissenschaft und Glaubenspraxis	„Überblick über die soziale und historische Entwicklung und Bedeutung der Rechtsschulen, wesentliche Merkmale der Quellen, Instrumentarien und Methodologie der jeweiligen Rechtsschulen“
Muslimische Gemeinden in Deutschland	„Funktion von Religion in der Gegenwart, Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität, fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt“
Politisches System und Gesellschaftsstruktur in Deutschland	„Überblick über Demokratietheorien und politisches System in Deutschland, gesellschaftliche Vielfalt und Wertekonsens; interreligiöse und interkulturelle Konflikte“
<b>Standort Tübingen</b>	
Systematische Theologie und Philosophie	„Betrachtung verschiedener Aspekte der Debatte über Glaubensfragen in der muslimischen Ideengeschichte, Darstellung der Entstehung muslimischer Glaubensrichtungen, Geschichte des Sufismus“
Hermeneutik	„Darstellung der aus der pluralen Gesellschaft entstehenden theologischen Herausforderungen, Erarbeitung der konfliktären Verhältnisbestimmungen, die sich in Konventionen, Habitus und unbewussten kulturellen Kodierungen des Umgangs mit der Tradition zeigen“
Islam und Gesellschaft	„Überblick über die Hintergründe und Strukturen des muslimischen Lebens in Deutschland, öffentliche Wahrnehmung und Diskurshorizont des Islams in Deutschland, Funktion von Religion für moderne Gesellschaften“
<b>Standort Münster</b>	
Grundlagen II Praktische Theologie	„Neben aktuellen Themen, die die muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland betreffen, wie z.B. Gewalt, Radikalisierung und Friedenspotenziale im Islam, wird auch das Menschenbild im Islam in der Veranstaltung thematisiert.“
Aufbaumodul: intra- und interreligiöse Theologie	„Kommunikation ist neben einer inneren Zufriedenheit, die wichtigste Grundlage für ein friedliches Miteinander. Ein gefestigtes Selbstbewusstsein und genügend Wissen über die eigene Persönlichkeit ermöglichtes, mit anderen Menschen friedfertiger zu interagieren“
<b>Standort Erlangen-Nürnberg</b>	
Islam und Gesellschaft	„Überblick über den Islam als historisches, kulturräumliches und gesellschaftliches Phänomen, Leben der Muslime unter Bedingungen der interkulturellen und interreligiösen Bedingungen, ausgewählte Aspekte des Islams, bezogen auf das Spannungsverhältnis von Historizität und Aktualität und auf gesellschaftliche Leitbilddiskurse“
<b>Standort Frankfurt am Main</b>	
Theologie des Islams und islam. Religionsunterricht	„Theologische Kompetenzen in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern, Schwerpunkt Jugendalter und Sekundarstufe“
Gesellschaft und islamischer Religionsunterricht	„Kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte islamischer Theologie mit besonderem Bezug zur Europäischen Gemeinschaft, muslimische Gegenwartskulturen und Lebensstilentwürfe in ihrer kulturräumlichen Rahmung; rechtliche, institutionelle und schulpädagogische Bezüge“
<b>Standort Berlin</b>	
Didaktik der islamischen Religionslehre	„Vermittlung von didaktischen Inhalten der Islamischen Religionslehre, z. B. Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion“
Diversität und religiöse Pluralität in schulischen und außerschulischen Kontexten	„Umgang mit Diversität und Pluralität insbesondere in schulischen Kontexten, z.B. hinsichtlich konfessioneller und religiöser Pluralität, sozialer Positionen, Herkunft, Gender; Interkulturelle Pädagogik“
<b>Standort Karlsruhe</b>	
Grundlagen des Studiums der Islamischen Theologie/ Religionspädagogik	„Verschiedene theologische Richtungen des Islam - Grundlegende theologische Fragestellungen und Ansichten im historischen und theologie-geschichtlichen Kontext“
Heterogenität und Dialog	„Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus, [...], Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“
<b>Standort Ludwigsburg</b>	
Vertiefungsmodul Erweiterungsfach	„Islamische Bildung und Erziehung, Religiöse Erziehung und Bildung; fachdidaktische Ansätze, Konzepte und Analysen; [...]; die Islamische Gesellschaft; Islamische Glaubensrichtungen“
<b>Standort Hamburg</b>	

Theologische Grundlagen aus islamischer Sicht	„Vermittlung von Grundkenntnissen der kulturellen Heterogenität und der Denominationen im Islam. [...] Theologische Schulen des Islams aus historischer Perspektive; gegenwärtige theologische Strömungen des Islams, zeitgenössische mystische Strömungen“
<b>Standort Freiburg</b>	
Theologisches und historisches Fachwissen	„eigenständige Erarbeitung von Lösungsansätzen bei ethischen Grundfragen aus der Lebenswelt europäischer Muslime.“
<b>Standort Weingarten</b>	
Islamische Religionspädagogik und Ethik	„Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Zugänge zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen, Institutionen der muslimischen Erziehung (insbesondere Familie, Moschee, Madrasa), Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus“
Islamische Quellenkunde	„Thematisierung der islamischen Geschichte, Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“

Die qualitative Dokumentenanalyse zeigt somit auf, dass Studierenden in ausgewählten Modulen an allen Standorten auf die Heterogenität der Schülerschaft (z. B. Standort Berlin: „Umgang mit Diversität und Pluralismus insbesondere im schulischen Kontext“) bzw. der Gesellschaft (z.B. Standort Weingarten: „Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus“) sowie einen reflexiven Umgang mit der eigenen Religion und der Rolle von Muslim:innen angesichts dieser Heterogenität vorbereitet werden (z. B Standort Tübingen: „Funktion von Religion für moderne Gesellschaften“). Eine explizite Ansprache der Radikalisierung sowie der möglichen Präventionsmaßnahmen ist jedoch nur in wenigen Modulen der Fall (siehe dazu Tabelle 3). In der Präventionsarbeit werden verschiedene Arten von Prävention unterschieden, um der Radikalisierung entgegenzuwirken bzw. diese zu verhindern, die sich überwiegend an Jugendliche und junge Erwachsene wenden. Die Systematiken der Radikalisierungsprävention werden in der Praxis überwiegend unter Einbezug des Interventionszeitpunktes und der Zielgruppenspezifika erstellt.

„Primäre/universelle Prävention weist nur wenige eingrenzende Zielgruppenspezifika auf, vielmehr ist ein früher Interventionszeitpunkt von Bedeutung. Maßnahmen richten sich somit nicht spezifisch an radikalierungsgefährdete Individuen und Gruppen, sondern versuchen möglichst [alle Personen einer Gesamtheit] anzusprechen. [Das Ziel ist dabei] erwünschte Haltungen, wie etwa eine tolerante, demokratische Grundüberzeugung oder psychische Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstverantwortung, Offenheit und Reflexivität zu stärken und langfristig zu stabilisieren“ (Kart et al. 2021, 5).

Die analysierten Inhalte der Modulbeschreibungen können auf dieser Ebene der Prävention verortet werden. Die angehenden Lehrkräfte sollen darauf vorbereitet werden, bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichtes demokratische Grundüberzeugung sowie Offenheit und Reflexivität zu stärken, jedoch meist ohne den dezidierten Bezug zu möglichen radikalen Strömungen (z. B. Standort Berlin: „Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion“). Um dieses Ziel der primären/universellen Prävention erreichen zu können, werden die angehenden Lehrkräfte im Studium in unterschiedlichen Modulen mit den Themen Heterogenität in der Religion sowie in der Gesellschaft konfrontiert, um bei Schüler:innen Ambiguitätstoleranz aufzubauen (z. B. Standort Osnabrück: „Funktion von Religion in der Gegenwart, Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität“). Die Modulbeschreibungen der unterschiedlichen Bachelorstudiengänge im Bereich des Lehramts zeigen jedoch kaum Inhalte, die einer sekundären/selektiven Prävention sowie einer tertiären/inzidierten Prävention zugeordnet werden können. Dabei formuliert sekundäre/selektive Prävention

„eine Zielgruppenspezifika, die sich über individuelle oder sozialräumliche Faktoren definiert. Maßnahmen adressieren entweder direkt Risikogruppen sowie Personen, die

erste Radikalisierungsanzeichen aufweisen oder indirekt Gatekeeper, die in engem Kontakt mit der Zielgruppe stehen, wie z.B. Eltern, Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen.“ (Kart et al. 2021, 5).

In den Modulbeschreibungen werden die Phänomene der Radikalisierung bis auf wenige Ausnahmen nicht als eine konkrete Gefahr im Umfeld Schule adressiert, sondern eher in einem allgemeinen Diskurs zu unterschiedlichen gesellschaftlichen radikalen bzw. fundamentalistisch-extremistischen Strömungen (z.B. Standort Osnabrück: „Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität, fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt“) bzw. Gewaltpotentialen, aber auch Friedenspotentialen innerhalb des Islam behandelt (z.B. Standort Münster: „Gewalt, Radikalisierung und Friedenspotenziale im Islam“). Eine dezidierte Thematisierung des möglichen Umgangs mit bereits radikalisierten oder fundamentalistischen Schüler:innen oder Eltern erfolgt nicht bzw. ist nicht aus den Modulbeschreibungen herauszulesen. Viele Inhalte der Modulbeschreibungen thematisieren jedoch die Wichtigkeit von entwicklungs- und psychologischem Grundlagenwissens über das Kindes- und Jugendalter als Voraussetzung (z.B. Standort Weingarten: „Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Zugänge zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen“), wenn es um die Ausbildung religiöser, aber auch gesellschaftspolitischer Mündigkeit geht (z.B. Standort Freiburg: „eigenständige Erarbeitung von Lösungsansätzen bei ethischen Grundfragen aus der Lebenswelt europäischer Muslime“). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Zusammenfassung dieser Inhalte unter dem Label der Radikalisierungsprävention auch Gefahren und Risiken birgt, die stärker in der Wissenschaft diskutiert werden sollen. So betonen Milbradt et al. (2019) nicht nur das Risiko des Verlustes des ursprünglichen Zweckes der Radikalisierungsprävention, sondern auch eine „strukturelle Grenzenlosigkeit von Prävention“ (152).

„Dabei ist es unabdingbar, auch jene strukturellen Bedingungen zu bearbeiten, die Einfluss auf (De-)Radikalisierungsprozesse haben können – etwa Rassismus und Diskriminierung, benachteiligenden Strukturen und Perspektivlosigkeiten. Es ist jedoch zu diskutieren, inwieweit dies unter dem Label der Radikalisierungsprävention umgesetzt oder vielmehr als selbstverständliche, gesamtgesellschaftliche Aufgaben verstanden werden sollte. Somit kann auf die Notwendigkeit eines eingegrenzten Verständnisses von Prävention verwiesen werden, in dem ein konkreter Phänomenbezug, beispielsweise zu verschiedenen Extremismen, einen zentralen Aspekt der Angebote ausmacht“ (Kart et al. 2021, 5).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, dass die Modulbeschreibungen an allen Standorten *Inhalte der*

- *fachlichen* (bspw. „Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus; Thematisierung der Wendepunkte der islamischen Geschichte; Entstehung von sunnitischer und schiitischer Theologie; Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“ Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2021)
- *methodischen* (bspw. „Vermittlung von didaktischen Inhalten der Islamischen Religionslehre, z. B. Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion, das Verhältnis von Religionsunterricht und religiöser Unterweisung, islamische Konzepte religiöser Erziehung und Bildung (Korandidaktik etc.), Förderung der Sprechfähigkeit des Kindes über seinen Glauben“ Humboldt-Universität zu Berlin 2020) und

- *persönlichen* (bspw. „Erarbeitung der konfliktären Verhältnisbestimmungen, die sich in Konventionen, Habitus und unbewussten kulturellen Kodierungen des Umfangs mit der Tradition zeigen“ Eberhard Karls Universität Tübingen 2020)

*Auseinandersetzung mit dem Phänomen islamistische Radikalisierung* ermöglichen sowie die Möglichkeiten einer präventiven Wirkung im Schulbereich ansprechen. Aus den Inhalten der Module wird jedoch zunächst nicht ersichtlich, in welchem Maße diese Auseinandersetzung erfolgt. Hierzu wird eine weitere Analyse der Dokumente vorgenommen, nämlich in Bezug auf die zweite Fragestellung zum Bereich der Kompetenzen. Im nächsten Kapitel wird somit untersucht, inwieweit die Inhalte der Module auf einer deskriptiven Ebene etwa der Wahrnehmungskompetenz erarbeitet werden bzw. ob diese eher im Bereich der Urteils-, Dialog- oder Gestaltungskompetenz liegen.

## 5.2 Kompetenzbereiche der Module

In der Dokumentenanalyse werden nun nach den Inhalten in einem zweiten Schritt unterschiedliche Kompetenzbereiche diskutiert, die mit der Prävention islamistischer Radikalisierung in Zusammenhang gesehen werden. Der hier genutzte Kompetenzbegriff wird in Anlehnung an Weinert (2001) weit gefasst und inkludiert sowohl fachliche als auch methodische, soziale und personale Kompetenzen in der Verschränkung von Wissen, Können und Handeln, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27). Angelehnt an die Forschungsarbeit von Abdel-Rahman (2021; 2022) werden vor allem prozessbezogene Kompetenzen untersucht, die in der Dokumentenanalyse als deduktive Kategorien genutzt werden. Abdel-Rahman (2021; 2022) forschte im Rahmen ihrer Dissertation zum Thema „Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht“ und verglich die unterschiedlichen Kompetenzbereiche in den aktuellen Curricula zum islamischen Religionsunterricht in ausgewählten Bundesländern. Beispielhaft betont sie etwa in Bezug auf das Curriculum in Niedersachsen, dass die reflexiven und sozialen Kompetenzen oftmals weniger stark adressiert werden als die fachlichen Kompetenzen. Die Gestaltungskompetenz, die für einen selbstreflexiven Umgang mit religiösen Überzeugungen besonders relevant ist, wird ebenfalls weniger intensiv mit den Schüler:innen aufgebaut.

Da es vor allem diese Kompetenzen sind, die auch gegen Radikalisierung als wirksam ausgemacht werden können, ist es von enormer Bedeutung zu betrachten, ob und wie diese Kompetenzen sich in den Modulbeschreibungen widerspiegeln. In der Dokumentenanalyse wird somit untersucht, inwieweit diese Kompetenzen in die Modulhandbücher an unterschiedlichen Standorten aufgenommen werden und im Rahmen der Studiengänge bearbeitet bzw. aufgebaut werden. Dabei werden folgende von Abdel-Rahman (2021; 2022) untersuchte Kompetenzen ausführlich betrachtet, nämlich

- „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben;
- Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten;
- Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen;
- Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen;
- Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.“ (Abdel-Rahman 2021, 118; 2022)

Abdel-Rahman (2021; 2022) subsumiert unter diesen Kompetenzen unterschiedliche Anforderungsbereiche. Der Anforderungsbereich I adressiert vor allem die Reproduktion von Sachwissen sowie die Anwendung gelernter und vertrauter Methoden. Reorganisation und Transfer gehören zum Anforderungsbereich II und umfassen das selbständige Bearbeiten, Einordnen und Erklären bekannter Sachverhalte sowie das Anwenden bekannter Methoden auf andere Fragestellungen. Die eigene Urteilsbildung bzw. Problemlösung (Anforderungsbereich III) beinhaltet vor allem einen reflektierten Umgang mit Anforderungen und Situationen; dabei werden Wissen und Methoden selbständig auf neue Sachverhalte übertragen, um eine begründete Positionierung zu ermöglichen (Abdel-Rahman 2021; 2022; Kultusministerkonferenz 2019). Die unterschiedlichen Kompetenzen werden durch unterschiedliche Begriffe operationalisiert. Diese Operatoren sind in der Tabelle 5 zusammengefasst.

**Tabelle 5: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (in Anlehnung an Abdel-Rahman 2021, 172ff.; 2022; ergänzt durch die Autorinnen)**

<b>Erschließungsdimensionen religiöser Kompetenz</b>	
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben) Anforderungsbereich AFB I und II	AFB I (Reproduktion): nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, aufzeigen, wiedergeben, beschreiben, zusammenfassen, Überblick geben, identifizieren, reproduzieren, darlegen AFB II (Transfer): vergleichend darstellen, umschreiben, bearbeiten, präzisieren, unterscheiden
Deutungskompetenz (religiös bedeutsame Sprache und Schriften verstehen und deuten) Anforderungsbereich AFB II und III	AFB II (Transfer): einordnen, zuordnen, anwenden, belegen, nachweisen, begründen, erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, vergleichen, analysieren, untersuchen, in Beziehung setzen, erarbeiten, in Relation setzen, in Kontext setzen, in Bezug setzen AFB III (Urteilsbildung): interpretieren, transferieren, kontextualisieren, auslegen
Urteilskompetenz (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen) Anforderungsbereich AFB III	AFB III Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, einen begründeten Standpunkt einnehmen, erörtern, prüfen, überprüfen, Stellung nehmen aus der Sicht von..., eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von..., Konsequenzen aufzeigen, Perspektiven entwickeln, reflektieren, auswerten, umgehen
Dialogkompetenz (am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen) Anforderungsbereich AFB II und III	AFB II (Transfer): vergleichen, in Beziehung setzen AFB III Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit, Umgang mit ... entwickeln
Gestaltungskompetenz (religiös relevante Ausdrucksformen reflektiert verwenden) Anforderungsbereich AFB III	AFB III Urteilsbildung): gestalten, entwerfen, entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten), durchführen

Die Modulhandbücher werden zunächst auf Basis einer quantitativen Analyse auf das Vorhandensein der Operatoren für die jeweilige Kompetenz hin bearbeitet und analysiert. In Tabelle 6 werden die Operatoren für die jeweiligen Kompetenzbereiche nach Standort<sup>19</sup> aufgelistet.

<sup>19</sup> An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Department Islamisch-Religiöse Studien) stehen eine Informationsbroschüre, ein Studienverlaufsplan, eine Fachstudien- und Prüfungsordnung sowie ein Flyer als Dokumente zur Verfügung (für das Erweiterungsfach). Diese Dokumente erlauben jedoch keine ausführliche Analyse der Module, eine detaillierte Modulbeschreibung lag den Autorinnen zum Zeitpunkt der Auswertung aufgrund der Umgestaltungs- und Akkreditierungsprozesse nicht vor. Ein Modulhandbuch ist dafür z. B. für den Studiengang Islamisch-religiöse Studien vorhanden. Somit wird der Standort in diesem Punkt nicht in der Dokumentenanalyse berücksichtigt.

Tabelle 6: Operatoren für die jeweiligen Kompetenzbereiche aufgelistet nach Standort

Standort	Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz	Deutungskompetenz	Urteilskompetenz	Dialogkompetenz	Gestaltungskompetenz
Osnabrück	<u>AFB I:</u> identifizieren (1x), reproduzieren (1x), wiedergeben (5x), benennen (3x), darlegen (7x), beschreiben (10x) <u>AFB II:</u> umschreiben (1x), vergleichend darstellen (1x), unterschieden (1x), präzisieren (2x)	<u>AFB II:</u> untersuchen (3x), vergleichen (1x), erklären (2x), erläutern (2x), begründen (2x), anwenden (10x), einordnen (4x), untersuchen (3x) <u>AFB III:</u> transferieren (1x), interpretieren (3x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (5x), prüfen (1x), bewerten (4x), beurteilen (1x), sich auseinandersetzen mit (1x), auswerten (1x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x) <u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (1x)	<u>AFB III:</u> durchführen (1x)
Tübingen	<u>AFB I:</u> Überblick geben (1x), darstellen (2x), formulieren (2x), darlegen (3x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), unterschieden (1x)	<u>AFB II:</u> in Kontext setzen (1x), in Relation setzen (1x), erarbeiten (2x), in Beziehung setzen (2x), analysieren (4x), vergleichen (1x), erklären (2x), erläutern (3x), anwenden (2x), einordnen (6x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (10x), erörtern (2x), bewerten (1x), sich auseinandersetzen mit (3x)	<u>AFB II:</u> in Beziehung setzen (2x) <u>AFB III:</u> sich auseinandersetzen mit (2x)	
Münster	<u>AFB I:</u> wiedergeben (2x), skizzieren (1x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), vergleichend darstellen (1x)	<u>AFB II:</u> differenzieren (1x), erarbeiten (1x), analysieren (2x), vergleichen (1x), begründen (2x), anwenden (2x), einordnen (6x), herausarbeiten (2x) <u>AFB III:</u> kontextualisieren (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (1x), erörtern (3x), sich auseinandersetzen mit (1x), auswerten (3x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> entwickeln (4x)
Frankfurt am Main	<u>AFB I:</u> darstellen (12x), benennen (2x), darlegen (1x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), unterschieden (1x)	<u>AFB II:</u> in Bezug setzen (5x), analysieren (1x), erklären (1x), erläutern (2x), belegen (1x), anwenden (3x), zuordnen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (12x), Perspektiven entwickeln (1x), erörtern (12x), bewerten (6x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (3x)	
Berlin	<u>AFB II:</u> bearbeiten (1x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), anwenden (3x), einordnen (1x) <u>AFB III:</u> kontextualisieren (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (3x), Perspektiven entwickeln (1x), erörtern (1x), bewerten (2x)	<u>AFB II:</u> Beziehung setzen (1x), vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> entwickeln (1x)
Karlsruhe	<u>AFB I:</u> benennen (1x)	<u>AFB II:</u> analysieren (2x), zuordnen (1x)  <u>AFB III:</u> auslegen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (5x), Stellung nehmen (1x), erörtern (1x), einen begründeten Stand einnehmen (1x), beurteilen (1x), sich auseinandersetzen mit (2x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x) <u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (1x)	<u>AFB III:</u> gestalten (1x)
Ludwigsburg	<u>AFB I:</u> skizzieren (1x), beschreiben (2x)	<u>AFB II:</u> analysieren (4x), erläutern (2x), begründen (2x), anwenden (4x), einordnen (4x) <u>AFB III:</u> auslegen (3x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (9x), bewerten (1x)	<u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (2x)	

Hamburg <sup>20</sup>	<u>AFB I:</u> identifizieren (1x), beschreiben (1x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> sich auseinandersetzen mit (1x), Reflexion (3x)		
Freiburg	<u>AFB I:</u> benennen (2x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), analysieren (1x), erklären (1x), anwenden (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (3x), bewerten (1x)		<u>AFB III:</u> gestalten (1x)
Weingarten	<u>AFB I:</u> darstellen (1x), benennen (1x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), analysieren (2x), erklären (1x), anwenden (1x), einordnen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (9x), bewerten (1x), sich auseinandersetzen mit (1x)		<u>AFB III:</u> gestalten (1x)

Die Dokumentenanalyse der unterschiedlichen Standorte zeigt, dass die meisten Operatoren im Anforderungsbereich II (Transfer) und III (eigene Urteilsbildung) liegen, während der Anforderungsbereich I (Reproduktion von Sachwissen) vergleichsweise wenig benannt wird.

Die Verarbeitungsleistungen der Studierenden im Bereich der *Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenzen* liegen vor allem in den deskriptiven Bereichen „darstellen“ und „beschreiben“ sowie „darlegen“. Diese Operatoren verweisen vor allem darauf, dass Sachverhalte wiedergegeben oder geschildert werden. Im Bereich der *Deutungskompetenz* überwiegen die Begriffe „analysieren“, „anwenden“ und „einordnen“. Im Bereich der *Urteilskompetenz* wird vor allem „Reflexion“ bzw. „reflektieren“ sehr stark angefordert. Die Kompetenzen „Stellung nehmen aus Sicht von“, „Konsequenzen aufzeigen“ oder „eine Erwiderung formulieren aus Sicht von“ kommen nicht vor. Beim Vergleich aller Kompetenzen ist vor allem die Deutungskompetenz stark vertreten. Im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) werden vor allem die Operatoren der Urteilskompetenz stark angewandt. Die *Dialogkompetenz* und die *Gestaltungskompetenz* werden insgesamt weniger in den Modulbeschreibungen adressiert.

Auch ein *Vergleich der Standorte* auf der deskriptiven Ebene ist sehr ergiebig und bietet Anlass, im Rahmen der vertiefenden Interviews, die im Projekt UWIT umgesetzt werden, genauere Informationen zu den Hintergründen einzuholen sowie die Modulbeschreibungen bei einer weiteren detaillierten Analyse (angepasst an die Standortgröße sowie Lehramtsoption) zu analysieren. So überwiegt z. B. am Standort Osnabrück die Deutungskompetenz stark, während am Standort Karlsruhe in den Modulbeschreibungen die Urteilskompetenz im Vergleich zu anderen Standorten stärker ausgeprägt ist. An den Standorten Hamburg, Freiburg und Weingarten sind keine Operatoren zur Dialogkompetenz vorzufinden. Jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass am Standort Hamburg viele ungenau bzw. unüberprüfbar Operatoren, wie „Studierende verfügen über Fähigkeiten...“ (Universität Hamburg 2021) vorzufinden sind und somit oftmals nicht in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Bei der Dialogkompetenz und der Deutungskompetenz werden teilweise gleiche Operatoren eingesetzt, z. B. „vergleichen“. Die Zuordnung zur jeweiligen Kompetenz erschließt sich hier erst auf Basis der inhaltlichen Analyse der Dokumente. So wird z. B. das in einer Modulbeschreibung vorfindliche Qualifikationsziel „Sie werden dadurch befähigt, Typen gesellschaftlicher Ordnung zu vergleichen.“ (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2019) dem Operator der Deutungskompetenz zugewiesen, während das Qualifikationsziel „Die islamischen mit jüdischen und christlichen exegetischen Traditionen auf einfachem Niveau und mit Bezug zu Aspekten des interreligiösen Lernens vergleichen.“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main 2016) dem Operator

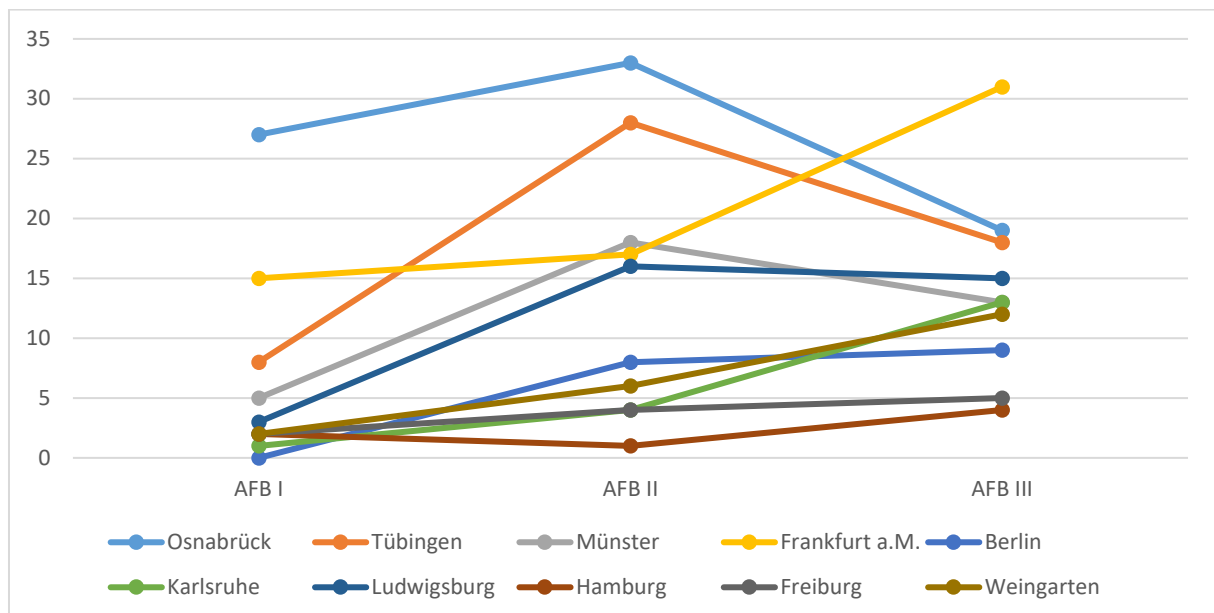
<sup>20</sup> In den Modulbeschreibungen werden die Qualifikationsziele überwiegend als „Verfügen über das (erweiterte) Wissen“ bzw. „Verfügen über Fähigkeiten zu einem kritischen Selbstverständnis“ formuliert.



der Dialogkompetenz zugeordnet wird. Jedoch wird zur Dialogkompetenz auch der innermuslimische Dialog hinzugezählt (z. B. „Sie beschäftigen sich mit schiitischen Ansätzen aus den Bereichen der systematischen islamischen Theologie und der islamischen Normenlehre und vergleichen diese mit den sunnitischen Ansätzen.“) (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2019). Die Operatoren der Gestaltungskompetenz sind an den Standorten Osnabrück, Münster, Berlin, Karlsruhe, Freiburg und Weingarten vorzufinden. Insbesondere am Standort Münster geht es verstärkt darum, für die spätere Tätigkeit in der Schule auch stark methodisch-didaktisch ausgebildet zu werden und z. B. Unterrichtseinheiten eigenständig entwickeln zu können: „Die Studierenden sind außerdem in der Lage kleine Projekte und Unterrichtssequenzen zielgruppengerecht und eigenständig zu entwickeln.“ (WWU Münster 2019).

Die zusammenfassende Abbildung 1 zeigt, dass an den meisten Standorten die Qualifizierungsziele im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) den Anforderungsbereich II (Transfer) übersteigen.

Abbildung 1: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche für die untersuchten Standorte.



Bei der genauen Betrachtung des Anforderungsbereichs III (eigene Urteilsbildung) wird jedoch deutlich, dass überwiegend Deutungs-, Urteils- und Dialogkompetenzen dazu gehören. Die Gestaltungskompetenz wird an allen Standorten kaum berücksichtigt. An dieser Stelle wird jedoch darauf hingewiesen, dass ein ausführlicher Vergleich der in den Modulen beschriebenen Qualifikationszielen an unterschiedlichen Standorten nur begrenzt möglich ist, da in den Studiengängen an verschiedenen Standorten zahlenmäßig stark divergierende Module vorzufinden sind.

Bei der inhaltlichen Analyse der Modulbeschreibungen im Bereich der Operatoren der Dialogkompetenz wird deutlich, dass die wenigen Operatoren vor allem auf „interreligiöse Fragestellungen (insbesondere mit Bezug auf Christen- und Judentum)“ (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2019) Bezug nehmen sowie auf den innerislamischen Dialog (z. B. „Sie können mit Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Islams wertschätzend umgehen.“) (Eberhard Karls Universität Tübingen 2019).

Der Umgang mit der arabischen Sprache wird in den Modulbeschreibungen stark berücksichtigt, überwiegend geht es jedoch hierbei um verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten des Korans ins

Deutsche (z. B. „Exemplarische kurze arabische Texte des Korans lautrichtig rezitieren sowie einschlägige theologische Fachbegriffe mit Hilfe einfacher sprachlicher Analyse aus der arabischen in die deutsche Sprache übertragen.“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main 2016). Zusätzlich spielt jedoch auch eine analytische Kompetenz der Begriffe eine bedeutende Rolle in den Modulbeschreibungen (z. B. „Können arabische Fachbegriffe des islamischen Religionsunterrichts mit Hilfe von Wörterbüchern übersetzen und analysieren“ (Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2021).

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Gemäß der Dokumentenanalyse bieten die meisten universitären Studienstandorte keine spezifischen Modulbeschreibungen oder spezifischen Veranstaltungen wie Tutorien oder Seminare zur Thematisierung der islamistischen Radikalisierung an. Vielmehr werden Inhalte in dieser Richtung in Modulen wie beispielsweise „Islam und Gesellschaft“ (Standort Erlangen-Nürnberg) dargelegt. Jedoch wird dabei nicht deutlich, in welchem Maße und in welcher Regelmäßigkeit islamistische Radikalisierung tatsächlich aufgegriffen wird.

Die vertiefende qualitative Analyse legt jedoch nahe, dass die Inhalte, wie etwa die Auseinandersetzung mit sowie die Reflexion der eigenen Religion, in vielen Modulen angesprochen werden. Interessant wäre hier eine weitere Analyse durchzuführen, um festzustellen, inwieweit diese Schwerpunkte in den Veranstaltungen aufgenommen werden. Zudem existiert eine Reihe von Modulen, welche die Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen mit den Studierenden in den Fokus nehmen (z.B. Standort Münster: „Aufbaumodul: intra- und interreligiöse Theologie: „Kommunikation ist neben einer inneren Zufriedenheit, die wichtigste Grundlage für ein friedliches Miteinander. Ein gefestigtes Selbstbewusstsein und genügend Wissen über die eigene Persönlichkeit ermöglichtes, mit anderen Menschen friedfertiger zu interagieren“).

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen kann zusammenfassend dargestellt werden, dass in den Modulbeschreibungen bzw. in der Modulstruktur fachliche, methodische und persönliche Inhalte abgebildet werden, welche die Auseinandersetzung mit dem Phänomen islamistischer Radikalisierung ermöglichen. Insbesondere Inhalte zum selbständigen kritischen Denken und zum Vergleich der unterschiedlichen Strömungen innerhalb des Islam sowie zwischen den Religionen werden in den Modulbeschreibungen stark adressiert und helfen die Heterogenität religiöser Überzeugungen auch innerislamisch wahrzunehmen. Die Inhalte sind überwiegend auf der primären Ebene der Prävention angesiedelt und sind in den Modulen zu den Themen „Islam in der Gegenwart“, „Islam und Heterogenität“ sowie „Islam und Gesellschaft“ vorzufinden.

Die Analyse der in den Modulbeschreibungen aufgeführten Kompetenzen zeigt, dass zwar der Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) stark vertreten ist, die Gestaltungskompetenz jedoch kaum in den Modulbeschreibungen angesprochen wird. So fehlen etwa – bzw. sind aus den Modulen nicht ersichtlich – Hilfen zum Umgang mit radikalisierten Schüler:innen bzw. Eltern. Die regelmäßige Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts ist notwendig, wenn die Prävention islamistischer Radikalisierung längerfristig und effektiv im Kontext Schule gewährleistet werden soll. Mit Kamçılı-Yıldız (2020a: 227) kann – diesmal bezogen nicht auf den Bereich des interreligiösen Lernens, sondern im Lernen für den Umgang mit dem Bereich Radikalisierung geschlussfolgert werden:

„Daher wäre als Ausgangssituation für die Formulierung von Modulbeschreibungen zu fragen, welches Wissen, welche Haltungen oder welche Fertigkeiten Studierende

benötigen, um handlungsfähig in diesem Bereich werden können. Bisher fehlt in den Modulbeschreibungen dieser Perspektivenwechsel in den Curricula und zieht sich durch bis zum konkreten Lehrerhandeln, die die Kompetenzen der Lehrkräfte fördern, komplexe Dialoge eröffnen zu können. Denkbar wäre bei der Gestaltung von Modulbeschreibungen ausgehend von der beruflichen Relevanz dieser Dimension die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen als prozessbezogene Handlungsergebnisse zu gestalten.“

## Literatur

- Abdel-Rahman, Annett. 2021. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Vechta: unveröffentlichte Dissertation.
- Abdel-Rahman, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang.
- Alacaçoğlu, Hasan. 1999. *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*. Münster: Lit.
- Badawia, Tarek, Said Topalović. 2020. Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch die Institutionalisierung islamischer Bildung. In *Politische Bildung im Kontext vom Islam und Islamismus*, herausgegeben von Stefan E. Hößl, Jamal Labna, Frank Schellenberg, 246-262. Bonn: BPB.
- Badawia, Tarek. 2021. „Wer ist bereit, diese ethnischen Maximen zu übernehmen?“ Religionsethische Bildung im schulischen Islamunterricht. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 335-351. Göttingen: V&R unipress.
- Baier, Dirk. 2018. *Gutachten für den 23. Deutschen Präventionstag*. [www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2683&datei=23-DPT\\_Gutachten-2683.pdf](http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2683&datei=23-DPT_Gutachten-2683.pdf).
- Behr, Harry Harun. 2021. Islamischer Religionsunterricht zwischen religiöser, säkularer und identitärer Positionierung. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 353-375. Göttingen: V&R unipress.
- Boos-Nünning, Ursula. 2019. Über den Umgang mit der Einwanderung in Deutschland. In *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*, herausgegeben von Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber und Veronika Zimmer, 19-40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borum, Randy. 2012. „Radicalization into Violent Extremism I. A Review of Social Science Theories.“ *Journal for Strategic Studies*, 4 (4): 7-36.
- Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz. 2006. „Perspektiven für eine gemeinsame Zukunft.“ *Bulletin Nr. 93-1 v. 28. Sept. 2006/*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/769272/135e7852aecc4ebc5c2c157502d8bda7/93-1-schaeuble-data.pdf?download=1>.
- Ceylan, Rauf, Margit Stein. 2016. Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen ‚guten Islamunterricht‘. In *Was sind gute Schulen?*, herausgegeben von Klaus Hadelers, Gabriel Moegling, Swantje Hund-Göschel, 211-225. Immenhausen: Prolog.
- Ceylan, Rauf, Michael Kiefer. 2016. „Mosque as Partners in Prevention.“ *Hikma - Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 7 (2), 143-158.
- Ceylan, Rauf. 2015. „Raus aus den Koranschulen. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte.“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2): 169-183.

- Chbib, Raida. 2021. Angebote islamisch-religiöser Bildung in islamischen Organisationen und an staatlichen Bildungseinrichtungen in Deutschland. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 293-313. Göttingen: V&R unipress.
- Dreier, Lena, Konstantin Wagner. 2021. *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. AIWG-Expertise.* Berlin: AIWG.
- Duran, Sehra. 2013. Schnittstelle zweier Parallelen. Familiäre Migrationsgeschichte in Zeit und Raum. In *Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*, herausgegeben von Kirsten Gerland, Benjamin Möckel Daniel Ristau, 244-268. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Eberhard Karls Universität Tübingen. 2020. *Modulhandbuch. Bachelor of Education. Lehramt Gymnasium, Hauptfach Islamische Religionslehre.* Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen.
- El-Mafaalani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch, Julian Waleciak. 2016. „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit.“ *HSFKReport* Nr. 6/2016. Frankfurt: HSKF.
- Figlesthler, Carmen, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Marco Schott, Diana Zierold, Maren Zschach. 2020. *Fünfter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation Demokratie leben! Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019.* Halle Saale: DJI.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. O. J. *Informationsbroschüre. Islamische Religionslehre (Zertifikat).* Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fölling, Hanna. 2020. Islam und Religionspolitik in Deutschland. In *Politische Bildung im Kontext vom Islam und Islamismus*, herausgegeben von Stefan E. Hößl, Jamal Lobna, Frank Schellenberg, 54-73. Bonn: BPB.
- Gennerich, Carsten. 2009. *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen. Praktische Theologie heute.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Geue, Heiko. 2016. „Warum fördert das Bundesministerium muslimische Jugendarbeit?“ *Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement muslimischer Jugendlicher*, 15-18.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. 2016. *Fachspezifischer Anhang für das Studienfach Islamische Religion im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3).* Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Heinig, Michael. 2018. *Säkularer Staat – viele Religionen. Religionspolitische Herausforderungen der Gegenwart.* Hamburg: Herder.
- Humboldt Universität zu Berlin. 2020. *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Bildung an Grundschulen.* Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2020a. „„Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung“. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (1): 215-229.
- Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2020b. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen.* Münster/New York: Waxmann.

- Kart, Mehmet, Margit Stein, Yannick von Lautz, Eike Bösing, Veronika Zimmer, Petra Rother, Caner Ayyildiz. 2021. „Zum Stand der Radikalisierungsprävention im Phänomenbereich des Islamismus.“ *IUBH Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften*, 2 (5): 1-14. [https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677369/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU\\_DP\\_Sozialwissenschaften\\_\\_5\\_2021\\_Kartetal\\_qkwuoq.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677369/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_DP_Sozialwissenschaften__5_2021_Kartetal_qkwuoq.pdf).
- Kenar, Berna, Margit Stein, Veronika Zimmer. 2020. „Religiosität und religiöse Erziehung muslimischer Jugendlichen – ein Literaturüberblick.“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (1): 345-367.
- Khorchide, Mouhanad. 2008. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Khorchide, Mouhanad. 2021. Die islamische Theologie an deutschen Universitäten am Beispiel des Zentrums für Islamische Theologie der Universität Münster (ZIT). In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 315-333. Göttingen: V&R unipress.
- Kiefer, Michael, Jamal Malik. 2008. Der Islam in Deutschland im Prozess der Neuformierung. In *Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*, herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung, 98-103. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kiefer, Michael. 2011a. „Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven“ In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen*, herausgegeben von der Deutschen Islam Konferenz und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, 60-71. Nürnberg: BAMF.
- Kiefer, Michael. 2011b. „Der lange Weg zum islamischen Religionsunterricht - Zum Stand der Realisierungsbemühungen“. In *Migrationsreport 2010*, herausgegeben von Marianne Krüger-Potratz und Werner Schiffauer, 139-161., Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kiefer, Michael. 2014. Dialog als Mittel der Radikalisierungsprävention. Das Dialoggruppenprojekt „Ibrahim trifft Abraham“. In *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, herausgegeben von Wael El-Gayar, Katrin Strunk, 125-139. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kiefer, Michael. 2021. *Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Analysen & Argumente. Nr. 425*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Kreß, Hartmut. 2010. „Islamischer Religionsunterricht zwischen Grundsatzproblemen und neuen Rechtsunsicherheiten.“ *Zeitschrift für Rechtspolitik*. 43 (1): 43 (1): 14-17.
- Milbradt, Björn, Katja Schau, Frank Greuel. 2019. (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention - Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. In *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag*, herausgegeben von Erich Marks, 141-181. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Möbus, Benjamin. 2021. Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Populismus im Politikunterricht. Das Kontroversitätsgebot im Spiegel des diffusen Begriffes ‚Populismus‘. In *„Populismus“ – zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit*, herausgegeben von Wilfried Kürschner, Hermann von Laer, 137-164. Münster: Lit.

- Mückl, Stefan. 1997. „Staatskirchenrechtliche Regelungen zum Religionsunterricht“. *Archiv für öffentliches Recht*, 122: 513-556.
- Pädagogische Hochschule Freiburg. 2019. *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe 1 (inkl. Europalehramt Sekundarstufe 1)*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe. 2021. *Modulhandbuch Bachelor Lehramt Sekundarstufe I mit dem Abschluss Bachelor of Arts*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. 2019. *Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem akademischen Abschluss Bachelor of Arts (B.A.)*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Pädagogische Hochschule Weingarten. 2020. *Modulhandbuch Lehramt Sekundarstufe I. Bachelor of Arts*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks, Kerstin Tanis. 2021. Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. *Forschungsbericht 38. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: BAMF.
- Schröder, Nils Johann. 2016. Die Deutsche Islamkonferenz und die muslimischen Verbände im Religionsverfassungsrecht. In *Staat und Islam. Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Uwe Hunger, Nils Johann Schröder, 191-220. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. 2020a. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. 2020b. *Religion in Deutschland und weltweit. Dossier*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Stein, Margit, Rauf Ceylan, Veronika Zimmer. 2017. „Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland.“ *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 8: 48-63.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Mehmet Kart, Petra Rother, Yannick von Lautz, Eike Bösing, Caner Ayyildiz. 2021. „Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention.“ *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*, 5, 1-20. [https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU\\_SOZIALWISS\\_4\\_2012\\_Stein\\_Zimmer\\_Kart\\_lvuaw1.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_SOZIALWISS_4_2012_Stein_Zimmer_Kart_lvuaw1.pdf).
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Mehmet Kart. 2023. Islamischer Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention? Eine Interviewstudie mit Dozierenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie zu Möglichkeiten und Grenzen. In *Radikalisierung und Prävention im Fokus der Sozialen Arbeit*, herausgegeben von Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Çopur, Mehmet Kart, Jens Ostwaldt, Yannick von Lautz, Veronika Zimmer, i. Erscheinen.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Rauf Ceylan. 2021. Islamische Erziehung und Säkularisierung: Herausforderungen für muslimische Familien und den islamischen Religionsunterricht in Deutschland. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*, herausgegeben von Ednan Aslan, 241-263. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht V&R unipress.

- Ströbele, Christian. 2021. Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Entwicklungen und Wirkungen. <https://www.researchgate.net/publication/349573159>.
- Universität Hamburg. 2021. *Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang „Islamische Religion“ innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Universität Osnabrück. 2017. *Fachspezifischer Teil zur studiengangspezifischen Prüfungsordnung für den 2-Fächer-Bachelorstudiengang. Islamische Theologie/ Islamische Religion*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Universität Osnabrück. 2021. *Modulbeschreibungen für die Lehreinheit „Islamische Theologie“*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2008. *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2015. *Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen: Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung.
- Von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Mehmet Kart, Margit Stein. 2022. „Verschränkungen sicherheitsbehördlicher und (sozial)pädagogischer Zugänge und Arbeitsweisen in der Prävention islamistischer Radikalisierung“. *Neue Praxis – Schwerpunkttheft Soziale Probleme – Interpretationen und Aushandlungen (sozial-)pädagogischer und sicherheitspolitischer Logiken – Beispiele aus Kinderschutz und Radikalisierungsprävention*, 2: i. Erscheinen.
- Weinert, Franz E. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. 2019. *Erste Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für das Fach Islamische Theologie zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags. 2021. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen und Umsetzung in den Bundesländern*. WD 8 - 3000 - 065/21. Berlin. Deutscher Bundestag.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein, Mehmet Kart, Eike Bösing, Yannick von Lautz, Caner Ayyildiz. 2022. „Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam.“ *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 2 (1): 1-24.  
[https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP\\_Sozialwissenschaften\\_2022\\_1\\_Zimmer\\_et\\_al\\_Islamistische\\_Radikalisierung\\_mbq27l.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP_Sozialwissenschaften_2022_1_Zimmer_et_al_Islamistische_Radikalisierung_mbq27l.pdf).
- Zimmer, Veronika, Margit Stein, Rauf Ceylan. 2019b. „Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen – die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht.“ *Bildung und Erziehung BuE*, 72 (1): 50-78.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein. 2020. Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht (angehender) islamischer Theolog\*innen (UWIT). DOI: 10.13140/RG.2.2.20485.17126



Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan, Margit Stein. 2017. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland.“ *Theo Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16 (2): 347-367.

Zimmer, Veronika, Yilmaz Gümüs, Margit Stein. 2023. *Islamische Theologie und Islamische Religionspädagogik – eine empirische Studie zu Orientierungen und Einstellungen bei muslimischen Theolog\*innen und Religionslehrer\*innen*. Berlin: Springer.

**Die Rolle der Frau im Salafismus –  
Geschlechterrollen in der  
Radikalisierungsprävention**

Mira Schwarz

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## Die Rolle der Frau im Salafismus – Geschlechterrollen in der Radikalisierungsprävention

### Mira Schwarz

Fachhochschule Erfurt

E-Mail: [mira.schwarz@bluewin.ch](mailto:mira.schwarz@bluewin.ch)

Mira Schwarz, M.A. Internationale Soziale Arbeit, ist Forschungspartnerin an der Forschungsstelle Radikalisierung und gewaltsame Konflikte (RUK) der Fachhochschule Erfurt.

### Abstract

Der vorliegende Artikel untersucht die in Wissenschaft und in Praxis wenig diskutierte Stellung der Frau im Salafismus. Hierfür werden handlungsweisende Vorschriften und Verbote für die Frau sowie die Erklärungslogik des Rollenbildes analysiert. Daraus werden die Komplexität der Geschlechterrollen im Salafismus dargelegt und Erkenntnisse für die gendersensible Präventionsarbeit abgeleitet. Unter Anwendung der Inhaltsanalyse nach Mayring wird die folgende Fragestellung beantwortet: „Wie stellt die salafistische Ideologie den Alltag einer „guten Muslima“ dar? Das deduktiv herausgearbeitete Kategoriensystem erörtert dabei acht Schwerpunkte, welche die Stellung der Frau im Salafismus maßgeblich prägen: Kleidung, Eheschließung/Ehescheidung, Erziehung/Heim, Reisen, Sexualität, Finanzen/Erbrecht, Bildung und Arbeit. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen ein heteronormatives, manichäisches Rollenbild von Mann und Frau auf. So wird die Frau als liebevoll, emotional und fürsorglich beschrieben. Sie trägt Verantwortung für das Zuhause, die Kindererziehung und die Unterstützung des Ehemannes. Begründet wird diese Rolle mit naturalistischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern sowie mit dem der Frau zugeschriebenen „inneren Lebensbereich“. Gleichwohl prägt die Frau die salafistische Gemeinschaft maßgeblich durch ihre Verantwortung für eine ideologiekonforme Kindererziehung, die das Fortbestehen des sogenannten Islamischen Staates sicherstellt. Für die Präventionsarbeit leitet sich aus der Analyse der Auftrag ab, die starren Rollenbilder der Frau kritisch zu reflektieren und Mädchen und Frauen alternative Rollenbilder anzubieten. Um dies zu erreichen, bedarf es Präventionskonzepte, die die thematischen Schwerpunkte der Rolle der Frau im Salafismus konkret aufgreifen und Mädchen und Frauen in der kritischen Selbstreflexion, in der Meinungsbildung sowie in der Stärkung des Selbstvertrauens unterstützen.

**Zitierweise:** Schwarz, Mira. 2022. „Die Rolle der Frau im Salafismus – Geschlechterrollen in der Radikalisierungsprävention.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* Bd. 1, Nr. 1: 74–98.

ISSN 2750-1345 | [www.zepRa-journal.de](http://www.zepRa-journal.de)

## Inhaltsverzeichnis

1 Frauen in der „doppelten Unsichtbarkeit“.....	77
2 Aktueller Forschungsstand.....	78
3 Weibliche Geschlechterrolle im „Islamischen Staat“.....	79
3.1 Einbettung in den Kontext.....	79
3.2 Methodisches Vorgehen: Ablaufschritte der Inhaltsanalyse.....	80
3.3 Theoriegestützter Hintergrund – Lebensweltorientierung nach Thiersch.....	81
3.4 Analysiertes Datenmaterial.....	82
3.4.1 Abdul Rahman Al-Sheha, „Die Stellung der Frau im Islam“.....	82
3.4.2 Al-Khansaa Brigade, „Die Frau im Islamischen Staat“.....	83
3.5 Rollenbild der „guten Muslima“ im Salafismus.....	85
3.5.1 Kleidung.....	85
3.5.2 Eheschließung und Ehescheidung.....	85
3.5.3 Erziehung und Heim.....	87
3.5.4 Reisen.....	88
3.5.5 Sexualität.....	88
3.5.6 Finanzen und Erbrecht.....	89
3.5.7 Bildung.....	90
3.5.8 Arbeit.....	91
4 Die Frau im Salafismus – ein Resümee.....	92
5 Erkenntnisse für die Präventionsarbeit – ein Ausblick.....	94
Quellenverzeichnis.....	96

## 1 Frauen in der „doppelten Unsichtbarkeit“

„Nicht nur wird Frauen [...] abgesprochen, aus politischer oder religiöser Überzeugung zu handeln und werden ihre Handlungskapazitäten in die Abhängigkeit von anderen Subjekten gesetzt, sondern es wird auch die konkrete Gefahr, die von Frauen ausgehen kann, systematisch unterschätzt.“ (Handle et al. (o. J.), 6)

Obiges Zitat verdeutlicht, dass Frauen im Kontext der Radikalisierung häufig verhältnismäßig wenig im Fokus stehen. Radikalisierung und Gewalt wird vordergründig als männliches Phänomen verhandelt (vgl. Speckhard 2021, 19f., Fritsche 2019, Pearson, Winterbotham 2017, 60f.); was zur Folge hat, dass wenig umfangreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Radikalisierungsverläufen von Frauen vorhanden sind und der Faktor Gender in Präventionsangeboten nach wie vor zu wenig Berücksichtigung findet. Der Terminus der „doppelten Unsichtbarkeit“ – ein Begriff aus dem Kontext des Rechtsextremismus – gilt als Erklärungsansatz für die fehlende Perspektive auf weibliche Radikalisierung. So wird Frauen gesellschaftlich, innerhalb der Wissenschaft und innerhalb der Sicherheitspolitik nicht zugetraut, sich aus politischer Motivation zu radikalieren. Zudem gelten Frauen als friedfertig und es wird ihnen wenig zugestanden, Gewalt anzuwenden (vgl. Pallinger, 2016, Pearson, Winterbotham 2017, 60f.). Diese Annahmen haben zur Folge, dass die Rolle der Frau in Bezug auf Radikalisierung bisher wissenschaftlich grundsätzlich unterrepräsentiert bleibt, da von ihr vermeintlich kaum eine Gefahr für die innere Sicherheit ausgeht (vgl. Orav et al., 2018, 1). Die Berücksichtigung der Rolle der Frau im Salafismus<sup>21</sup> ist zentral, da die salafistische Ideologie klare Geschlechterrollen vorsieht und daraus spezifische Verantwortlichkeiten für Frauen in Gemeinschaft und Gesellschaft ableitet. Nur wenn geschlechterspezifisches Wissen zu Radikalisierungsprozessen besteht, können Angebote der sekundären und tertiären Prävention<sup>22</sup> vermehrt geschlechterspezifisch ausgerichtet werden, um so Radikalisierungsverläufen von Mädchen und Frauen entgegenzuwirken (vgl. Orav et al., 2018, 2f.).

Der vorliegende Artikel stellt die Rolle der Frau im Salafismus differenziert dar und erarbeitet anhand systematischer Analyseschritte die Rolle der Frau aus dem Blickwinkel der salafistischen Ideologie<sup>23</sup>.

Hierfür werden die zwei Texte *Die Stellung der Frau im Islam* und das Manifest der Al-Khansaa Brigade *Die Frau im Islamischen Staat*<sup>24</sup> nach der methodischen Vorgehensweise der Inhaltsanalyse nach

<sup>21</sup> Es besteht keine objektive und einheitliche Definition von Salafismus. Der vorliegende Beitrag verwendet Salafismus im Sinne der Dreiteilung in den quietistischen-, den politischen- sowie den dschihadistischen Salafismus nach Wiktorowicz (vgl. Wagemakers, in: Said, Fouad, 2014: 58-63).

<sup>22</sup> Die Präventionstriade nach Caplan, bestehend aus primärer-, sekundärer- und tertiärer Prävention, etablierte sich in den 1960er Jahren im Bereich der Gesundheitswissenschaften. In Bezug auf die Radikalisierungsprävention lassen sich die Bereiche folgendermaßen übertragen:

**Primäre Prävention:** Ziel ist es, Radikalisierungsprozesse grundlegend zu verhindern, indem die Persönlichkeit und die Resilienz gestärkt werden. Die Angebote gestalten sich thematisch offen und richten sich nicht an eine spezifische Zielgruppe.

**Sekundäre Prävention:** Ziel ist es, Radikalisierungsprozesse in einem frühen Stadium zu erkennen und mittels spezifischer Angebote zu intervenieren. Dafür wird zielgruppenspezifisch mit Personen gearbeitet, die als Risikogruppe definiert werden oder erste Anzeichen einer Radikalisierung zeigen.

**Tertiäre Prävention:** Bei weit fortgeschrittenen Radikalisierungsprozessen ist es das primäre Ziel, eine weitere Eskalation und insbesondere eine drohende Gewaltanwendung zu verhindern. Es handelt sich also um spezifisch ausgerichtete Maßnahmen, um eine Distanzierung von der Ideologie zu erreichen (vgl. Mafaalani et al., 2016, 3 f.).

<sup>23</sup> Die Analyse wurde im Rahmen der im Oktober 2021 an der Fachhochschule Erfurt bei Prof. Dr. rer. pol. Miriam M. Müller-Rensch und Prof. Dr. Ronald Lutz eingereichten Masterarbeit „Die Frau im Salafismus: Welche Rolle trägt die Frau in der salafistischen Ideologie und inwiefern kann ein besseres Verständnis der Geschlechterrollen zur Präventionsarbeit beitragen“ erarbeitet. Auszüge der Ergebnisse werden im vorliegenden Artikel ausgeführt.

<sup>24</sup> Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf den Salafismus in Verbindung mit dem sogenannten Islamischen Staat in Syrien und im Irak (ISIS) [arabisch: „ad-Dawlat al-islamiyya fi l-irāq wa-sch-schām“ abgekürzt „da’isch; „schām“ bezeichnet die

Mayring beleuchtet. Dieses strukturierte Vorgehen wird gewählt, um die Kernfunktionen der Frau im Salafismus herauszuarbeiten und die Lebenswelt der Frau in der Ideologie zu charakterisieren. Um den Einfluss gesellschaftlich geprägter Zuschreibungen von weiblichen Rollenbildern möglichst auszublenden und eine ergebnisoffene Analyse, die die Komplexität der Geschlechterrollen im Salafismus erfasst, zu gewährleisten, erfolgt die Inhaltsanalyse in einem ersten Schritt induktiv. Die Auswertung folgt anschließend durch das methodische Vorgehen einer Klassifizierung, wodurch die relevanten Lebensbereiche, die das weibliche Rollenbild im Salafismus prägen, herausgearbeitet werden. Im Vordergrund steht dabei stets die Fragestellung, wie innerhalb der salafistischen Ideologie das Rollenverständnis einer „guten Muslima“ ausgestaltet ist.

Umfassenderes Wissen zu Geschlechterrollen soll die Grundlage bieten, um Konzepte der Radikalisierungsprävention gendersensibel auszugestalten und Angebote explizit auf die Bedürfnisse von Mädchen und Frauen auszurichten. Entsprechend führt der Artikel in den Schlussfolgerungen erste Erkenntnisse auf, wie das Wissen in Bezug auf die Geschlechterrollen im Salafismus in die Präventionsarbeit konkret einfließen kann, um somit der „doppelten Unsichtbarkeit“ der Frau entgegenzuwirken.

## 2 Aktueller Forschungsstand

Vor knapp zehn Jahren wurde die Relevanz der Rolle der Frau im Salafismus im wissenschaftlichen Diskurs erkannt. Gleichwohl existieren bis heute kaum umfangreiche Studien zur Rolle der Frau im religiös begründeten Extremismus (vgl. Fritsche 2019; Groeneveld et al. 2018, 4; Günther et al. 2016, 18; Saltman, Smith 2015, 5; Ziolkowski, Kunze 2019, 5). Das *Institute for Strategic Dialogue* gründete 2015 das Netzwerk *Women in Extremism* und nimmt damit europaweit eine Pionierrolle ein, um die Rolle der Frau im gewaltbereiten Extremismus zu charakterisieren und um Strategien gegen die Radikalisierung zu entwickeln. Die 2015 veröffentlichte Studie *Till Martyrdom do us part. Gender and the ISIS Phenomenon* gilt als zentrale Forschungsarbeit zur Rolle der Frau im sogenannten Islamischen Staat. Sie untersucht welche Rolle Frauen in gewaltbereiten extremistischen Gruppierungen spielen, warum und wie die Rekrutierung abläuft und mit welchen Präventionsansätzen einer Radikalisierung von Frauen entgegengewirkt werden kann (vgl. Saltman, Smith 2015). Im französischen Kontext sind die Arbeiten von Dounia Bouzar wegweisend, während Janny Groen und Annieke Kranenberg eine Auslegeordnung für den niederländischen Kontext bieten (vgl. Günther et al. 2016, 16). In Deutschland leistet der Verfassungsschutz mit Studien und Publikationen einen Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte (Bsp. Verfassungsschutz Niedersachsen 2020; Verfassungsschutz Baden-Württemberg 2019).

Der zeitlich und inhaltlich geringe Umfang der Projekte ist neben dem fehlenden Fokus auf weibliche Radikalisierung auch auf die Ausgestaltung von Förderstrukturen zurückzuführen. Bemerkenswert ist, dass zwischen 2014 und 2017 vergleichsweise intensiv geforscht wurde. Im deutschsprachigen Kontext gilt in dieser Zeit das von 2014 bis 2015 durchgeführte Projekt *Gender in Extremism* von cultures interactive e. V.; Berlin wegweisend. Ziel des Projektes war es, die Hintergründe und Bedeutungszusammenhänge von Gender in Radikalisierungsprozessen zu verstehen und genderspezifische Präventions- und Interventionsansätze abzuleiten (vgl. WomEx o. J.). Ein Erklärungsansatz für diese Zunahme ab 2014 bietet der Ausruf des Kalifats für Syrien und den Irak am 29. Juni 2014. Seit 2017 nimmt die Anzahl an Forschungsbeiträgen zur Thematik allerdings wieder markant ab. Das Kalifat, das den Nationalstaat ablehnt und anstelle dessen einen islamischen Staat

---

Region. Levante oder Großsyrien, ein Gebiet, das neben Syrien den Libanon, Teile Jordaniens und Palästinas umfasst] (Dantschke, in: Schneiders 2014: 172).

anstrebt (vgl. Müller 2016, o. S.) war plötzlich auf Frauen und deren spezifische Rolle innerhalb der Ideologie angewiesen. Neben der Funktion als Ehefrauen für die Kämpfer und Mütter für die Kinder, benötigte der neu ausgerufenen Staat, als Folge einer strikten Geschlechtertrennung, weibliche Lehrerinnen und Ärztinnen. In diesem Zeitabschnitt lässt sich ferner eine Veränderung der Propaganda feststellen: Frauen wurden in der Rekrutierung zunehmend direkt und offensiv adressiert (vgl. Committee of Experts on Terrorism 2016, 5). Dies hatte zur Folge, dass ca. ein Fünftel der Ausreiser:innen in den sogenannten Islamischen Staat aus Deutschland Frauen waren (vgl. Niedersächsischer Verfassungsschutz 2020, 21). Die verstärkte öffentliche Propaganda sowie die steigende Anzahl ausreisender Frauen von Europa in Richtung Irak und Syrien kann als Grund bezeichnet werden, warum die Forschung für den Themenbereich Frauen im Salafismus in diesem Zeitabschnitt vermehrt gefördert wurde. Das Risiko für die öffentliche Sicherheit, das von Frauen ausgeht, schien plötzlich höher zu sein. Im Juni 2017 wurde die symbolträchtige Al-Nuri-Moschee in der irakischen IS-Hochburg Mossul zerstört. Dieses Ereignis wird als formale Niederlage des sogenannten Islamischen Staates gewertet, wodurch das Kalifat offiziell als beendet gilt (vgl. Schwinghammer, Kuhlmann 2017). Diese Entwicklung gilt wiederum als Erklärung für die Abnahme des Interesses an der spezifischen Rolle der Frau im Salafismus nach 2017, da weibliche Salafistinnen und die potenziell von ihnen ausgehende Gefahr erneut wenig im Fokus standen. Wichtig ist anzumerken, dass die Idee des Kalifats – als unabhängiger in sich geschlossener Staat – innerhalb der Ideologie bis heute bestehen bleibt (vgl. Musharbash 2019). Daher sollte das von Frauen ausgehende Sicherheitsrisiko nach wie vor nicht unterschätzt werden. So ist ein direkter Zusammenhang zwischen der angesprochenen Finanzierung – sowohl für wissenschaftliche- wie auch für praxisorientierte Projekte – und politischen und sicherheitspolitischen Interessen festzustellen.

Durch die Ausführungen des Forschungsstandes wird die Notwendigkeit von vertieftem und umfassendem Wissen bezüglich der Rolle der Frau im Salafismus und der entsprechende Bedarf, Angebote vermehrt genderspezifisch auszurichten, deutlich. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass die wissenschaftlichen Auswertungen auf Basis von Primärdaten geschehen, die eine innersalafistische Perspektive wiedergeben. Dadurch wird sichergestellt, dass die Lebensrealität, die es zu erklären gilt, aus der Perspektive der Betroffenen analysiert wird und nicht unter Einbezug von Sekundärquellen über sie berichtet wird (vgl. Aslan, Ersan 2017: 84).

### 3 Weibliche Geschlechterrolle im „Islamischen Staat“

#### 3.1 Einbettung in den Kontext

Da der Salafismus häufig fälschlicherweise als Teil des Islams verhandelt wird, bedarf der wissenschaftliche Diskurs über den Salafismus als Ideologie einer konzisen Einbettung in Bezug auf den Islam als Weltanschauung. Eine Abgrenzung zwischen den Begrifflichkeiten Salafismus und Islam ist notwendig, um die Rolle der Frau im Salafismus präzise darlegen zu können. Bezugspunkt für eine Definition der Rolle der Frau im Salafismus, wie auch im Islam ist der Koran als heilige Schrift. Entscheidend ist dabei die Lesart des Korans. *„Es gibt Verse, die als Bestätigung einer Gleichberechtigung von Männern und Frauen gelesen werden können, aber es gibt andere, in denen unmissverständlich männliche Dominanz legitimiert wird [...]“* (Schröter 2016, 963) Dieses Zitat verdeutlicht die zwei größten Streitpunkte in Bezug auf die Lesart des Korans: können die Verse eine zeitlose Gültigkeit beanspruchen und wie ist der Umgang mit sich widersprechenden Versen. Auch von muslimischen Gemeinschaften wird die Rolle der Frau im Islam uneinheitlich dargelegt. Zurückzuführen ist diese innerislamische Kontroverse auf eine Unstimmigkeit in Bezug auf die richtige

Auslegung und Interpretation einzelner Koranverse und die vielfältigen gesellschaftlichen Verhältnisse islamisch geprägter Länder (vgl. ebd., 963f.).

Die unterschiedliche Auslegung der Frauenrolle ist geprägt von der rechtlichen Situation eines Nationalstaates sowie vom Einfluss von Frauenrechtsaktivist:innen im jeweiligen Land. Seit Ende des 19. Jahrhunderts fordern in islamisch geprägten Ländern Frauenrechtsaktivistinnen aktiv in der Öffentlichkeit Demokratie, Unabhängigkeit und gleichberechtigte Teilhabe von Männern und Frauen. Dieser islamische Feminismus führt einen Diskurs, [...] *der sich im Rahmen des islamischen Paradigmas bewegt und Frauenrechte auf religiöse Texte gründet.*“ (Salah 2010: 47). Akteur:innen des islamischen Feminismus sind sowohl Frauen als auch Männer. Der Diskurs kann dabei in einen konservativen, einen liberalen und einen radikalen Feminismus unterteilt werden. Grundlage für die Einforderung der Frauenrechte bildet der Koran und die Überlieferungen des Propheten Mohammad. Gefordert wird eine neue gender-sensitive Leseart des Korans, die in der Überzeugung gründet, dass die Unterdrückung muslimischer Frauen auf eine falsche patriarchalische Interpretation der Religion zurückzuführen sei und in keinem direkten Zusammenhang mit dem Islam stehen würde (vgl. Salah 2010, 48-50).

Diese Forderung nach einer neuen gender-sensitiven Leseart des Korans mit dem Ziel die patriarchalische Interpretation der Religion zu dekonstruieren, steht im Kontrast zur salafistischen Leseart des Korans, in der insbesondere die naturalistischen Herleitungen der Geschlechterrollen ins Zentrum gerückt und die patriarchalen Strukturen damit verfestigt werden.

*„Und wenn der Islam dem Mann die Führung überlässt und der Frau die Ehre der Durchführung erweist, ist dies mit der fitra der Menschen begründet, damit, woran sie gewöhnt sind: Einen Führer zu finden, der befiehlt, beobachtet und einschätzt, und sich dessen Führung zu fügen, seinen Befehlen zu gehorchen und sie auszuführen.“* (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 60)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass der Frau im Salafismus die eigene Handlungsfähigkeit abgesprochen wird. Sie sei auf Richtlinien und Führung durch den Mann angewiesen, da es ihr mit naturalistisch-biologischer Begründung nicht zustehe, selbst Entscheidungen zu treffen und individuelle Handlungen daraus abzuleiten.

Diesem auf den ersten Blick unmissverständlich definierten Rollenmodell liegt allerdings ein komplexes Geschlechterverständnis zugrunde. Dieses Rollenbild der Frau im Salafismus, wird im Folgenden anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse ausführlich dargelegt.

### 3.2 Methodisches Vorgehen: Ablaufschritte der Inhaltsanalyse

Die vier Schritte der klar strukturierten Inhaltsanalyse werden an dieser Stelle kurz erläutert, bevor die konkreten Ergebnisse in Bezug auf die Rolle der Frau im Salafismus ausgeführt werden.

#### Schritt 1, Fragestellung:

Das Datenmaterial wird anhand einer konkreten und theoretisch begründeten Fragestellung analysiert (vgl. Mayring, 58-60). Die Fragestellung lautet: *„Wie stellt die salafistische Ideologie den Alltag einer „guten Muslima“ dar?“*

#### Schritt 2, Datenmaterial:

Das für die aufgestellte Fragestellung passende Datenmaterial wird festgelegt. Dazu wird der Datenkorpus definiert und das Datenmaterial in Bezug auf formale Charakteristika sowie deren Entstehungssituation beschrieben (vgl. Mayring 2015, 54 f.).



Aufgrund des erschwerten Zugangs zum Forschungsfeld findet die Datenerhebung im Bereich des religiös begründeten Extremismus meist unter Einbezug von Sekundärquellen statt. Daraus resultiert die Gefahr, dass die Lebensrealität, die es zu erklären gilt, weit entfernt bleibt von der tatsächlichen Lebensrealität der Betroffenen (vgl. Aslan, Ersan 2017, 84). Durch die Auswahl der zwei Primärquellen *Die Stellung der Frau im Islam* und Das Manifest der Al-Khansaa Brigade *Die Frau im Islamischen Staat* soll dieser möglichen Verzerrung der Ergebnisse entgegengewirkt werden. Beide Dokumente legen die Rolle der Frau im Salafismus explizit dar und erheben den Anspruch, Handlungsanweisungen für Frauen im Salafismus resp. im sogenannten Islamischen Staat zu sein (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 50f., Al-Sheha, o. J., 6, 86).<sup>25</sup>

#### Schritt 3, Ablaufmodell der Analyse:

Das konkrete systematische Ablaufmodell der Analyse wird festgelegt und an den konkreten Fall angepasst. Dafür wird in Wechselwirkung zwischen dem zu untersuchenden Material und theoretischen Bezügen der vorliegenden Fragestellung ein Kategoriensystem für die Kodierung entwickelt (vgl. Mayring 2015, 61). Um das Datenmaterial möglichst gegenstandsnahe und ohne Verzerrung durch Vorannahmen zu erfassen, erfolgt die Kategorienbildung induktiv.<sup>26</sup> Die Kategorien einer „guten Muslima“ und die darin charakterisierten Lebensbereiche, wie sie im Salafismus beschrieben werden, werden in Bezug auf die im Text dargelegten Themen herausgearbeitet. Das Kategoriensystem umfasst folgende acht Schwerpunkte: Kleidung, Eheschließung/Ehescheidung, Erziehung/Heim, Reisen, Sexualität, Finanzen/Erbrecht, Bildung und Arbeit. Basierend auf diesen Kategorien findet die finale Kodierung des Datenmaterials statt.

#### Schritt 4, Interpretation und Auswertung der Ergebnisse:

Die Inhalte der Quellen werden zusammengefasst. Dieses Vorgehen ermöglicht es ausgewählte Textbestandteile präziser zu analysieren, sie hinsichtlich der Fragestellung zu bewerten und mit anderen Textbestandteilen in Verbindung zu setzen (vgl. Mayring 2015, 65-68).

Um die Rolle der Frau im Salafismus strukturiert zu beschreiben, findet die Auswertungsmethode der Klassifizierung Anwendung. Dadurch wird ermöglicht, dass die Inhalte der zwei Dokumente strukturiert und auf die Kategorien reduziert dargelegt werden und somit die Fragestellung nach der Darstellung der „guten Muslima“ aus der Perspektive der salafistischen Ideologie beantwortet werden kann.

### 3.3 Theoriegestützter Hintergrund – Lebensweltorientierung nach Thiersch

In der Inhaltsanalyse erfolgt die Analyse des Datenmaterials jeweils auf Grundlage respektive in Wechselwirkung mit einer theoretischen Grundlage. Die theoretische Grundlage für die Analyse des Rollenbildes der Frau im Salafismus ist der Alltagsbegriff der *Lebensweltorientierung nach Thiersch*. Gemäß Thiersch setzt sich der Begriff Alltag aus alltäglichen Lebenswelten sowie der Alltäglichkeit zusammen. Alltägliche Lebenswelten sind Orte, an denen eine Person ihren Alltag vollzieht. Alltäglichkeit sind Bewältigungsmuster, nach denen eine Person innerhalb der alltäglichen Lebenswelt

<sup>25</sup> Bei beiden Texten handelt es sich um die individuelle Perspektive einzelner Autor:innen. Durch den erschwerten Zugang zum Forschungsfeld war es nicht möglich, den inner-salafistischen Diskurs in Bezug auf die Dokumente zu erfassen, was ermöglicht hätte, eine Explikation der Ergebnisse vorzunehmen. Das Manifest der Al-Khansaa Brigade *Die Frau im Islamischen Staat* wird für die Inhaltsanalyse umfassend analysiert. Im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* wird das Kapitel *Stellung der Frau in den frühen Zeiten* von Seite 18-26 nicht analysiert, da es sich auf das Rollenverständnis der Frau außerhalb der salafistischen Ideologie bezieht und damit keine Relevanz für die Fragestellung hat.

<sup>26</sup> Die induktive Vorgehensweise kann gesellschaftlichen Konstruktionen und Normen nicht komplett ausblenden. Daher ist es unabdingbar im Laufe der Analyse stets einen selbstkritischen Fokus auf die eurozentristischen Perspektiven in Bezug auf den Phänomenbereich Extremismus zu richten. So kann die Betrachtung und Bewertung von nicht-europäischen Kulturräumen aus europäischer Perspektive minimiert werden (siehe dazu: Conrad 2015).

handelt. Diese alltäglichen Lebenswelten sind durch Lebenslagen geprägt und die Lebenslagen wiederum werden geprägt durch Genderstrukturen und ethnische, materielle, politische, soziale und kulturelle Bedingungen einer Gesellschaft. Die Geschlechterrollen des Salafismus bilden also die Lebenslage, in der sich die Frau in den alltäglichen Lebenswelten bewegt und in Form von Alltäglichkeit ihr Leben gestaltet (vgl. Grunwald, Thiersch, in: Graßhoff et al. 2018, 304).

Die Kategorienbildung erfolgt in Wechselwirkung zwischen der theoretischen Grundlage der Lebensweltorientierung nach Thiersch und den zwei Datenquellen, welche die Rolle der Frau im Salafismus ausführlich beschreiben.

### 3.4 Analysiertes Datenmaterial

Die zwei Primärquellen *Die Stellung der Frau im Islam* und Das Manifest der Al-Khansaa Brigade *Die Frau im Islamischen Staat* werden als Grundlage für die Inhaltsanalyse nach Mayring kurz zusammengefasst.

#### 3.4.1 Abdul Rahman Al-Sheha, „Die Stellung der Frau im Islam“

Das von Dr. Abdul Rahman Al-Sheha veröffentlichte Buch ist als *Die Stellung der Frau im Islam*<sup>27</sup> sowie als *Frauen im Schutz des Islam* bekannt. Das Werk wurde in Saudi-Arabien in arabischer Sprache veröffentlicht und ins Deutsche und Englische übersetzt.<sup>28</sup>

Das Dokument umfasst 88 Seiten und ist in 41 Kapitel gegliedert. Im Rahmen der Einleitung sowie im Vorwort wird mittels einer zeitlichen Rückblende die benachteiligte und minderwertige Stellung der Frau im Gegensatz zur Stellung des Mannes hervorgehoben. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, zu den vorherrschenden Missverständnissen über die Stellung der Frau im Islam Stellung zu beziehen. Diese Ausführung bildet den Ausgangspunkt für die Publikation: „*Der Leser, egal ob Muslim oder nicht, wird eine Darstellung vorfinden, die logisch, ordentlich und von Beweisen unterstützt ist.*“ (Al-Sheha o. J., 6 f.) In den drei „Slogans“, – der Aufruf zur Befreiung der Frau, der Ruf nach gleichen Rechten von Frauen und Männern und der Ruf nach Frauenrechten – wird im ersten Kapitel ausgeführt, in welchen Lebensbereichen Frauen und Männer im Islam dieselben Rechte und Pflichten haben. Gleichzeitig werden bestehende Unterschiede dargelegt und naturalistisch begründet. Von Seite 18-26 wird die historische Stellung der Frau hergeleitet. Dabei wird die Rolle der Frau in vor-islamischen, indischen, chinesischen, römischen, griechischen, jüdischen und in christlichen Gesellschaften erläutert. Hervorgehoben wird dabei vor allem die schlechte und minderwertige Position der Frau in diesen Zivilisationen. Auf dieses Kapitel folgt eine Ausführung zu Frauenrechten im Islam sowie eine Darstellung, in welchen Lebensbereichen und mit welchen Handlungen der Islam für die Frau Sorge trägt. Dabei wird die Frau als Gattin, die Frau als Mutter und die Frau allgemein angesprochen. Zum Abschluss folgt ein Kapitel, in dem eine Vielzahl Missverständnisse, die über die Frau im Islam vorherrschen, ausgeführt und widerlegt werden. Diese Irrtümer umfassen die Polygamie, die Zeugenaussage, die finanzielle und moralische Verantwortung der Frau, die Erbschaft, das Blutgeld, das Recht der Frau auf Arbeit, die Scheidung, die Ungleichheit bei der Heiratsabsicht und das Reisen ohne männliche Begleitung. Der Text endet mit einer Schlussfolgerung, in der noch einmal betont wird, dass alle Menschen – Männer und Frauen – aus der Sicht Allahs gleich geschaffen sind. Als einziger Maßstab für Unterscheidungen werden die Frömmigkeit sowie die Verrichtung von guten Taten

<sup>27</sup> In der Zusammenfassung, wie auch in der Ausführung der Ergebnisse wird im Zusammenhang mit beiden Primärquellen jeweils die Eigenbezeichnung „Frau im Islam“ verwendet. Gemeint ist damit die „Frau im Salafismus“.

<sup>28</sup> Die Inhaltsanalyse erfolgte auf Basis der deutschen Fassung. Daher kann die Qualität der Übersetzung nicht beurteilt werden.

genannt. Ferner wird betont, dass Frauen unter dem Schutz des Islams ihre vollen Rechte sowie ihre natürliche Freiheit genießen könnten. Der Islam hat Rechte für die Frau festgelegt, gleichzeitig muss die Frau allerdings auch Pflichten erfüllen. Die Schlussfolgerung endet mit einem Appell, dass auch Nicht-Muslim:innen mit einer reinen Seele und einem reinen Herzen Informationen über den Islam lesen sollten.

Das Dokument bezieht sich auf den *Qur'an al-Karim* und weist Textstellen als Koran-Zitate aus. Zusätzlich bezieht sich die Publikation auf Sekundärquellen, wobei hervorzuheben ist, dass die Wissenschaftlichkeit der Quellen offenbleibt. So wird etwa „eine amerikanische Reporterin, [...] die mehr als 20 Jahre im Bereich des Journalismus und Rundfunks gearbeitet und viele islamische Länder besucht hat und deren Berichte in über 250 Zeitungen veröffentlicht wurden“ (Al-Sheha o. J., 11) mit dem Namen Helesian Stansbery zitiert. Eine Recherche über die Autorin hat gezeigt, dass der Name der Journalistin einzig im Zusammenhang mit dem vorliegenden Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* bekannt ist und kein weiterer Beitrag zugänglich ist.

Erwähnungen von Allah, den Engeln, dem Propheten Muhammad und weiterer Propheten und rechtschaffenen Gefährten werden im Schriftstück mit Segenswünschen in arabischer Sprache gekennzeichnet.

Das Dokument richtet sich an alle Personen, ungeachtet des Geschlechtes oder der Religion. Der Fokus auf die Frau allerdings ist Ausdruck, dass es sich besonders an Frauen richtet, die ihre Rolle in der salafistischen Ideologie finden möchten. Die Übersetzung aus dem Arabischen in Deutsch und Englisch sowie die zahlreichen inhaltlichen Bezüge zur westlichen Welt lassen zudem darauf schließen, dass sich das Dokument explizit an junge Frauen im westlichen Kontext richtet. Weitere Informationen zur Entstehungssituation des Dokumentes oder zum emotional-kognitiven Handlungshintergrund des Autors liegen nicht vor (vgl. Al-Sheha o. J., 1-88). In Deutschland wurde das Werk 2010 aufgrund des Aufrufs zu Gewalt als jugendgefährdend eingestuft und indiziert (vgl. Schröter 2015, 176).

### 3.4.2 Al-Khansaa Brigade, „Die Frau im Islamischen Staat“

Das Dokument wurde 2015 von der Al-Khansaa Brigade<sup>29</sup> in arabischer Sprache verfasst und in Umlauf gebracht. Die erste Übersetzung ins Englische erfolgte durch die britische Quilliam-Stiftung.<sup>30</sup> Später wurde das Manifest von Hanne El Boussadani ins Deutsche übersetzt. Das 40-seitige Dokument besteht aus einer Einleitung, drei Kapiteln sowie einem Schlusswort.

Die Einleitung fokussiert sich auf die Notwendigkeit des Manifests und beschreibt das Ziel des Islamischen Staates, eine Gesellschaft zu sein, die Allah anbetet. Orientierung dazu bieten die Ursprünge der Zeit des Propheten und der vier rechtgeleiteten Kalifen. Begründet wird dies damit, dass damals „[...] jede Person an ihrer richtigen Stelle war und der richtigen Rolle zugeschrieben wurde.“ (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 50). Der Frau wird eine Rolle nach religiösen Vorschriften des Islams sowie nach den Regeln der Scharia zugeschrieben. Als Begründung für die Ausführungen werden Koran und *Sunna* genannt, denen eine Gültigkeit unabhängig von Zeit und Ort zugesprochen werden.

Das erste Kapitel leitet damit ein, dass die weltliche Wissenschaft abgelehnt wird, da sie für Muslim:innen nicht notwendig ist. Anstelle dessen sollen sich Muslim:innen mit der religiösen

<sup>29</sup> Die 2014 in Raqqa gegründete weibliche Sittenpolizei des IS, stellt sicher, dass sich die Frauen an die religiösen Vorschriften halten. Diejenigen Frauen, die sich den Vorschriften widersetzen, werden bestraft (vgl. Gilsinan 2014).

<sup>30</sup> Bei der Quilliam-Stiftung handelt es sich um einen britischen think-tank gegen Extremismus. Am 9. April 2021 wurde die Stiftung aufgelöst (vgl. Bouattia 2021).

Wissenschaft – als einzige wirkliche Wissenschaft – beschäftigen. Die vorbildliche islamische Gesellschaft hat demnach „[...] die Aufgabe, die Einzigkeit Gottes im Diesseits und Jenseits zu verwirklichen, die Scharia zu festigen und den Islam auf Erden zu verbreiten, um die Menschen aus der Dunkelheit des Unglaubens zum Licht des Imans zu verhelfen.“ (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 57). Ferner werden im ersten Kapitel die grundsätzlichen Aufgaben der muslimischen Frau genannt, bevor eine Ausführung über das Scheitern des Frauenmodells im ungläubigen Westen folgt.

Das zweite Kapitel illustriert die Rolle der Frau im Islamischen Staat. Dabei wird die Situation der Frau anhand unterschiedlicher Lebensbereiche ausgeführt. Diese Bereiche umfassen: Hidschab<sup>31</sup>, Sicherheit, Gerechtigkeit, Alltag, medizinische Versorgung und Bildung. Zusätzlich wird mit Bezug auf die Situation in den durch den Islamischen Staat besetzten Städten Raqqa (Syrien), Ninive (Irak) und Mossul (Irak) verdeutlicht, wie eine nach islamischen Maßstäben lebende Gesellschaft aufgebaut ist. Die guten Lebensumstände stehen dabei im Zentrum der Beschreibung.

Das dritte Kapitel beschreibt den traurigen Zustand der Frau auf der arabischen Halbinsel anhand den Stichworten Angst, Verwestlichung, Armut und Ungerechtigkeit. Die Situation der Frauen in Syrien und im Irak wird hingegen als edel und gut illustriert.

Im Schlusswort werden vier Botschaften zusammengefasst. Dabei handelt es sich um Anweisungen, welche Rolle die Frau einnehmen soll, um den Islamischen Staat „[...] im höchsten Rang des Ruhmes und der Erleuchtung [...]“ (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 89) erscheinen zu lassen.

Das Dokument bezieht sich auf den Koran und weist entsprechende Textstellen aus. Als Koranübersetzung wird die 2009 im Herder-Verlag erschienene Übersetzung von Dr. Milad Karimi genannt. Diese Übersetzung gilt als poetisch und gleichzeitig auch besonders textgetreu (vgl. Schellen 2015).

Der auf Seite 53 aufgeführte Aspekt, dass das Dokument lediglich eine persönliche Interpretation einiger Befürworterinnen des Islamischen Staates sei, bedarf einer kritischen Reflexion. Damit verdeutlichen die Autor:innen, dass das Dokument nicht dem Islamischen Staat oder seinen Anführern zugeschrieben werden dürfe. Es wird betont, dass das Manifest keine Verfassung sei, die Frauenangelegenheiten bestimmen könne. Gleichwohl soll das Dokument laut den Ausführungen im darauffolgenden Abschnitt dazu dienen, die Rolle der Frau und ihr wünschenswertes Leben im Diesseits und im Jenseits zu beschreiben und ihre Stellung auf dem Territorium des Islamischen Staates abzubilden. „Im Verlauf des Textes jedoch wird deutlich, dass dieses Dokument durchaus eine programmatische Erklärung für den IS [Islamischen Staat] und seine Ideologie ist und den Anspruch auf Wahrheit, Richtigkeit und göttliche Legitimation erhebe.“ (Mohagheghi, in: Herder 2015, 91). Diese Aussage verdeutlicht, dass das Dokument an Mädchen und Frauen im Westen sowie in Gebieten des Islamischen Staates adressiert ist und als Leitfaden für die Rolle der Frau dienen soll. Weitere Informationen zur Entstehungssituation des Dokumentes oder zum emotional-kognitiven Handlungshintergrund der Verfasser:innen bestehen nicht.

Die kurze Zusammenfassung der Texte ermöglicht eine bessere Kontextualisierung der im Folgenden dargestellten Ergebnisse des Rollenbildes einer „guten Muslima“ im Salafismus.

---

<sup>31</sup> Mit dem Hidschab werden Haare, Ohren, Hals und häufig auch leicht die Schultern bedeckt. Der Hidschab kann in unterschiedlichen Farben getragen werden und symbolisiert Religiosität (vgl. Steinwehr 2016).

### 3.5 Rollenbild der „guten Muslima“ im Salafismus

Die Ergebnisse der acht induktiv erarbeiteten Kategorien – Kleidung, Eheschließung/Ehescheidung, Erziehung/Heim, Reisen, Sexualität, Finanzen/Erbrecht, Bildung und Arbeit – werden im Folgenden deskriptiv dargelegt. Auf die neutrale Beschreibung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse folgt jeweils ein Abschnitt, der die Erkläruster fokussiert, die den Vorschriften und Verboten zugrunde liegen. Diese Erkläruster sind Anmerkung und Interpretation der Autorin. Sie bilden die Grundlage, um die von der salafistischen Ideologie gezeichnete Rolle der Frau im Salafismus umfassend zu verstehen.

#### 3.5.1 Kleidung

Die weibliche Bekleidung wird in beiden Dokumenten ausgeführt. *„Der Islam verbietet der Frau in der Öffentlichkeit auffällig, anzüglich und als Sexobjekt aufzutreten.“* (Al-Sheha o. J., 10). Die damit verbundene Verschleierung wird als Würde für den weiblichen Körper beschrieben, während freizügige Kleidungsstücke hingegen eine Beleidigung für die Frau seien. Die Frau habe sich an die Vorschrift zu halten, ihren Körper zu bedecken. Ziel sei es dabei, dass sie durch das Land reisen könne, ohne ihr Gesicht auch nur einem einzigen prüfenden Auge zeigen zu müssen. Die Frau wird in beiden Dokumenten mit einem Bild der Schüchternheit und Bedeckung porträtiert (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 72f.). Widersetze sich die Frau der Vorschrift, ihren Körper zu bedecken oder trage sie gar verführerische Kleidung, die ihren Körper attraktiv zur Schau stelle, laufe sie Gefahr, missbraucht und in ihrer Tugendhaftigkeit angegriffen zu werden (vgl. Al-Sheha o. J., 74f.).

*Die Ausführungen über die Pflicht zur Verschleierung zeigen die große Vulnerabilität der Frau im Salafismus und ihre geringe Sichtbarkeit innerhalb der Gesellschaft. Diese Darstellung unterstreicht die „Unsichtbarkeit“ der Frau, welche eingehend als Grund für die geringe Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Praxis in Bezug auf die Frau im Extremismus dargelegt wurde. Ferner ist sie Ausdruck des hohen Drucks auf die Frau, sich den Rollenvorschriften zu fügen. Hält sich die Frau nämlich nicht an die Kleidervorschriften, so ist ihr keine körperliche Unversehrtheit garantiert.*

#### 3.5.2 Eheschließung und Ehescheidung

Eheschließung und Ehescheidung werden im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* in mehreren Kapiteln detailliert ausgeführt, während im Manifest der Al-Khansaa Brigade einzig auf das heiratsfähige Alter und kaum auf die Umstände und die Voraussetzungen der Eheschließung und Ehescheidung hingewiesen wird. Laut dem Manifest der Al-Khansaa Brigade (vgl. in: Herder 2015, 68) liege das angemessene und rechtliche Alter, ab dem ein Mädchen heiraten könne, bei neun Jahren. Bis zu ihrer Blütezeit im Alter von sechzehn oder siebzehn Jahren sollte eine Frau zwingend verheiratet sein, ansonsten laufe sie Gefahr, manipuliert zu werden.

Polygamie wird von der Al-Khansaa Brigade nicht ausgeführt, während im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* detaillierte Ausführungen darüber zu finden sind. Nach den islamischen Prinzipien sei es für den Mann möglich, mit bis zu vier Frauen gleichzeitig verheiratet zu sein. Die Polygamie unterliege allerdings Regeln, Gesetzen und Bestimmungen (vgl. Al-Sheha o. J., 56). Das Grundprinzip sei die Gleichbehandlung der Ehefrauen bezüglich materieller und finanzieller Belange wie auch betreffend der zeitlichen Verfügbarkeit des Mannes. Gleichzeitig wird allerdings ausgeführt, dass der Mann seine Liebe, Zuneigung und Gefühle gegenüber seinen Frauen nicht kontrollieren könne (vgl. ebd., 36, 57). Eine Beschränkung der Polygamie würden die finanziellen Ressourcen bilden. So dürfe ein Mann keine weitere Ehe eingehen, sollte er dafür keine ausreichenden finanziellen Ressourcen zur Verfügung haben. Als Ursache für die Notwendigkeit polygamer Ehen wird neben dem ausgeprägten sexuellen

Verlangen des Mannes, das allenfalls durch mehrere Frauen gestillt werden müsse, zusätzlich die höhere Anzahl von Frauen im Vergleich zu Männern auf der Erde genannt. Da jede Frau einen Mann benötige, der sie heiratet, würde sich dieses Ungleichgewicht durch die Polygamie ausgleichen. Zusätzlich trage eine Vielzahl unverheirateter Frauen dazu bei, dass sich unrechtmäßige sexuelle Aktivität in der Gesellschaft verbreiten würde, was wiederum die Korruption steigern würde.<sup>32</sup> Ferner erfülle Polygamie den Zweck, die Frau vor einer Scheidung zu schützen. Wenn die Frau beispielsweise unfruchtbar sei und der Ehemann sich eine Familie wünsche oder wenn die Frau unheilbar krank sei und ihren ehelichen Pflichten nicht nachkommen könne, müsse sich der Mann von der betroffenen Frau nicht scheiden lassen, da ihm diese Ansprüche in der Ehe mit einer anderen Frau erfüllt werden könnten (vgl. ebd., 57-61).

Die Rechtfertigung für die polygame Form der Ehe wird, neben den daraus resultierenden Vorteilen für die Frau, mit Bezugnahme zur westlichen Welt legitimiert: Argumentiert wird, dass Polygamie auch im Westen gelebt werde. Diese würde allerdings in geheimen Liebschaften stattfinden, anstatt offen gelebt zu werden. Resultat davon sei eine schlechtere Stellung der zweiten Frau. So wird die polygame Ehe im Salafismus als Ausdruck des Respekts beschrieben, die eine Frau ehren und beschützen würde (vgl. ebd., 59, 61f.).

Eine Beziehung zwischen Mann und Frau, ohne zu heiraten, sei billig, da sie einzig auf den Zweck des Vergnügens ausgerichtet sei. Die fehlenden gesellschaftlichen, finanziellen oder emotionalen Verpflichtungen würden einer solchen Beziehung die rechtmäßige Grundlage entziehen. Uneheliche Kinder werden als unrechtmäßig und als Last für die gesamte Gesellschaft beschrieben. Der Mann müsse ein uneheliches Kind weder als das seine annehmen noch müsse er für ein uneheliches Kind finanziell aufkommen (vgl. ebd., 59).

Während es für Männer erlaubt sei, bis zu vier Frauen zu heiraten, würden Frauen lediglich einen Mann heiraten dürfen. Die Begründung dieser Ungleichbehandlung wird aus natürlichen und körperlichen Unterschieden zwischen Mann und Frau hergeleitet. So sei es der Frau lediglich einmal im Jahr möglich schwanger zu werden. Wäre sie mit zwei Ehemännern gleichzeitig verheiratet, bliebe es einzig einem Mann vorbehalten, mit ihr ein Kind zu zeugen. Zudem würde die Schwierigkeit bestehen, zu ermitteln, wer der Vater des Kindes sei. Ferner sei eine Frau nicht in der Lage, ihr Verlangen, ihre Begierden und Bedürfnisse von mehr als einem Mann erfüllen zu lassen. Auch die Autorität über den Haushalt würde in einer polygamen Lebensweise der Frau eine Herausforderung darstellen. Denn hätte die Frau die Option, mehrere Männer zu heiraten, so bliebe ungesichert, welcher Ehemann die Autorität über den Haushalt ausüben würde (vgl. ebd., 60).

Für die Gültigkeit eines Ehevertrags werde die Zustimmung der Frau sowie eine Brautgabe des Mannes an die Frau vorausgesetzt (vgl. ebd., 32f.). Für die Auswahl des Ehemannes bedürfe jede Frau allerdings einen männlichen Vertreter. In der Regel werde dazu ein Verwandter eingesetzt. Dieser Vertreter habe die Aufgabe den Charakter des Mannes zu erforschen, bevor die Frau die Ehe mit ihm eingeht. Die Ablehnung eines potenziellen zukünftigen Ehemanns bedürfe einer nachvollziehbaren Begründung; bliebe diese aus, so werde dem Vertreter das Amt entzogen (vgl. ebd., 80f.). Begründet wird diese Unterstützung bei der Auswahl des Ehemannes damit, dass eine sorgfältige Überlegung notwendig sei, welchen Mann eine Frau heiratet, da es für sie bedeutend schwieriger sei als für den Mann, sich scheiden zu lassen (vgl. ebd., 32f.).

---

<sup>32</sup> Die Kontextualisierung des Zusammenhangs zwischen unrechtmäßiger sexueller Aktivität und Korruption bleibt an dieser Stelle aus.

Eine Scheidung sei erlaubt, solange sie der Schadensminderung diene (vgl. ebd., 77f.). Grundsätzlich würde die Kontrolle über den Scheidungsprozess dem Mann obliegen. Da er die finanziellen Verpflichtungen und die Verantwortung für die Familie trage, wird ihm das Recht zugesprochen, die Ehe nach seinem Willen zu beenden. Zudem würde der Mann die besseren Voraussetzungen für die Entscheidung besitzen, da er seine Launen, Gefühle und Reaktionen besser kontrollieren könne als die Frau (vgl. ebd., 78). Unter bestimmten Voraussetzungen sei allerdings auch der Frau die Ehescheidung erlaubt. Wenn der Ehemann nicht in der Lage sei, finanziell für die Frau zu sorgen oder wenn der Mann die Frau für eine beträchtliche Zeit allein lasse, dürfe die Frau die Scheidung einfordern, da der Mann die Frau dadurch verletzen würde (vgl. ebd., 37). Weitere Gründe für die Ehescheidung seien eine unheilbare Krankheit oder eine Impotenz des Mannes sowie eine vom Mann ausgehende schlechte Behandlung der Frau durch „schädliche Sprache oder Schläge“. Als weitere Möglichkeit zur Scheidung stehe der Frau die *khul'a* zur Verfügung. Diese Art der Scheidung sei möglich, wenn die Frau den Mann aus vollem Herzen hasse und unter keinen Umständen weiterhin mit ihm verheiratet sein könne. Der Prozess bedarf der Zustimmung eines muslimischen Richters und setze voraus, dass die Frau dem Mann eine Entschädigung zahle (vgl. ebd., 79).

*Der Frau wird im Salafismus eine passive Rolle sowohl in der Eheschließung als auch in der Ehescheidung zugetragen. Sie hat grundsätzlich weniger Entscheidungsmacht wie der Mann und ist sowohl in der Eheschließung als auch in der Ehescheidung auf die Zustimmung einer männlichen Drittperson angewiesen. Die Begründung in der spezifisch zurückhaltenden Rolle der Frau ist naturalistisch hergeleitet. Frauen werden also aufgrund des „Frau seins“ bestimmte Eigenschaften zu- oder abgesprochen. Das Rollenbild ist durch die naturalistische Begründung starr und unveränderlich. Durch die aktive Kontextualisierung der Rolle der Frau im Salafismus zur Rolle der Frau in der westlichen Welt, wird deutlich, dass die Ausführungen auch Frauen in westlichen Ländern adressieren.*

### 3.5.3 Erziehung und Heim

Die Rolle der Frau innerhalb des Heims sowie ihre Hauptaufgabe, die Kindererziehung, wird in beiden Dokumenten umfassend ausgeführt. Sensible Emotionen, sanfte Gefühle, Fürsorge und Liebe werden als weibliche Eigenschaften benannt. Daraus leite sich die natürliche Aufgabe jeder Frau ab, Kinder zu gebären, zu stillen und für die ihre Bedürfnisse zu sorgen (vgl. Al-Sheha, o. J., 63). Die Verantwortung der Frau sei es also, „für ein ausgeglichenes Zuhause für ihre Kinder und ihre Familie zu sorgen.“ (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 60). Begründet wird dies in der Ruhe und Beständigkeit einer jeden Frau (vgl. ebd., 62). Der Frau sei es lediglich unter bestimmten Umständen erlaubt das Haus zu verlassen. Als oberstes Ziel wird dabei ausgeführt, der muslimischen Gesellschaft zu dienen. Ferner gibt es Tätigkeiten, die aufgrund der strikten Geschlechtertrennung im öffentlichen Raum lediglich von Frauen ausgeführt werden können. So sei es der Frau erlaubt, sich außer Haus begeben, wenn sie als Ärztin oder als Lehrerin arbeiten würde. Ein weiterer Grund, sich als Frau nicht im eigenen Heim aufzuhalten sei der Jihad. Wenn nicht genügend Männer vorhanden seien, um das Land zu verteidigen, sei es auch einer Frau erlaubt diese Aufgabe zu übernehmen (vgl. ebd., 65f.).

Obwohl die Frau die Verantwortung für Heim und Erziehung übernehmen sollte, liegt die Entscheidungshoheit über den Haushalt beim Mann. Naturgegeben sei die Frau nicht so gut vorbereitet wie der Mann, die Verantwortung für den gesamten Haushalt zu übernehmen (vgl. Al-Sheha o. J., 66). Es wird allerdings angemerkt, dass die Meinung der Frau zu wichtigen Entscheidungen über den Haushalt oder die Kinder einfließen soll, sofern ihre Meinung weise und richtig sei (vgl. ebd., 40). Auch das Durchsetzen von Regeln und Entscheidungen in der Erziehung sei nicht die Aufgabe der

Frau. Ihre Empfänglichkeit für die Emotionen der Kinder sei für die Durchsetzung von Regeln nicht förderlich (vgl. ebd., 67 f.).

Als wichtigste Rechte für die Mutter werden das Stillen und die Kindererziehung aufgeführt. Nach der Geburt stehe der Frau die Wochenbettruhe zu, sodass sie sich von den Schmerzen der Schwangerschaft und der Geburt erholen könne (vgl. Al-Sheha o. J., 67). Bis zum dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahr des Kindes besäße die Mutter den Anspruch, ihr Kind zu hüten. Durch die Fähigkeit jeder Frau sorgsam und bedacht auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen zu können, gehöre die Obhut der Kinder in den Aufgabenbereich der Frau (vgl. ebd., 27 f.). Die Erziehung der Kinder präge maßgeblich das Fortführen des Islamischen Staates. Damit trage die Frau die verantwortungsvolle Aufgabe, die Werte des Islamischen Staates weiterzugeben und die Kinder zur Gotteseinzigkeit zu erziehen (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 88f., Al-Sheha, o. J., 33, 77).

*Auch in der Darstellung der Rolle der Frau in Bezug auf die Erziehung und das Heim ist die Herleitung der Zuständigkeit maßgeblich naturalistisch geprägt; Aufgaben werden also aus pauschalen Zuschreibungen aufgrund des „Frau-seins“ abgeleitet. So wird Frauen Emotionalität als persönliche Eigenschaft zugeschrieben, woraus die Unfähigkeit abgeleitet wird, Regeln durchzusetzen. Der Frau wird durch den Fokus auf das Heim klar der „innere Lebensraum“ zugeschrieben was erneut ihre „Unsichtbarkeit“ innerhalb der Gesellschaft unterstützt.*

### 3.5.4 Reisen

Ergänzend zu den Ausführungen zum Heim als „inneren Lebensraum“ der Frau wird die Teilhabe am „äußeren Lebensraum“ in Form von Reisen sowohl im Manifest der Al-Khansaa Brigade wie auch im Dokument *die Stellung der Frau im Islam* kurz ausgeführt. Grundsätzlich wird der Frau eine sesshafte Lebensform zugeschrieben. Bewegung und Ortswechsel entsprächen nicht den naturgegebenen weiblichen Eigenschaften. Die heimische Umgebung gelte dabei als Paradies für die Frau, während die Hitze außerhalb des Hauses für die Frau einer Hölle gleichgesetzt werde (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 62f.).

Um die Frau von den Strapazen einer Reise zu schützen, sei es ihr nicht erlaubt ohne männliche Begleitung eine Reise anzutreten. Diese Begleitung habe durch den Ehemann oder einen anderen nahen, „nicht zu heiratenden“ männlichen Verwandten zu erfolgen. Als weiteren Grund für das Verbot allein zu reisen, wird ausgeführt, dass die Frau aufgrund ihrer Emotionalität leicht von ihrem Umfeld und ihrem Milieu zu beeinflussen sei. So stelle die Begleitung sicher, dass die Frau keinen Fremden um Hilfe bitten müsse, denn dadurch würde sie Gefahr laufen, dass dieser sich aus ihrem Bedürfnis einen eigenen Vorteil verschaffen könne (vgl. Al-Sheha o. J., 83f.).

*Wie in Bezug auf Erziehung und Heim bereits deutlich wurde, wird der Frau der „innere Lebensraum“ zugeschrieben. In der Begründung dafür ist eine verdrehte Logik festzustellen. Der Frau wird ein Verbot [das Haus zu verlassen oder auf eine Reise zu gehen] auferlegt. Die Begründung dieses Verbots liegt aber nicht darin, dass die Frau diesen Weg nicht bewältigen könnte, sondern darin, dass die Frau von Gefahren [die von Männern ausgehen] geschützt werden müsse. Auch die Rolle der Frau in Bezug auf die Kategorie Reisen zeigt, dass einer Frau in der Gesellschaft und im öffentlichen Leben wenig Sichtbarkeit zusteht.*

### 3.5.5 Sexualität

Sowohl das Manifest der Al-Khansaa Brigade als auch das *Die Stellung der Frau im Islam* erläutern das Thema Sexualität in Form von Vorschriften und Verboten für die Frau. Die polygame Form der Ehe wird



dabei im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* ausführlich erläutert, während das Manifest der Al-Khansaa Brigaden sich nicht dazu positioniert. Auch Homosexualität und Ehebruch werden einzig im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* ausgeführt resp. als verboten bezeichnet (vgl. Al-Sheha o. J., 58), während die Al-Khansaa Brigade sich dazu nicht äußert.

Sexualität sei für Mann und Frau als eheliche Pflicht anzuerkennen, wobei akzeptiert werde, dass Männer sexuell fordernd sein können. Der Ehemann sei nach islamischem Recht der Befriedigung und sexuellen Erfüllung der Frau verpflichtet (vgl. Al-Sheha o. J., 38). Die polygame Form der Ehe wird als legitimes Mittel genannt, um vorzubeugen, dass der Mann seine Ehefrau betrügen würde (vgl. ebd., 58). Die angemessene Zeitspanne, die ein Mann bei einer anderen Frau verbringen dürfe, werde danach bemessen, wie lange die Frau auf ihre sexuellen Bedürfnisse verzichten könne. Als Orientierung gelte ein Zeitraum von sechs Monaten (vgl. ebd., 40).

*„Die Religiosität und die Keuschheit sind Eigenschaften, die eng miteinander verbunden sind und die Frau hervorheben, je mehr sie sich daran hält.“* (Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 70). Um Ansehen in der Gemeinschaft zu erhalten, müsse die Frau keusch leben. Diese keusche Lebensform durchzusetzen, liege allerdings in der Verantwortung des Mannes (vgl. Al-Sheha o. J., 5). Bezugspunkt für die Vorschriften und Verbote zu Sexualität bilden unter anderem die Geschlechterverhältnisse in der westlichen Welt. In der sexuellen Freiheit in Europa und den USA liegt die Ursache für Drogen, Verbrechen und Mädchenhandel.

Aus diesem Grund müsse die Freiheit der Frau begrenzt werden, um sie zu den „prüden“ Umgangsweisen zurückzuführen. Die sexuelle Freiheit würde die Familie und die sittlichen Werte bedrohen und die Moral erschüttern (vgl. ebd., 11f.). Sexualität dürfe ausschließlich zwischen Eheleuten sprachlich thematisiert werden. Sich mit einer dritten Person – selbst mit engsten Freunden – darüber zu unterhalten, sei verboten (vgl. ebd., 38).

*Auch in Bezug auf die Sexualität ist die Rolle der Frau naturalistisch begründet. Im Vergleich zum Mann wird der Frau eine geringere Lust zugeschrieben. Dementsprechend hat sie nach Außen die Attribute „keusch“ und „zurückhaltend“ zu erfüllen. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Frau nicht eigenständig die Verantwortung trägt, sich keusch zu verhalten. Die Verantwortung diese Vorschrift durchzusetzen liegt beim Mann, wodurch die Frau wiederum eine passive Rolle in der Gesellschaft einnimmt und wenig Selbstwirksamkeit und Entscheidungskompetenz besitzt.*

### 3.5.6 Finanzen und Erbrecht

Im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* nimmt Geld einen großen Stellenwert ein, während das Thema im Manifest der Al-Khansaa Brigade kaum ausgeführt wird. Die Frau sei zwar in der Lage, Geschäfte zu tätigen, Geld zu besitzen, etwas zu kaufen oder zu verkaufen (vgl. Al-Sheha, o. J., 14f.). Für ihren eigenen Unterhalt könne die Frau allerdings selbst nicht aufkommen (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 76). Ihr ganzes Leben hindurch seien die finanziellen Bedürfnisse einer Frau durch männliche Mitglieder der Gemeinschaft abgedeckt (vgl. Al-Sheha o. J., 76f.). Es sei die Pflicht des Ehemannes, die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen, um die Bedürfnisse nach Essen, Kleidung und Unterkunft seiner Ehefrau sowie der Kinder abzudecken. Wenn der Mann seinem Vermögen entsprechend zu geringe finanzielle Mittel zur Verfügung stelle, sei es der Frau erlaubt, von seinem Besitz zu nehmen, um ihre essenziellen Bedürfnisse und diejenigen der Kinder zu befriedigen. Verschwenderisch zu sein, sei ihr allerdings untersagt. Die Frau sei nicht verpflichtet, ihren Mann über ihre finanzielle Bereicherung zu informieren (vgl. ebd., 36f.). Dem Mann sei es allerdings untersagt, in

die Geldangelegenheiten der Frau einzugreifen oder sich an ihrem Vermögen zu bereichern (vgl. ebd., 40).

Die erbrechtlichen Regeln sehen vor, dass die Frau die Hälfte davon erhält, was dem Mann zustehe. Die ungleichen finanziellen Verantwortungen und Pflichten zwischen Mann und Frau dienen zur Legitimation der ungleichen Erbsprüche (vgl. ebd., 69-71). Eine Frau besitze das Recht, ihren Anteil der Erbmasse für sich zu behalten, während ein Mann bei seiner eigenen Hochzeit ein Brautgeld entrichte und lebzeitig für die Frau und seine gesamte Familie aufkommen müsse. Eine vergleichbare Ausführung wird in Bezug auf das Blutgeld<sup>33</sup> dargelegt. Vergleichbar mit der Erbteilung betrage auch das Blutgeld für den Mann das Doppelte des Blutgeldes der Frau. Die Begründung bezieht sich auch hier auf das unterschiedliche Ausmaß des finanziellen Schadens, der durch den Tod einer Frau oder den Tod eines Mannes entstehen würde (vgl. ebd., 72).

*Die Rolle der Frau in Bezug auf Geld macht deutlich, dass sie sich finanziell in einer stetigen Abhängigkeit zum Mann befindet: erst durch die eigene Familie respektive den eigenen Vater und später durch den Ehemann. Auch wenn es der Frau zusteht selbst Geld zu besitzen, etwas zu kaufen und zu verkaufen, leitet sich aus dem Zustand der Abhängigkeit eine geringe Selbstwirksamkeit der Frau in Bezug auf finanzielle Angelegenheiten ab.*

### 3.5.7 Bildung

Die Al-Khansaa Brigade legt in ihrem Manifest einen detaillierten Bildungsplan für Mädchen fest, während Bildung im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* eher allgemein verhandelt wird. Grundsätzlich werde Frauen der selbe Anspruch auf Bildung gewährt wie Männern (vgl. Al-Sheha o. J., 15). Dabei sei es aber unabdingbar zu berücksichtigen, dass jede einzelne Körperzelle eine weibliche Qualität besäße und dass sich die körperliche Beschaffenheit entsprechend von derjenigen des Mannes unterscheide. Die Forderung nach denselben Ausbildungen für Mann und Frau, ungeachtet der geschlechterspezifischen Merkmale, sei demnach nicht zielführend (vgl. ebd.: 68).

Die Al-Khansaa Brigade (vgl., in: Herder 2015, 60) beschreibt es als zentrale Aufgabe jeder Frau, die nachfolgende Generation zu erziehen und zu bilden. Aus diesem Grund sollten Frauen nicht Analphabetinnen bleiben. Entsprechend dem detaillierten Studienplan der Al-Khansaa Brigade seien Mädchen dazu aufgefordert, die Religion zu erlernen, während das Streben nach einer Ausbildung, die der Erwirtschaftung eines eigenen Lebensunterhalts dienen würde, Aufgabe des Mannes sei. Als Begründung wird ausgeführt, dass die körperlichen und psychischen Eigenschaften der Frau dieser Aufgabe nicht entsprechen würden. Aufgabe der Mädchen sei es sich im Alter von sieben bis neun Jahren die Glaubensgrundlagen und die islamische Normenlehre anzueignen sowie Lesen und Schreiben der Koransprache zu lernen. Auch mit den Grundlagen der Mathematik und der Naturwissenschaften sollten sich Mädchen in diesem Alter auseinandersetzen. Auf dem Studienplan der Mädchen zwischen zehn und zwölf Jahren stehe die Vertiefung der islamischen Normenlehre mit Fokus auf Frauenangelegenheiten und der Eheschließung und Ehescheidung. Eine zusätzliche Auseinandersetzung mit Sprach- und Naturwissenschaften sowie mit den Künsten des Strickens, der Weberei und des Kochens seien vorgesehen. Von dreizehn bis fünfzehn Jahren würde die Vertiefung der Scharia-Wissenschaft im Vordergrund stehen sowie der Handarbeitskunst und die

<sup>33</sup> Blutgeld bedeutet eine Ausgleichszahlung für Schädigung von Leib und Leben. Diese Zahlung erfolgt an die Familie des Opfers. Zudem muss der Opferfamilie die Möglichkeit der Vergeltung mit derselben Tat angeboten werden (vgl. Schirmmacher o. J.).

Kindererziehung. Keine weitere Vertiefung hingegen bedürfen die naturwissenschaftlichen Wissensgebiete. Indes komme die islamische Geschichte als neues Wissensgebiet hinzu (vgl. ebd., 67f.). Zeugnisse und Auszeichnungen seien für eine Frau nicht erstrebenswert, da sie nicht beweisen müsse, dass ihre Klugheit diejenige des Mannes übertreffe (vgl. ebd., 64). Ferner sei es zwingend notwendig, in Bildungseinrichtungen die Geschlechtertrennung zu berücksichtigen (vgl. ebd., 84).

*Der explizit benannte gleiche Anspruch auf Bildung für Frau und Mann bedeutet nicht eine Gleichberechtigung bzgl. der Teilnahme an Bildungsangeboten. Grund für diese unterschiedlichen Möglichkeiten sind naturalistisch hergeleitete Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Motivation Mädchen und Frauen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, liegt in der klar definierten Verantwortung der Frau, die kommende Generation entsprechend den Werten und Vorgaben der salafistischen Ideologie zu erziehen. Im Vordergrund steht dabei die religiöse Bildung entsprechend der salafistischen Auslegung des Korans. Bildung hat demnach für die Frau insbesondere im „inneren Lebensraum“ der Familie eine Relevanz. Für den „äußeren Lebensraum“ bleibt der Frau der Zugang zu Bildung verwehrt, indem sie keine offiziellen Qualifikationen anstreben kann. Der Frau obliegt dementsprechend eine hohe Verantwortung in Bezug auf Bildung im „inneren Lebensbereich“ und gleichzeitig eine geringe Möglichkeit zur Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit durch Bildung im „äußeren Lebensbereich“.*

### 3.5.8 Arbeit

Der Lebensbereich Arbeit wird sowohl im Manifest der Al-Khansaa Brigade wie auch im Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* ausgeführt. Als primärer Lebensraum wird der Frau das eigene Heim zugeschrieben (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 61, 65; Al-Sheha o. J., 64, 73). Es wird als die natürlichen Aufgaben der Frau beschrieben, die Arbeiten im Haus zu verrichten und für die Bedürfnisse des Ehemannes zu sorgen (vgl. Al-Sheha o. J., 73). Einer externen Arbeitstätigkeit nachzugehen, sei der Frau nur unter bestimmten Voraussetzungen erlaubt: Das Manifest der Al-Khansaa Brigade richtet umfassende und unmissverständliche Regeln und Verhaltenserwartungen an eine Frau, die einer Arbeit außerhalb des eigenen Heims nachgehe. So sei eine Arbeit außer Haus zu verrichten nur dann legitim, wenn die Frau dazu gezwungen werde, um den Muslim:innen zu dienen. Jede Arbeit, die eine Frau verrichten würde, müsse zu ihren Kompetenzen passen (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 69). So seien industrielle Tätigkeiten oder der länger dauernde Militärdienst für die Frau verboten, da diese Tätigkeiten die Frau entehren würden (vgl. Al-Sheha o. J., 74f.). Weil Kinder stets unter der Obhut der Mutter sein sollten, bestehe nur ein enger Zeitrahmen, in dem es der Frau möglich sei, eine Arbeit auszuführen. An maximal drei Tagen pro Woche sei eine Tätigkeit außer Haus erlaubt. Nach der Geburt eines Kindes werde eine Elternzeit<sup>34</sup> von zwei Jahren festgelegt (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 69). Ferner sei an jedem Arbeitsplatz außer Haus strikt die Geschlechtertrennung einzuhalten (vgl. ebd., 83f.). Die Arbeit außer Haus dürfe die oberste Priorität einer Frau - die Pflichten und die Verantwortung gegenüber dem Ehemann und den Kindern – keinesfalls vernachlässigen (vgl. Al-Sheha o. J., 74).

*Die Rolle der Frau in Bezug auf Arbeit ist stark geprägt von naturalistisch hergeleiteten weiblichen Eigenschaften. Daraus abgeleitet werden Kompetenzen, die es einer Frau lediglich ermöglichen bestimmten Tätigkeiten nachzugehen. Aufgrund der klaren Zuständigkeit jeder Frau für das Heim und die Familie, darf Erwerbsarbeit lediglich dann geleistet werden, wenn sie dem Aufrechterhalten des*

<sup>34</sup> An dieser Stelle wird der Begriff Elternzeit verwendet. Die Ausführung macht allerdings deutlich, dass diese zwei Jahre für die Mutter und keineswegs für den Vater vorgesehen sind (vgl. Al-Khansaa Brigade, in: Herder 2015, 69).

sogenannten Islamischen Staates dient. Die Tätigkeit der Frau ist also bestimmt durch äusserliche Faktoren und nicht durch die freie Entscheidung der Frau, welcher Tätigkeit sie nachgehen möchte.

## 4 Die Frau im Salafismus – ein Resümee

Ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Orientierung sowie ein dichotomes Weltbild mit einer eindeutigen Trennung zwischen Gut und Böse gelten als treibende Faktoren einer Radikalisierung (vgl. Groeneveld et al. 2018, 21). Dieses Bedürfnis nach Klarheit und Orientierung erfüllen sowohl das Dokument *Die Stellung der Frau im Islam* als auch das Manifest der Al-Khansaa Brigade mit unmissverständlichen Handlungsanleitungen für die Frau im Alltag. „Der Islam [Salafismus; Anmerkung des Verf.] ist in jeder Hinsicht genau, fehlerlos und deutlich.“ (Al-Sheha, o. J., 17). Die Analyse der Geschlechterrollen verdeutlicht damit ein heteronormatives, manichäisches Rollenbild von Mann und Frau. Die in den acht Kategorien beschriebenen Vorschriften und Verbote, die den Alltag einer „guten Muslima“ ausführlich und konkret beschreiben, verdeutlichen das klare und unbewegliche Rollenbild der Frau im Salafismus resp. im sogenannten Islamischen Staat. Die präzisen Vorschriften bilden eine Handlungsanleitung, wie sich die Frau zu verhalten habe, um die Anforderungen an ihre Rolle zu erfüllen und dadurch Anerkennung seitens der salafistischen Gemeinschaft zu erhalten. Die acht Kategorien stehen in einer gegenseitigen Abhängigkeit, da die Anerkennung als „gute Muslima“ von der Frau erfordert, alle Komponente ihrer Rolle zu erfüllen. Die zwei verbindenden Aspekte der Rolle der Frau im Salafismus sind dabei die naturalistische Begründung der Geschlechterrollen sowie der, jeder Frau zugeschriebene „innere Lebensbereich“.

Die naturalistische Begründung beschreibt die Zuschreibung bestimmter Charaktereigenschaften, sowie Stärken und Schwächen allein aufgrund des biologischen Geschlechts. Die den Geschlechtern zugeschriebenen Eigenschaften müssen somit nicht mehr hinterfragt werden und bedürfen keiner Rechtfertigung, da sie aus dem biologischen Geschlecht abgeleitet werden (vgl. Krall 2014: 20f.). Daraus resultieren bestimmte Aufgaben und Verantwortlichkeiten respektive Verbote für die Frau innerhalb der salafistischen Ideologie. Ferner lässt sich durch die naturalistische Begründung eine fehlende Gleichberechtigung – trotz benannter Gleichwertigkeit – zwischen den Geschlechtern rechtfertigen.

Der „innere Lebensraum“ umfasst das Heim, die Kindererziehung und die Unterstützung des Ehemannes. Innerhalb dieser drei Alltagsbereiche liegen die Hauptaufgaben, die eine Frau zu erfüllen hat. Alle anderen Lebensbereiche wie Arbeit, Sexualität, Finanzen, Bildung und Reisen leiten sich aus der Zuständigkeit innerhalb des „inneren Lebensraumes“ ab. So resultieren Einschränkungen und Vorschriften aus der Zuständigkeit im „inneren Lebensraum“. Wenn die Frau ihre Aufgaben im „inneren Lebensraum“ erfüllt, wird sie im „äußeren Lebensraum“ mit der Anerkennung als „gute Muslima“ belohnt. Ihr Handeln nach innen beeinflusst also explizit ihre Anerkennung und Wertschätzung nach außen.

Anhand des salafistischen Kernelements *al wala' wa-l-bara'* wird dieser Zusammenhang deutlich. Dieses theologische Konzept wird übersetzt mit „Loyalität und Loslassung“ und bedeutet, dass sich eine Person durch ihre Verbindung mit Allah zum einen mit anderen Muslim:innen loyal zeigen und deren Nähe suchen soll und sich zum anderen von ungläubigen und andersgläubigen Menschen, wie auch von denjenigen, die dem Islam schaden wollen, distanzieren soll (vgl. Damir-Geilsdorf et al. 2019, 1f.). Dieser Leitgedanke gibt vor, sich von jeglichem Gedankengut oder Alltagsverrichtungen fernzuhalten, die der salafistischen Ideologie nicht entsprechen. Die Richtlinien geben der Frau die

Handlungsanweisung, wie sie diesen Zustand erreichen kann. Nur wenn sie sich an alle diese Vorgaben hält, erfüllt sie die Ansprüche einer „guten Muslima“.

Die Inhaltsanalyse, deren Erkenntnisse sich auf Primärdaten aus dem sogenannten Islamischen Staat beziehen, zeichnet ein Bild der Frau, die ihre Aufgaben im „inneren Lebensraum“ wahrnimmt. Durch diesen starken Fokus auf Familie und Heim und der damit verbundenen fehlenden Partizipation an der Gesellschaft kann eine fehlende Wirkungsmacht der Frau nach Außen interpretiert werden. Dazu wird in der Analyse der „innere Lebensraum“ mit einer passiven Rolle und der „äußere Lebensraum“ mit einer aktiven Rolle gleichgesetzt. Die naturalistisch hergeleiteten Eigenschaften der Frau, schreiben ihr gewisse Kompetenzen und daraus resultierende Rollen zu und verweigern ihr andere Rollen – solche, die dem Mann zugeschrieben werden. Insbesondere durch die naturalistische Begründung und die damit verbundene Abhängigkeit der Frau gegenüber dem Mann wird die Frau in der Rolle der „passiven Mitläuferin“ charakterisiert. Der Frau wird die Möglichkeit abgesprochen, durch eigene Initiative oder Selbstwirksamkeit eine aktive Rolle insbesondere im „äußeren Lebensraum“ der Gemeinschaft einzunehmen, da ihr dieser Lebensraum weitestgehend verwehrt bleibt. Die aus der Inhaltsanalyse abgeleitete Selbstdefinition der Rolle der Frau im Salafismus deckt sich also weitestgehend mit dem wissenschaftlich verbreiteten Narrativ der „doppelten Unsichtbarkeit“. Infolgedessen wird durch diese spezifische Eigendefinition das gesellschaftlich geprägte Rollenbild der „nach Außen unsichtbaren Frau“ bekräftigt. Zudem wird die von weiblichen Akteurinnen möglicherweise ausgehende Gefahr für die öffentliche Sicherheit aufgrund des fehlenden Fokus auf die Rolle von Frauen in Radikalisierungsprozessen verstärkt.

Die Rolle der Frau lediglich als „passive Mitläuferin“ zu beschreiben würde allerdings zu kurz greifen. Um den sogenannten Islamischen Staat aufrecht zu erhalten, ist die Ideologie auf die aktive Beteiligung der Frau innerhalb der Gesellschaft angewiesen. Durch die klare Geschlechtertrennung können gewisse Aufgaben und Rollen nur durch die Frau übernommen werden (vgl. Pearson, Winterbotham 2017, 60f.). So nimmt die Frau beispielsweise eine aktive Rolle in der Anwerbung von zukünftigen Salafistinnen ein. Ferner werden die aktive Beteiligung und Wirkung von Frauen im Salafismus in der ideologiekonformen Kindererziehung deutlich. Die Frau ist wesentlich dafür verantwortlich, die salafistische Ideologie an die nächste Generation weiterzugeben und damit das Fortbestehen des sogenannten Islamischen Staates zu sichern (vgl. Niedersächsischer Verfassungsschutz 2020, 21, Speckhard 2021, 19f., Baer, in: Krägel 2017, 287f.). Der sogenannte Islamische Staat könnte ohne das Mitwirken von Frauen nicht bestehen (vgl. Pearson, Winterbotham 2017, 60f.). Die Frau nimmt im Salafismus also eine klar aktive Rolle ein, auch wenn diese nach außen kaum sichtbar ist. Umso zentraler ist es, dass insbesondere die Wissenschaft und die Praxis die Frau nicht als „passive Mitläuferin“ betrachtet. Stattdessen sollte mehr spezifisches Wissen zu den Geschlechterrollen erforscht werden, um dieses explizit in Programme der Radikalisierungsprävention einfließen zu lassen und damit Radikalisierungsprozessen von Frauen frühzeitig entgegenzuwirken.

Die Präventionsarbeit – insbesondere die Sekundär- und Tertiärprävention – zielt darauf ab, absolute Weltanschauungen und Einstellungen in Frage zu stellen und alternative Denkweisen anzubieten (vgl. Akkuş et al. 2020, 30). Diese Veränderbarkeit steht allerdings in einem diametralen Widerspruch zu den klaren und unveränderlichen Rollenbildern im Salafismus. Wie also können Angebote der Präventionsarbeit Genderaspekte stärker fokussieren und damit sicherstellen, dass sie Mädchen und Frauen explizit adressieren?

## 5 Erkenntnisse für die Präventionsarbeit – ein Ausblick

Der Bedarf an gendersensibler Radikalisierungsprävention wurde bereits vor einigen Jahren im Zusammenhang mit der ansteigenden Sichtbarkeit von Frauen und Mädchen im Kontext Extremismus und Radikalisierung erkannt (vgl. Uhlmann, Weilnböck 2018, GFMK. 2018, 1f.). Bis heute gibt es allerdings wenig Programme und Angebote, die spezifisch Mädchen und Frauen adressieren und somit weibliche Aspekte von radikalierungsbegünstigenden Faktoren sowie die Rolle der Frau im Salafismus explizit in den Blick nehmen. Im Folgenden werden einige Aspekte ausgeführt, wie das Wissen zur Rolle der Frau im Salafismus zunehmend Einfluss in die Radikalisierungsprävention nehmen kann, um insbesondere Frauen und Mädchen direkt zu adressieren und damit der „doppelten Unsichtbarkeit“ entgegenzuwirken.

Zwei Faktoren, die auf individueller Ebene häufig als Treiber einer Radikalisierung beschrieben werden, sind ein fehlendes Gefühl von Gruppenzugehörigkeit sowie eine fehlende Orientierung in Bezug auf die eigene Identität (vgl. Akkuş et al. 2020, 25f.). Insbesondere Jugendliche in der Phase der Identitätsfindung sind mit unterschiedlichen Erwartungen ausgehend von der eigenen Familie, der Peer-Group, der Schule, der Gesellschaft und ausgehend von sich selbst konfrontiert. Stehen diese Erwartungen im Widerspruch, kann daraus eine Orientierungslosigkeit resultieren. Durch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe wird die eigene Identität grundlegend gestärkt. Insbesondere die Rolle als einzigartige und wertvolle Mutter und Ehefrau erteilt der Frau eine Aufgabe in ihrem Leben, die sie innerhalb der Gesellschaft unersetzbar macht. Wie die Analyse zur Rolle der Frau im Salafismus zeigt, erhält die Frau klare Vorschriften, wie sie die Rolle einer „guten Muslima“ zu erfüllen hat. Verhaltensregeln schaffen Orientierung und diese kann insbesondere für Mädchen und junge Frauen entlastend wirken, da sie sich aufgrund vielseitiger Erwartungshaltungen der westlichen Gesellschaft häufig orientierungslos fühlen. Unmissverständliche Rollenbilder haben demnach eine ansprechende und identitätsstiftende Wirkung (vgl. Akkuş et al. 2020, 25f.). Diesem Dilemma gilt es mit Angeboten entgegenzuwirken, die Mädchen und Frauen dazu anregen, ihre eigenen Wertvorstellungen und Lebensumstände zu reflektieren, persönliche Wünsche zu artikulieren und Zukunftsperspektiven zu entwickeln, die außerhalb der salafistischen Ideologie verortet sind (vgl. Baer, in: Kärgel 2017, 293). Dabei sollten vielfältige Lebensentwürfe im Zentrum stehen, die vermitteln, dass in einer pluralistischen Gesellschaft diverse Geschlechterrollen möglich sind und diese nicht im Widerspruch zur Religionsausübung stehen. Durch die Stärkung der individuellen Identität resultiert ein größeres Selbstvertrauen und demnach eine erhöhte Resilienz gegenüber einer Radikalisierung.

Für die Präventionsarbeit bedeutet dies, dass Frauen und insbesondere Mädchen in der Entwicklung von einer selbstwirksamen und unabhängigen Frauenrolle gestärkt werden sollten. Alternative Rollenbilder sollten angeboten werden, um so die starr vorgegebenen Rollen aufzubrechen. Dabei sollten sich Frauen aus der im Salafismus beschriebenen Rolle der „passiven Mitläuferin“ emanzipieren. Dies kann durch die Stärkung von Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit von Frauen und Mädchen geschehen. Die Analyse hat gezeigt, dass die Rolle von Frauen im Salafismus komplex ist. Das Wissen um die spezifische Rolle der Frau im Salafismus sollte also Eingang in die Präventionsarbeit finden. Dies heißt, die Präventionskonzepte sollten die thematischen Schwerpunkte der Rolle der Frau innerhalb der Angebote konkret aufgreifen und die Mädchen und Frauen in der kritischen Selbstreflexion und Meinungsbildung unterstützen.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass die komplexe Rolle der Frau im sogenannten Islamischen Staat eine weitere wissenschaftliche Vertiefung bedarf. So kann zum einen sichergestellt werden, dass

Frauen vermehrt mit Fokus auf ihre aktive Rolle innerhalb der salafistischen Gemeinschaft wahrgenommen werden und nicht hinter der „doppelten Unsichtbarkeit“ verschwinden. Zum anderen ist ein vertieftes Wissen zur Rolle der Frau unabdingbar, um Mädchen und Frauen in der Radikalisierungsprävention und insbesondere in der Distanzierungsarbeit mit adäquaten und zielgruppenorientierten Angeboten zu begleiten.

## Quellenverzeichnis

Akkuş, Umut, Torpak, Ahmet, Yilmaz, Deniz, Götting, Vera (2020): *Zusammengehörigkeit, Genderaspekte und Jugendkultur im Salafismus*. Wiesbaden: Springer VS.

Al-Sheha, Abdul Rahman (o. J.): *Die Stellung der Frau im Islam*. URL: [http://books.islamway.net/de/de\\_woman\\_in\\_the\\_shade\\_of\\_islam.pdf](http://books.islamway.net/de/de_woman_in_the_shade_of_islam.pdf) [zuletzt abgerufen 01.10.21].

Aslan, Ednan, Ersan Akkiliç (2017): *Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus*. Wien: Universität Wien. URL: [https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_iits/Pictures\\_colleagues/radikalisierung\\_2017\\_07\\_19\\_onlineversion\\_einzelseiten.pdf](https://iits.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iits/Pictures_colleagues/radikalisierung_2017_07_19_onlineversion_einzelseiten.pdf) [zuletzt abgerufen am: 18.03.2022].

Baer, Silke, (2017): *Mädchen im Blick: Genderreflektierte Präventionsarbeit*. In: Kärgel, Jana (Hrsg.) „Sie haben keinen Plan B“ *Radikalisierung, Ausreise, Rückkehr - zwischen Prävention und Intervention*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 287-302.

Bouattia, Malia (2021): *The Quilliam Foundation has closed but its toxic legacy remains*. Aljazeera. URL: <https://www.aljazeera.com/opinions/2021/4/20/the-quilliam-foundation-has-closed-but-its-toxic-legacy-remains> [zuletzt abgerufen 21.03.22].

Committee of Experts on Terrorism, CODEXER (2016): *The roles of women in Daesh*. Discussion paper. Strasbourg: Council of Europe.

Conrad, Sebastian (2015): *Die Weltbilder der Historiker: Wege aus dem Eurozentrismus*. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/apuz/212825/die-weltbilder-der-historiker-wege-aus-dem-eurozentrismus> [zuletzt abgerufen 28.03.22].

Damir-Geilsdorf, Sabine, Menzfeld, Mira, Hedider, Yasmina (2019): *Interpretations of al-wala' wa-l-bara' in Everyday Lives of Salafis in Germany*. In: *Religions* 2019; 10(2):124. URL: <https://doi.org/10.3390/rel10020124> [zuletzt abgerufen 09.02.22].

Dantschke, Claudia (2014): *„Lasst euch nicht radikalieren“ - Salafismus in Deutschland*. In: *Schneiders, Salafismus in Deutschland: Ursprünge und Gefahren einer islamistisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 171-186.

Fritsche, Nora (2019): *Mädchen und Frauen im Salafismus: Genderperspektiven und Rollenverständnisse, Anwerbung und Hinwendungsmotive*. Ufuq. URL: <https://www.ufuq.de/aktuelles/maedchen-und-frauen-im-salafismus-gender-perspektive-auf-rollenverhaeltnisse-anwerbung-und-hinwendungsmotive/> [zuletzt abgerufen am: 10.02.2022].

(GFMK) Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder (2018): *Salafistisch- extremistische Radikalisierung von Mädchen und Frauen verhindern – Prävention geschlechtergerecht gestalten*. Freie Hansestadt Bremen. URL: [https://www.mhkgb.nrw/sites/default/files/media/document/file/GFMK\\_201806\\_Salafismus.pdf](https://www.mhkgb.nrw/sites/default/files/media/document/file/GFMK_201806_Salafismus.pdf) [zuletzt abgerufen 25.03.22].

Gilsinan, Kathy (2014): *The ISIS Crackdown on Women, by Women. ISIS's all-female brigade and the slowly growing role of female jihadis*. The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2014/07/the-women-of-isis/375047/> [zuletzt abgerufen am: 23.03.2021].



- Groeneveld, Antja, von Barga, Lasse, Dänzer, Andrea, Babat, Schielan, Becker, Kim-Lisa (2018): Lämmer unter Wölfen? Mädchen und Frauen in aktuellem Rechtsextremismus und Salafismus. Schleswig-Holstein: Aktion Kinder- und Jugendschutz SH e. V. und Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein.
- Grunwald, Klaus, Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Graßhoff, Gunther, Renker, Anna, Schröer (Hrsg.) Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 303-316.
- Günther, Christoph, Ourghi, Mariella, Schröter, Susanne, Wiedl, Nina (2016): Dschihadistische Rechtfertigungsnarrative und mögliche Gegennarrative. HFSK- Report Jg. 2016 Nr. 4. Hessen: Leibniz-Institut Hessische Friedens- und Konfliktforschung.
- Handle, Julia, Korn, Judy, Mücke, Thomas, Walkenhorst, Dennis (o. J.): Rückkehrer\*innen aus den Kriegsgebieten in Syrien und im Irak. Schriftenreihe Heft 1. Berlin: Violence Prevention Network.
- Herder Verlag (2015): Frauen für den Dschihad. Das Manifest der IS Kämpferinnen. Mit einem Kommentar von Hamideh Mohagheghi. Freiburg: Herder GmbH.
- Krall, Lisa (2014): Das Paradigma der Natur – Zum Umgang mit Naturalisierung und Dualismen in der Geschlechterforschung. In: Interdisziplinäres Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung, IFFOnZeit, Bielefeld.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, Miriam (2016): Terror oder Terrorismus? Der "Islamische Staat" zwischen staatstypischer und nichtstaatlicher Gewalt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Vol. 66, No. 24/25, S. 27-32.
- Musharbash, Yassin (2019): Islamischer Staat. Was kommt nach dem Kalifat? Die Zeit. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-02/islamischer-staat-syrien-kalifat-niederlage-internationaler-terrorismus> [zuletzt abgerufen am: 26.03.2022].
- Niedersächsischer Verfassungsschutz (2020): Frauen im Salafismus. Erscheinungsformen und aktuelle Entwicklungen. 2. Auflage. Hannover. URL: [https://www.verfassungsschutz.niedersachsen.de/startseite/aktuelles\\_service/aktuelle\\_meldungen/verfassungsschutz-veroeffentlicht-neue-broschuere-zum-thema-frauen-im-salafismus-164978.html](https://www.verfassungsschutz.niedersachsen.de/startseite/aktuelles_service/aktuelle_meldungen/verfassungsschutz-veroeffentlicht-neue-broschuere-zum-thema-frauen-im-salafismus-164978.html) [zuletzt abgerufen am: 25.03.2022].
- Orav, Anita, Shreeves, Rosamund, Radjenovic, Anja (2018): Radicalisation and counter Radicalisation: A gender perspective. PE 581.955. European Union: European Parliamentary Research Service.
- Pallinger, Ina (2016): Doppelte Unsichtbarkeit. URL: <https://www.gew-hessen.de/home/details/doppelte-unsichtbarkeit> [zuletzt abgerufen 25.03.22].
- Pearson, Elisabeth, Winterbotham, Emily (2017): Women, Gender and Daesh Radicalisation. In: Rusi Journal June/July 2017 Vol. 162 No. 3. S. 60-72.
- Salah, Hoda (2010): Diskurse des Islamischen Feminismus. In: *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, Vol. 2, Nr. 1, S. 47-64.
- Saltman, Erin Marie, Smith, Melanie (2015): 'Till Martyrdom do us part'. Gender and the ISIS Phenomenon. London: Institute for Strategic Dialogue.

Schellen, Petra (2015): Ahmad Karimi über Koran-Übersetzungen. „Ein sehr ästhetisches Buch“. Die Tageszeitung: Taz. URL: <https://taz.de/Ahmad-Karimi-ueber-Koran-Uebersetzungen/!5244057/> [zuletzt abgerufen 27.03.22].

Schirmacher Christine (o. J.): Das Islamische Recht – die Scharia. Internationale Gesellschaft für Menschenrechte (IGFM). URL: <https://www.igfm.de/die-scharia-eine-einfuehrung/> [zuletzt abgerufen 10.05.22].

Schröter, Susanne (2016): Frauen im Islam und in der islamischen Welt. Der Streit zwischen Progressiven und Orthodoxen. In: Forschung und Lehre 2016, Nr. 11. S. 962-963. URL: <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/frauen-im-islam-und-der-islamischen-welt-der-streit-zwischen-progressiven-und-orthodoxen-7204> [zuletzt abgerufen 28.03.22].

Schröter, Susanne (2015): Die jungen Wilden der Ummah. Heroische Geschlechterkonstruktionen im Dschihadismus. In: Kursawe, Janet, Johannsen, Margret, Baumgart-Ochse, Claudia, von Boemcken, Marc, Werkner, Ines-Jacqueline (Hrsg.) Friedensgutachten 2015. Münster: LIT Verlag. S. 175-186.

Schwinghammer, Benno, Kuhlmann, Jan (2017): Moschee des «Kalifen» in Mossul zerstört – Iraker Premier: IS Kapitulation. Quantara. URL: <https://de.quantara.de/content/moschee-des-kalifen-in-mossul-zerstoert-irak-premier-is-kapitulation> [zuletzt abgerufen am: 29.03.2022].

Speckhard, Anne (2021): Women in Preventing and Countering Violent Extremism. Istanbul: United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

Steinwehr, Uta (2016): Hidschab, Tschador, Burka – den einen Schleier gibt es nicht. Deutsche Welle. URL: <https://p.dw.com/p/1Jmzw> [zuletzt abgerufen am: 20.03.2022].

Uhlmann, Milena, Weilnböck, Harald (2018): 20 Thesen zu guter Praxis in der Extremismusprävention und in der Programmgestaltung. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/264235/20-thesen-zu-guter-praeventionspraxis> [zuletzt abgerufen 25.02.22].

Wagemakers, Joas (2014): Salafistische Strömungen und ihre Sicht auf al-waʿd wa-l bara (Loyalität und Lossagung) in: Fouad, Hazim, Said, Behnam T., (Hrsg.) Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH. S. 55-79.

WomEx (o. J.): Das Projekt «WomEx». URL: <http://www.womex.org/de/ueber-uns/das-projekt-womex/> [zuletzt abgerufen am: 20.01.2022].

Ziolkowski, Britt, Kunze, Aaron (2019): Deutsche muhajirat: Radikalisierungshintergründe und -verläufe von Mädchen und Frauen aus Baden- Württemberg. Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg.

**„Wir werden einen Weg finden  
oder notfalls neue Wege  
schaffen.“ – Islamistisch-  
konnotierter Populismus am  
Fallbeispiel der Föderalen  
Islamischen Union**

Carolin Scholz

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## „Wir werden einen Weg finden oder notfalls neue Wege schaffen.“<sup>35</sup> – Islamistisch-konnotierter Populismus am Fallbeispiel der Föderalen Islamischen Union

Carolin Scholz<sup>36</sup>

Landes-Demokratiezentrum Niedersachsen

E-Mail: [carolin.scholz@ldz.niedersachsen.de](mailto:carolin.scholz@ldz.niedersachsen.de)

Carolin Scholz, M.A. Politik- und Islamwissenschaft, ist Referent\*in beim Landes-Demokratiezentrum Niedersachsen im Tätigkeitsbereich Prävention religiös begründeter Radikalisierung und antimuslimischer Rassismus.

### Abstract

Wie ist mit Akteur\*innen umzugehen, die sich zur Gewaltfreiheit bekennen, aber gleichzeitig ideologische Standpunkte vertreten, die demokratisch-pluralistischen Werten zuwiderlaufen? Anders als offen gewaltanwendende Gruppen wie bspw. der Islamische Staat, verzichten diese Gruppierungen darauf, offenkundig demokratischen Strukturen entgegenzutreten, Gewalt zu propagieren oder anzuwenden. Stattdessen nutzen sie demokratische Instrumente der Interessensvertretung (bspw. Vereinsbildung, öffentliche Demonstrationen oder Kampagnen in den sozialen Medien) um sich mittels gesellschaftlich relevanter Themen, wie der Einsatz gegen antimuslimischen Rassismus, als Interessensvertretung zu positionieren. Der Einsatz gegen antimuslimischen Rassismus dient dabei nicht als Zweck an sich, sondern als populistisches Mittel zum Zweck der Verbreitung pluralitätsfeindlicher Ideologieelemente.

Am Beispiel der Webauftritte und Videos des Vereins *Föderale Islamische Union* aus Hannover beschreibt dieser Artikel die Strategie eines solchen Akteurs. Mittels öffentlichkeitswirksamer Kampagnen in den sozialen Medien (bspw. einer Verfassungsklage gegen die Schließung aller Moscheen im Zuge der Infektionsschutzmaßnahmen gegen die Covid19-Pandemie im März 2020) unternimmt der Verein den Versuch, sich als seriöser Fürsprecher für die rechtlichen Belange aller Muslim\*innen in Deutschland darzustellen. Dank des Internets kann der Verein dabei einen überregionalen Adressat\*innenkreis erreichen, und trotz eines sehr spezifischen Islambildes breit andocken. Da bestehenden Begrifflichkeiten wie politischer Islam oder legalistischer Islamismus nur unscharfe Definitionen zu Grunde liegen, die vor allem sicherheitsbehördlich geprägt sind und die Strategien von Akteure\*innen wie der *Föderalen Islamischen Union* nicht ausreichend fassen, wird dieses Phänomen im vorliegenden Text als „religiös-begründeter, islamistisch-konnotierter Populismus“ bezeichnet. Da von diesem islamistisch-konnotierten Populismus keine (akute) Sicherheitsgefahr ausgeht und sich seine Akteure im demokratischen Rahmen bewegen, ist dieses Phänomen weniger relevant für Polizei und Verfassungsschutz. Stattdessen zeigt die vorliegende Analyse, dass es Aufgabe zivilgesellschaftlicher präventiver Angebote ist, sich diesem Phänomen zu widmen und durch Methoden der politischen Bildung und sozialen Arbeit Resilienzen zu schaffen und zum kritischen Hinterfragen anzuregen.

**Zitierweise:** Scholz, Carolin. 2022. „Wir werden einen Weg finden oder notfalls neue Wege schaffen.“ – Islamistisch-konnotierter Populismus am Fallbeispiel der Föderalen Islamischen Union.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* Bd. 1, Nr. 1: 99–125.

ISSN 2750-1345 | [www.zepra-journal.de](http://www.zepra-journal.de)

<sup>35</sup> Zitat des Präsidenten der Föderalen Islamischen Union, Dennis Rathkamp, welches auf der Startseite der Homepage des Vereins zu lesen ist: <https://islamische-union.de/>, letzter Zugriff am 05.10.2022.

<sup>36</sup> Die Autorin dankt insbesondere ihrem Kollegen Dr. Menno Preuschhaft für seine Hilfsbereitschaft und Unterstützung beim Schreiben dieses Artikels.

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	102
2 Problembeschreibung: Wie beschreiben wir aktuelle Herausforderungen der Präventionsarbeit?103	
3 Fallbeispiel: Föderale Islamische Union .....	108
a. Stil und Auftreten .....	109
b. Maßnahmen der „Interessensvertretung“, Zielgruppen und Verbreitungswege.....	110
c. Alleinvertretungsanspruch .....	112
d. Emotionalisierung von Konflikten .....	113
e. Ablehnung von Gewalt und die Konstruktion einer muslimischen Einheit als Mittel der „Gegenwehr“.....	114
f. Populismus aus der Minderheitsperspektive.....	116
4 Fazit .....	117
Literaturverzeichnis.....	120

## 1 Einleitung

In jüngerer Zeit haben die Verfassungsschutzämter in Deutschland wiederholt vor Ausformungen eines *legalistischen Islamismus* gewarnt, der versuche „Einfluss auf Politik und Gesellschaft zu nehmen“ (bayrisches Landesamt für Verfassungsschutz n. d.). In Österreich widmet man sich seit 2020 mit der Gründung einer Dokumentationsstelle dem sogenannten *politischen Islam*, um sich „mit Ideologien, die den Nährboden für die Radikalisierung junger Menschen bilden können, sachlich und faktenorientiert auseinanderzusetzen“ (Musik 2020) und in Deutschland gab es von 2021 bis 2022 den „Expertenkreis Politischer Islamismus“, der sich dem *politischen Islamismus*, der sich gegen „den demokratischen Verfassungsstaat, seine[n] Institutionen und/oder gegen demokratische Grundrechte und universale Menschenrechte richt[et]“, widmet (Bundesministerium des Innern und für Heimat n. d.). Beim politischen Islam handele es sich, so die Arbeitsdefinition der österreichischen *Dokumentationsstelle Politischer Islam*, um eine Ideologie, die eine „Umgestaltung bzw. Beeinflussung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von solchen Werten und Normen anstrebt, die von deren Verfechtern als islamisch angesehen werden“ (Khorchide 2020, 3). Zugleich ist der Begriff legalistischer Islamismus als sicherheitsbehördlicher Terminus nur unzulänglich definiert. Im Kern beschreibt er aber gewaltverzichtende Strömungen des Islamismus, die versuchen ihre Ideologie innerhalb der bestehenden Rechtsordnung durchzusetzen (Schmidinger 2020).

Nicht nur sind beide Begriffe, sowie die Phänomene, die sie zu beschreiben versuchen, ähnlich. Ihre zunehmende Verwendung zeigt auch, dass sich hinsichtlich des sogenannten Islamismus das Interesse von Sicherheitsbehörden sowie von Forschung und Politik nicht länger nur auf gewaltbereite Strömungen begrenzt. Auch gewaltfreie bzw. gewaltverzichtende Strömungen werden als (möglicherweise) gefährlich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung angesehen. Zumindest aus Sicht der Präventionsarbeit ist die Verwendung dieser Begrifflichkeiten jedoch problematisch, da teilweise noch ungeklärt ist, worin die von ihnen ausgehende Gefahr – abgesehen von möglicher Gewaltlegitimation – genau liegt. Ebenso unbeantwortet bleibt die Frage, mit welchen Maßnahmen diesen Strömungen begegnet werden kann. Dies ist vor allem mit Blick auf solche Aktivitäten und Strategien relevant, die im Rahmen des politisch Legitimen zu verorten sind und für die die sicherheitsbehördlichen Arbeitsdefinitionen und Herangehensweisen nicht greifen.

So kommt bspw. Schmidinger zu dem Schluss, dass in Bezug auf den legalistischen Islamismus eine Auseinandersetzung nicht ausschließlich repressiv erfolgen dürfe, sondern eine kritische, inhaltliche Auseinandersetzung beinhalten müsse (Schmidinger 2020). Die Idee einer Dokumentationsstelle für den politischen Islam könnte genau dies leisten. Sie zieht aufgrund der mangelnden Definitionsklarheit der ihr zugrunde gelegten Begriffe jedoch ein unnötiges Stigmatisierungspotential nach sich (Ali 2021), solange die unreflektierte Anwendung des Begriffs politischer Islam ein Gefährdungspotential unterstellt (Meier 2021), ohne die Gründe für diese Annahme zuerst herauszuarbeiten. Auch bleibt zunächst unklar was den vermeintlich potentiell gefährlichen politischen Islam von legitimen Formen politischen Engagements z. B. von muslimisch geprägten Vereinen im Bereich des Umwelt-Aktivismus unterscheidet.

Für eine frühansetzende Präventionsstrategie müssen allerdings der Gegenstand der Prävention sowie die Notwendigkeit für Prävention klar umrissen worden sein, da Form und Inhalt präventiver Maßnahmen vom Gegenstand selbst abhängen. Dabei besteht die Herausforderung nicht nur darin, auf neue Aktionsformen bspw. über die sozialen Medien angemessen zu reagieren. Sie besteht darüber hinaus eben auch darin, dass die vorherrschende - vorrangig sicherheitsbehördlich ausgelegte

- Terminologie (wie legalistischer bzw. politischer Islamismus oder politischer Islam) neu entstehende Strategien nicht immer ausreichend erfasst oder mitdenkt.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an, indem er zunächst eine Problembeschreibung der fehlenden Schärfe etablierter Begriffe hinsichtlich neuer Akteurs- und Strategieformen vorlegt und erstmals die Terminologie des *religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus* ins Feld führt und genauer ausdefiniert. Der Begriff religiös-begründeter, islamistisch-konnotierter Populismus ist vor allem als Präzisierung des Sammelbegriffs (legalistischer) Islamismus zu verstehen. Im Unterschied zum Begriff politischer Islam verhindert diese Terminologie nach Ansicht der Autor\*in eine – gegebenenfalls auch nicht intendierte – Stigmatisierung von sich politisch engagierenden Muslim\*innen.<sup>37</sup>

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird der Verein *Föderale Islamische Union* (FIU) aus Hannover als Archetypus dieses religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus vorgestellt. Anhand einer ersten Analyse der Videos der Föderalen Islamischen Union, sowie ihrer Website werden die einzelnen Charakteristika dieses Phänomens herausgearbeitet. Das Kapitel stellt anhand einiger beispielhafter Videos die Argumentationsmuster der FIU dar und beschreibt, warum dieses Argumentationsmuster die Notwendigkeit zur Prävention bedingt. Da es sich um eine Analyse von Web-Inhalten handelt, ist anzumerken, dass es sich um sorgfältig vorbereitete Auftritte der Akteure der FIU handelt, d.h. die\*der Zuschauer\*in sieht oder liest nur das, was die FIU für ihre Selbstdarstellung zuvor ausgewählt hat. Dabei ist noch unklar, inwiefern physische Auftritte, bspw. in Rahmen von Veranstaltungen, ähnliche Schlussfolgerungen zulassen, und welche Auswirkungen die digitalen Agitationsformen der Föderalen Islamischen Union auch außerhalb der digitalen Welt haben. Von einem Zusammenhang von Online- und Offline Welt sollte jedoch grundsätzlich ausgegangen werden (z. B. Neumann et al. 2018, 15), sodass die Agitation der FIU, trotz ihrer Verortung im digitalen Raum, keinesfalls nur als digitales Phänomen zu verstehen ist, sondern genauerer Betrachtung bedarf. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung und plädiert für eine detailliertere, nicht sicherheitsbehördliche Betrachtung des vorliegenden Phänomens, und für die Stärkung differenzierter, vor allem primärpräventiver Ansätze. Die vorliegende Arbeit erhebt dabei nicht den Anspruch das Phänomen des islamistisch-konnotierten Populismus in all seinen Nuancen abschließend herausgearbeitet zu haben. Hierfür ist eine längere, vergleichende Analyse auch mit weiteren Akteur\*innen des Phänomens aber auch mit Einbeziehung der jeweiligen Strategie im analogen Raum notwendig. Auch ist noch ungeklärt, wie die FIU von ihrer Zielgruppe aufgenommen wird und wie ihre Reichweite außerhalb ihrer digitalen Kanäle aussieht.

## 2 Problembeschreibung: Wie beschreiben wir aktuelle Herausforderungen der Präventionsarbeit?

Beim Islamismus handelt es sich nach der Definition des Islamwissenschaftlers Tilman Seidensticker „um Bestrebungen zur Umgestaltung von Gesellschaft, Kultur, Staat oder Politik anhand von Werten und Normen, die als islamisch angesehen werden“ (Seidensticker 2016, 9). Obwohl der Begriff Islamismus auch in der Forschung nicht immer einheitlich definiert wird, besteht zumindest

<sup>37</sup> Dieser Text verwendet das Gendersternchen um geschlechtliche Vielfalt zu kennzeichnen. Männliche Bezeichnungen sind daher nicht generisch zu verstehen, sondern wortwörtlich. Bei der Wiedergabe von Äußerungen Dritter durch indirekte Rede wird die Wortwahl der\*des Urheber\*in verwendet.

dahingehend Konsens, dass Islamismus - im Gegensatz zur islamischen Religion - als eine politische Ideologie zu verstehen ist (Jakobs & Ranko 2021). Da obige Definition zunächst keine Aussagen über eine Unvereinbarkeit mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung erlaubt, ergänzt zum Beispiel das Bundesamt für Verfassungsschutz seine Definition dahingehend, dass das Ziel islamistischer Bestrebung die Abschaffung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sei (Fouad & Said 2020, Bundesamt für Verfassungsschutz n. d.). Islamistische Strömungen werden nach dieser Logik somit eng definiert und vorrangig auf ihr extremistisches, d.h. staatsgefährdendes Potential begrenzt.

Die Hintergründe und Ausformungen des islamistischen Spektrums sind jedoch in ihrer territorialen Ausrichtung (national, regional oder auch international/transkontinental) sowie ihren religiösen Bezugspunkten unterschiedlich, und auch in der Wahl ihrer Mittel (gewaltverzichtend bis terroristisch) so mannigfaltig, dass nicht grundsätzlich von einer Gleichsetzung von Islamismus und Extremismus ausgegangen werden kann. So kann auch die gewaltlose Umgestaltung der Gesellschaft durch (informelle) politische Aktivitäten taktisches und erklärtes Ziel einer Organisation sein, die zwar islamistisch, aber nicht zwangsläufig als extremistisch einzustufen wäre (siehe hierzu auch die Beschreibung des Aktivismus von Frauen innerhalb der ägyptischen Muslimbruderschaft von Saleh (2019)). Kennzeichen solcher gewaltfreien aber dennoch politisch-religiös ausgerichteten Bewegungen sind informelle Mittel der politischen Einflussnahme, bspw. der Kontaktaufbau zu neuen Zielgruppen durch soziale Dienste, die der Staat nur unzulänglich bereitstellt.<sup>38</sup>

Im Versuch, Differenzierung zu schaffen, werden gewaltverzichtende, islamistische Spielarten im deutschsprachigen Kontext z. T. auch als politischer Islam bezeichnet (z. B. Puttrich & Schröter 2021), jedoch ohne dem Begriff eine präzise Definition zu Grunde zu legen. Verfassungsschutzbehörden sprechen in diesen Zusammenhang auch vom legalistischen Islamismus, der versuche, mittels gewaltfreier und legaler Mittel seine Ziele durchzusetzen (Bayerisches Landesamt für Verfassungsschutz n. d.). Problematisch sind beide Begrifflichkeiten nicht nur, weil sie teilweise gleichbedeutend verwendet werden (z. B. Schröter 2019, 15-16) und das zu beschreibende Phänomen schemenhaft bleibt, sondern insbesondere auch weil oftmals Bezüge zwischen zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen - meist über die sog. Kontaktschuld (Schiffauer 2020) - zu demokratiefeindlichen Organisationen wie der Muslimbruderschaft (z. B. Schindler 2021) hergestellt werden, und somit jegliche politische Beteiligung durch Muslim\*innen stigmatisiert wird. Eine unreflektierte Verwendung des Begriffs politischer Islam birgt die Gefahr, unterschiedlichste politische Aktivitäten - möglicherweise staatsgefährdende, möglicherweise aber auch legitime - mit Terrorismus gleichzusetzen, und damit „ein Narrativ [zu bedienen], das mindestens fragwürdig, wenn nicht bewusst spaltend ist“ (Meier 2021). Denn die mitschwingende Suggestion ist, dass politische, islamisch-begründete Betätigung per se verfassungsfeindlich und damit ein Thema für die Sicherheitsbehörden sei. Da sowohl die islamische Religion als auch politische Betätigungen, die sich mit ihr begründen lassen, jedoch enorm vielfältig sind, stellt diese Suggestion die Präventionsarbeit aber auch das gesellschaftliche Miteinander vor grundlegende Probleme.

Denn die Nutzung demokratischer Instrumente zur eigenen Interessensvertretung ist in Deutschland jeder Person und Organisation rechtlich in einem weiten Rahmen gestattet. So sichert Artikel 4 des

---

<sup>38</sup> Dieses Phänomen lässt sich vor allem in arabischen Ländern, in denen die Muslimbruderschaft bzw. ihre regionalen Ableger aktiv sind, beobachten. Die Terrororganisation Hamas ist zwar kein Vertreter des gewaltverzichtenden Islamismus, dennoch tritt sie, bzw. ihr untergeordnete Organisationen gegenüber der palästinensischen Zivilbevölkerung auch dezidiert als soziale Bewegung auf und konnte so ihre Akzeptanz in der Bevölkerung erhöhen (Robinson 2004).



Grundgesetzes jeder Person das Recht auf freie, ungestörte Religionsausübung zu; Artikel 9 das Recht auf Vereinsbildung, solange diese nicht „den Strafgesetzen zuwiderlaufen oder [...] sich gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder gegen den Gedanken der Völkerverständigung richten“.<sup>39</sup> Die Nachweispflicht dieses Zuwiderlaufens der verfassungsmäßigen Ordnung oder der Strafgesetze unterliegt der Verbotsbehörde, d.h. dem Bundes- bzw. dem jeweiligen Landesinnenministerium. Auch das Recht auf die politische Betätigung einer Partei gilt grundsätzlich so lange als legitim, bis konkrete Schritte seitens einer Partei unternommen worden sind, die freiheitlich-demokratische Grundordnung abzuschaffen und diese Schritte darüber hinaus von Erfolg gekrönt sein könnten (siehe hierzu das vergangene Verbotsverfahren gegen die verfassungsfeindliche NPD (Roßner 2017)). Für ein Verbotsverfahren einer Partei reicht es demnach nicht aus, sich lediglich zum Ziel der Abschaffung der Demokratie oder Teile der Demokratie zu bekennen.

Dies bedeutet auch, dass Vereinsgründung oder parteiliches Engagement - um nur zwei Beispiele politischen Engagements zu nennen - auch den Vertreter\*innen des sogenannten politischen Islams offenstehen, solange keine eindeutigen Hinweise vorliegen, dass es sich um ein demokratiefeindliches Bemühen handelt, das noch dazu die Aussicht auf eine erfolgreiche Umsetzung hat. Die Begriffsdefinition des politischen Islam des Religionspädagogen Mouhanad Khorchide präzisiert diesen zwar um das Element einer Unvereinbarkeit mit den „Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates“ (Khorchide 2020, 3), und gibt damit einen Hinweis in Richtung eines präventiven Umgangs. Er beschreibt, dass mit dem Begriff nicht jedwedes politische Engagement von Muslim\*innen gemeint sein solle, sondern nur solches, das „im Widerspruch zur Pluralität unserer Gesellschaft, zur Freiheit des Individuums und somit seinem Recht auf Selbstbestimmung, zum Wohle des gesellschaftlichen Friedens und zu den Grundlagen einer freien Gesellschaft“ stehe (Khorchide 2020, 3). Zugleich präzisiert er aber nicht, worin der Gradmesser für diesen Widerspruch genau auszumachen sei. Gerade, weil alternative Definitionen unter dem Begriff politischer Islam zum Teil grundsätzlich jede politische Betätigung, die sich auf den Islam begründet (z. B. Voll und Sonn 2009), fassen, bleibt also zu kritisieren, dass mit diesem Begriff auch das Engagement für legitime politische Anliegen, die sich auf die islamische Religion beziehen, gemeint sein können (z. B. Meier 2021; Krämer 2016, Opratko 2020). Denn der Begriff suggeriert trotz anderer Intentionen, dass grundsätzlich jeder politische Einsatz, der sich auf die islamische Religion begründet, an und für sich demokratiegefährdend ist (Fouad & Said 2020). Er präzisiert nämlich weder (a) die Bedeutung der gewählten Mittel noch (b) das ideologische Fundament, welches dieser angestrebten Umgestaltung zu Grunde liegt, oder gar (c) die Kombination dieser zwei Faktoren.

Dabei sind diese Aspekte jedoch insbesondere für die Präventionsarbeit und demokratiefördernde politische Bildung entscheidend: So ist es aus präventiver Sicht unproblematisch, sogar begrüßenswert, wenn sich ein Verein mit öffentlichkeitswirksamen Kampagnen über die sozialen Medien gegen antimuslimischen Rassismus einsetzt, und dies mit einer menschenrechtsorientierten Haltung begründet, die sich auch aus der islamischen Religion speisen kann. Wenn ein anderer Verein nun aber anhand ebenfalls öffentlichkeitswirksamer Mittel sich ebenfalls gegen antimuslimischen Rassismus einsetzt, und diesen Einsatz als Mittel zum Zweck der Verbreitung eines vielfaltsreduzierten, möglicherweise antidemokratischen und spaltenden Islamverständnisses, benutzt, ist dies anders zu bewerten. Beide Fälle politischer, religiös-begründeter Betätigung können als politischer Islam verstanden werden, unterscheiden sich aber grundsätzlich: Im ersten Fall geht es um die Wahrung und Förderung eines Grundrechts, der Freiheit von Diskriminierung, im zweiten Fall

<sup>39</sup> GG. Artikel 9 (2) übernommen nach: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>.

wird die Wahrung jenes Grundrechts zu einem Mittel, dass dieses und auch andere Grundrechte abzuschaffen versuchen könnte. Diese Differenzierung erlaubt der Begriff politischer Islam jedoch nicht, da er weder Aussagekraft hinsichtlich einer ggf. innewohnenden Gewaltdimension noch hinsichtlich anderer Gefährdungspotentiale besitzt. Auch besteht bei unnötiger Gleichsetzung verschiedener Problematiken<sup>40</sup>, durch die Verwendung eines einzelnen (ungenauen) Begriffs die Gefahr einer Stigmatisierung: Werden Konflikte des gesellschaftlichen Miteinanders, wie z. B. die Forderung nach geschlechtergetrenntem Schwimmunterricht in einen Atemzug mit Gewalt genannt, werden Möglichkeiten der gleichberechtigten Konfliktlösung verbaut und unter Umständen Radikalisierungs- und Polarisierungsprozesse angestoßen.

Für Sicherheitsbehörden, deren Auftrag der Verhinderung und der Verfolgung von Straftaten gesetzlich eng und eindeutig gefasst ist, mögen die genannten Begrifflichkeiten teilweise sinnvoll sein, sofern ihre Definitionen angepasst werden und die demokratiegefährdende Komponente genauer erfasst wird. Da jedoch weder der Begriff „politischer Islam“ noch die eingangs erwähnte Definition des (legalistischen) Islamismus, eine Gewaltdimension als zwangsläufig gegeben hervorheben, bleibt offen, wie (und ob) mit Akteur\*innen umzugehen ist, die sich zwar im demokratischen Rahmen bewegen, aber ihr politisches Engagement mit einem religiösen (Selbst-)Verständnis begründen, welches manchen demokratischen Grundrechten zuwiderlaufen könnte. Denn der Verdacht auf demokratiefeindliche Bestrebungen muss rechtlich gut begründet sein, um den Einsatz sicherheitsbehördlicher Mittel zu rechtfertigen. Für die Präventionsarbeit, und zwar insbesondere für die früh ansetzende, nicht behördliche, primäre Prävention sollte daher an eigenen Begrifflichkeiten gearbeitet werden. Diese Begrifflichkeiten müssen eine differenzierte Problemerkennung ermöglichen und Mehrdeutigkeiten durch eine enge Begriffsführung ausschließen. Auch sollte der Definitionsgegenstand nicht vorrangig über seine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung erfasst werden, sondern früher ansetzen. So können in der universellen/primären Prävention an der Schnittstelle zur politischen Bildung gesellschaftlich-politische Phänomene frühzeitig in den Fokus genommen werden.

Wie sich am Beispiel der Föderalen Islamischen Union aus Hannover zeigen lässt, können Agitationsformen einiger Akteur\*innen problematisch sein, selbst wenn sie innerhalb des demokratischen Rahmens stattfinden: Dies ist dann der Fall, wenn ihr Handeln sich legitimer Anliegen, hier antimuslimischer Rassismus, bedient, um die eigene politisch-religiöse Ideologie einer verabsolutierten Lesart des „wahren Islams“ zu verbreiten. Darin unterscheiden sie sich auf der einen Seite von einer unproblematischen politischen Partizipation, wie sie im zivilgesellschaftlichen, demokratischen Spektrum zu finden ist, die sich aus islamischer Religiosität begründet, und alternative religiöse Interpretationen zulässt. Auf der anderen Seite unterscheiden sich diese Akteur\*innen aber auch von islamistischen Bewegungen, die auf eine Neuordnung der Gesellschaft bzw. eines Teils der Gesellschaft im Sinne einer nach ihrer Lesart islamischen Ordnung zielen, da sie sich an demokratische Spielregeln halten, sich über legitime Handlungsfelder politisch positionieren, und sich, zumindest strategisch, zur Demokratie bekennen. Dadurch entziehen sie sich, zumindest teilweise, auch sicherheitsbehördlichen Logiken und Terminologien. Sie bedienen sich Instrumenten der

---

<sup>40</sup> Siehe hierzu einen Meinungs-Artikel, der im Oktober 2020 auf welt.de publiziert und von verschiedenen Kritiker\*innen des politischen Islams unterschrieben wurde. In diesem Artikel, der im Stil eines offenen Briefs verfasst ist, wird bspw. die Ermordung des franz. Lehrers Samuel Paty in eine Reihe mit der Abwesenheit von Mädchen im schulischen Schwimmunterricht gesetzt, denn beides seien Auswüchse des religiösen Extremismus (Ates et al., 2020).

demokratischen Zivilgesellschaft, ihrem Handeln liegt jedoch ein vielfaltablehnendes Verständnis der islamischen Religion zugrunde.

Es handelt es sich hier also um ein grundsätzlich neues Phänomen: Seine Protagonisten propagieren weder offen eine Herrschaftsideologie noch verfolgen sie ihre Ziele mit gewalttätigen Mitteln. Vielmehr weisen die Strategien der Akteure Elemente auf, die es erlauben das Phänomen als religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus zu beschreiben. Diese neue Terminologie schlagen wir auch vor dem Hintergrund vor, dass es grundsätzlich nicht nur islamistisch-geprägte Formen des religiös-begründeten Populismus gibt.<sup>41</sup> Auch soll diese Begrifflichkeit deutlich machen, dass es sich hier um einen bestimmten Stil der politischen Betätigung handelt, der mit dem Begriff politischer Islam oder auch Islamismus nur unzulänglich beschrieben werden kann, sich aber dennoch aus einem grundsätzlich einseitigen und absoluten Religionsanspruch speist. Der Begriff islamistisch-konnotiert im Gegensatz zum Adjektiv islamistisch dient vor allem, um deutlich zu machen, dass sich diese Agitationsform in einer Grauzone befindet, deren Auswirkungen und Konsequenzen (noch) nicht abzusehen sind.

Im Gegensatz zu Akteur\*innen, die sich ebenfalls auf die islamische Religion beziehen aber auf Grund einer gewissen Ambiguitätstoleranz unterschiedliche religiöse Deutungen gleichzeitig aushalten könnten, zeichnet sich der religiös-begründete, islamistisch-konnotierte Populismus durch die Nivellierung sämtlicher Unterschiede aus. Damit steht der islamistisch-konnotierte Populismus in einer Reihe mit gewaltanwendenden, islamistischen Strömungen, die einen Einheitsislam konstruieren um ihre Abwertungsstrategien gegen konkurrierende Interpretationen der islamischen Religion zu rechtfertigen.

Im Gegensatz zum Islam als Religion, der sich vor allem in den sunnitischen Strömungen durch die Abwesenheit eines organisierten Klerus auszeichnet, ist beim Populismus grundsätzlich i. d. R. eine Führungsperson auszumachen, die sich als seriöses Sprachrohr und Advokatin darstellt (Bauer 2016, 13). Wie bei anderen Formen des Populismus ist auch bei diesem religiös-begründeten Populismus die Politisierung einer bestimmten Identität durch diese Führungsperson charakterisierend (Bauer 2016, 8). Anstatt wie im Rechtspopulismus ein vermeintlich homogenes deutsches Volk anzusprechen, wird im religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus die Gemeinschaft aller (deutschsprachigen) Muslim\*innen, der *Umma*, im Sinne einer *imagined community*<sup>42</sup> angesprochen bzw. konstruiert und der nicht-muslimischen Gesellschaft gegenübergestellt. Damit diese Ansprache funktioniert, werden im islamistisch-konnotierten Populismus Unterschiede negiert, und stattdessen die gemeinsame Identität als Muslim\*in emotional aufgerufen und in den Vordergrund gestellt. Es findet also eine Exklusion durch Inklusion statt.

Im Unterschied zum Rechtspopulismus oder christlich-geprägten Populismus ist beim religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus hervorzuheben, dass es sich, zumindest auf Deutschland bezogen, um einen Populismus aus einer Minderheitenperspektive handelt, mit dem vor

---

<sup>41</sup> Siehe zum Verhältnis vom Christentum und Populismus bspw. Lesch (2017).

<sup>42</sup> Der Politikwissenschaftler Benedict Anderson prägte das Konzept einer „imagined community“ als Grundlage moderner Nationen und des Nationalismus. Die Gemeinschaft einer Nation ist nach Anderson sozial konstruiert, bzw. imaginiert: Da die einzelnen Mitglieder dieser „imagined community“ einander nicht alle kennen können braucht es eine von allen Mitgliedern geteilte „Vorstellung von kollektiver Identität. Eine echte Gemeinschaft kann es nach dieser Definition nicht geben (Anderson 1988). Im Kontext religiös-islamischer Populisten lässt sich dieses Konzept auch auf die Umma bzw. im hier vorliegenden Kontext auf die Gemeinschaft der deutschsprachigen Muslime beziehen.

allem die ca. sechs Prozent der Bevölkerung, die (nominell) Muslim\*innen sind, angesprochen und mobilisiert werden sollen. Dieser Minderheitenstatus ist dabei jedoch prägend und unterscheidet dieses Phänomen von anderen populistischen Strömungen deren Bezugsgruppe i.d.R. das Konstrukt eines Nationalvolks als *imagined community* ist. Der Minderheitenstatus wird dabei gezielt genutzt, um die erwähnte Konstruktion einer einheitlichen muslimischen Gemeinschaft, die sich vereinen statt spalten sollte, vorzunehmen.

In den folgenden Abschnitten wird der islamistisch-konnotierte Populismus anhand der Föderalen Islamische Union e. V. (FIU) näher beschrieben. Die Föderale Islamische Union dient hierbei als archetypischen Vertreter des religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus. Anhand der Webauftritte dieses Vereins lässt sich darstellen, dass diese Form des (digitalen) Populismus sich zwar grundsätzlich im demokratischen Rahmen bewegt, gleichzeitig aber als politisch nicht unproblematisch zu werten ist und besonders der Primärprävention besondere Bedeutung zukommen lässt. Einzelne Elemente des islamistisch-konnotierten Islamismus wie der Einsatz gegen antimuslimischen Rassismus als Mittel zur Einheitsschaffung in der Eigengruppe, lassen sich zwar auch bei anderen Gruppen finden (siehe auch Schmitt 2019 zum Thema antimuslimischer Rassismus als Mobilisierungsinstrument), sie unterscheiden sich jedoch in anderen Punkten (bspw. ihrem Auftreten oder ihrer Zielgruppe), so dass auf sie gesondert eingegangen werden sollte.

### 3 Fallbeispiel: Föderale Islamische Union

Die Föderale Islamische Union aus Hannover ist ein eingetragener Verein, der öffentlich vor allem von Marcel Krass vertreten wird. Gegründet wurde der Verein im November 2017 von Dennis Rathkamp, um, eigenen Angaben zufolge, den Muslim\*innen in Deutschland nicht nur eine Alternative zu den großen Islamverbänden, sondern vor allem auch eine Interessensvertretung zu geben (Föderale Islamische Union 2020h). Begründet wird das Engagement der FIU von Krass darüber hinaus mit dem Aufkommen der AfD und einer grundsätzlichen Verschiebung der politischen Landschaft (Föderale Islamische Union 2021b 22:30). Der Verein sieht sich selbst als ein Sprachrohr für die Rechte der Muslim\*innen in Deutschland, vermeidet es dabei jedoch, offensichtliche Ansatzpunkte offenzulegen, die eine Zuordnung zum politisch-salafistischen Spektrum oder anderen islamistischen Szenen oder Organisationen erlauben würden. Ihre Perspektive ist dabei langfristig, nach Rathkamp sollen auch die nachfolgenden Generationen vom Engagement des Vereins profitieren können (Föderale Islamische Union 2020h). Die langfristige Zielsetzung bleibt, neben der Anerkennung der islamischen Religion als Körperschaft des öffentlichen Rechts, jedoch relativ vage.

Marcel Krass, der Sprecher der FIU, bezeichnet sich selbst als einer der ersten „Konvertiten im deutschsprachigen Raum“ (Föderale Islamische Union n. d. f). Krass, der vor allem als Prediger auftritt, wurde durch den Verfassungsschutz in der Vergangenheit, wie auch Dennis Rathkamp - der Präsident der FIU und im öffentlichen Auftreten eher im Hintergrund bleibend -, dem politisch-salafistischen Milieu zugeordnet (Klevesath et al. 2019 sowie Würger 2013). Diese Zuordnung wird von den Hauptakteuren in drei Podcast-Folgen auch explizit aufgegriffen und mit einer Polemik gegen den Verfassungsschutz verbunden, der, so Krass, keine Beweise habe, dass er Salafist nach der Definition des Verfassungsschutzes sei. Aufgrund dieser Zuordnung werde auch die Föderale Islamische Union als salafistisch und damit extremistisch wahrgenommen, auch wenn es keine richtigen Beweise für diese Vorwürfe gebe (Föderale Islamische Union, 2021f). Dabei beklagt Dennis Rathkamp, dass Muslime, die sich für ihre Rechte einsetzen, sofort als Islamisten oder Salafisten verunglimpft würden. Dies sei insbesondere dann gegeben, wenn sie im „falschen Verein“ seien oder die „falsche Person“

kennen würden (Föderale Islamische Union 2021f, 7:15). Rathkamp spielt damit auf die sogenannte Kontaktschuld an und unterstellt, dass diese grundsätzlich alle Muslim\*innen träfe und Ausdruck einer ablehnenden nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft sei. Diese mal mehr mal weniger deutliche Suggestion einer pauschalen Ablehnung des Islams bzw. von Muslim\*innen lässt sich dabei in so gut wie allen Videos der Föderalen Islamischen Union finden.

### a. Stil und Auftreten

Die meisten der Videos des Vereins, mit Ausnahme der Podcast-Serie, zeigen vor allem den Sprecher der FIU, Marcel Krass. Die Videos sind i. d. R. kurzgehalten (zwei bis zwölf Minuten), und widmen sich verschiedenen, jeweils aktuellen politischen Themen, die einen Bezug zum Kernthema der FIU – die Rechte der Muslime in Deutschland – aufweisen. In der Regel zeigen die Videos Krass, wie er direkt in die Kamera spricht und sich an seine Zuschauer\*innen wendet. Fast durchgehend wird dabei nur Krass' Oberkörper gezeigt. Dabei pflegt er ein freundlich zugewandtes und Gelassenheit ausstrahlendes Auftreten: Er spricht eine leicht verständliche Sprache, versteht sich aber darauf in den richtigen Momenten mit arabischen Termini und Wissen über die islamische Geschichte zu glänzen; in seinen gebügelten Hemden wirkt er durchschnittlich<sup>43</sup>, seriös und nah an seiner Adressat\*innengruppe.<sup>44</sup> In den Videos der Podcast-Serie der FIU unterhält sich, meistens Krass, teilweise aber auch nur Rathkamp, mit dem Sekretär für Öffentlichkeitsarbeit der FIU, Jan „Yusuf“ Meyer, über die aktuelle Arbeit des Vereins, aktuelle politische Themen oder auch mal über den Werdegang Marcel Krass'. Das Format der Podcast-Serie erinnert oberflächlich an Talkshows, alle Beteiligten sitzen im Halbkreis zur Kamera und tauschen sich über das jeweilige Thema aus. Yusuf übernimmt dabei die Funktion des Moderators und führt thematisch durch die einzelnen Folgen, dabei herrscht jedoch durchgehend Konsens zwischen den Teilnehmenden. Die Idee einer einheitlichen Umma lässt sich so auch schon beim nonverbalen Auftreten der FIU beobachten.

Neben dem Kanal der FIU, unterhält Marcel Krass auch einen eigenen Videokanal und ist, vorrangig in Form von Predigten oder Vorträgen auch auf den YouTube-Kanal der Braunschweiger Moschee *Deutschsprachige Muslimische Gemeinschaft e. V.*, die vom niedersächsischen Verfassungsschutz dem salafistischen Milieu zugeordnet wird (niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport 2021, 212), zu finden. Trotz der unterschiedlichen Kanäle und Kontexte der Videos ist Krass' Auftreten in den Videos relativ kohärent. Auch wenn der Kanal der DMG-Moschee sowie der Kanal von Marcel Krass pro forma unabhängig von der Föderalen Islamischen Unionen sind, muss bezweifelt werden, ob Marcel Krass' Auftreten in diesen Videos unabhängig von seinem Engagement für die Föderale Islamische Union zu bewerten ist. Nicht zuletzt erklärt er selbst in einem Video auf dem YouTube-Kanal der Föderalen Islamischen Union, dass er als Prediger bekannt sei, der möchte, dass seine Botschaft alle Menschen erreiche. So nehme er grundsätzlich alle Einladungen verschiedenster Moscheen, oder sogar christlicher Gemeinden an, solange er frei sei, seine theologischen Ansichten zu äußern und sich die Ansichten seiner Gastgeber nicht zu eigen machen müsse (Föderale Islamische Union 2021e).<sup>45</sup> Thematisch ist anzumerken, dass Krass in seinen Videos auf den Kanal der DMG-Moschee vorrangig religiöse Themen anspricht, während er in den FIU-Videos deutlich politisch-aktivistische Töne

<sup>43</sup> Siehe zur Beschreibung von Krass' Stil auch Klevesath et al. (2019).

<sup>44</sup> Bauer (2016, 12-13) hebt genau dieses „volksnahe“ Auftreten als Kennzeichen des (Rechts-)Populismus hervor. So wird auf diese Weise nicht nur die Distanz zwischen Führer und Volk aufgehoben, sondern auch impliziert, dass es keine Unterschiede zwischen diesen beiden gebe.

<sup>45</sup> Er sagt: „Ich bin Marcel Krass, und das wofür ich stehe und was ich vertrete, findet man auf meinen Kanälen (Föderale Islamische Union 2021e 2:30)“.

anschlägt. Zwischendurch lassen sich jedoch auch auf dem FIU-Kanal kurze Erklär-Videos zu religiösen Termini (bspw. *zakat* oder *wuḍūʿ*) finden.

Dank seines professionell und ehrlich wirkenden Auftretens sowie seines leicht verständlichen Sprachduktus sind die Videos emotional ansprechend gestaltet. Krass bedient sich dabei klar eines populistischen (Rede-)Stils. Sowohl die Videos der FIU und seiner Akteure als auch die Texte auf ihren Social-Media-Kanälen sind von der Vision geprägt, eine einheitliche Gemeinschaft aller deutschsprachigen Muslim\*innen zu anzusprechen, diese imagined community zu repräsentieren und sich an diese Gemeinschaft zu wenden: Eine Gemeinschaft, die sich in der Rhetorik der FIU nicht zuletzt durch eine identitätspolitische Abgrenzung von der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft auszeichnet (Föderale Islamische Union 2020g).

Die Vereinfachung komplexer Sachverhalte anhand leicht verständlicher Beispiele, sowie die subtile Gegenüberstellung der islamischen Religion bzw. der Muslim\*innen mit etwas nicht-islamischen bzw. mit Nicht-Muslim\*innen sind dabei Kernmerkmale von Krass' Stil. In einem Video von 2019 führt er aus, dass Toleranz und Wahrheitsanspruch sich nicht widersprechen, denn die Forderung nach Toleranz setze voraus, „dass Menschen zusammenkommen, die unterschiedlicher Ansicht sind“ (Föderale Islamische Union 2019, 3:20). Zur Erläuterung führt Krass ein sinnbildliches Beispiel aus: Jemandem, der behaupte eine Wand sei schwarz, obwohl sie weiß sei, könne man natürlich nicht recht geben, und genauso verhielte es sich mit unterschiedlichen religiösen Ansichten. Denn, so die implizierte Botschaft, als Muslim\*in wisse man natürlich, dass jede\*r, der einer anderen Religion angehöre oder eine andere Auffassung des Islams vertrete, falsch läge und nicht im Besitz der Wahrheit sein könne, so Krass. Eine zirkuläre Argumentation wie in diesem Beispiel, sowie subtile Andeutungen, und ein bewusster Verzicht auf militantes Auftreten (siehe auch Baaken, Hartwig & Meyer 2020, 30) lassen sich bei vielen Videos von Krass bzw. der FIU feststellen.

## b. Maßnahmen der „Interessensvertretung“, Zielgruppen und Verbreitungswege

Als selbsternannte Interessensvertretung der muslimischen Minderheit in Deutschland bietet der Verein nicht nur religiöse Serviceleistungen für Muslim\*innen an (bspw. ein Fatwa-Telefon), sondern greift auch verschiedene, antimuslimische Vorfälle auf und transportiert diese mittels sozialer Medien an eine breite Öffentlichkeit. Der Verein bietet u.a. Hilfestellung und Unterstützung bei rechtlichen Auseinandersetzungen an (bspw. in Kontexten von Hidschab- oder Nikabverboten (Föderale Islamische Union n. d. b)), und setzt sich für eine rechtliche Anerkennung bzw. Gleichstellung des Islam als Religionsgemeinschaft im Sinne des Körperschaftsrechts ein (Föderale Islamische Union n. d. d.). Die Grundrechte von Muslim\*innen in Deutschland sieht die FIU existentiell bedroht und erachtet es daher als ihre Aufgabe, mit allen juristischen Mitteln dagegen vorzugehen. Exemplarisch für das Engagement der FIU seien genannt:

- Im März 2020 hat die FIU im Nachklang zum rassistischen Attentat in Hanau am 19.02.2020 über 60.000 Unterschriften für eine Petition für die Ernennung eines „Bundesbeauftragten zum Schutz der Muslime und des muslimischen Lebens in Deutschland“ gesammelt und damit seine Anschlussfähigkeit auch außerhalb ihres direkten Mitgliederkreises gezeigt (Föderale Islamische Union 2020a).
- In einem Video vom 04.03.2021 erwähnt Marcel Krass, dass die Klage einer jungen Muslimin gegen ihren Arbeitgeber, der sie aufgrund ihres Kopftuchs entlassen hatte, erfolgreich war. Er bittet darum, dass falls jemand die junge Frau kenne, sie doch bitte an die FIU weiterzuleiten, weil der Verein sie gerne weiter unterstützen würde (Föderale Islamische Union 2021a).

- Eine Klage des Vereins im April 2020 gegen die generelle Schließung aller Moscheen auf Grundlage der Schutzmaßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie war erfolgreich; als Konsequenz durften Moscheen (und Gotteshäuser anderer Religionen) unter Auflagen wieder öffnen (Föderale Islamische Union 2020e).
- Zeitgleich mit der Vorbereitung dieser Klage begann der Verein Spenden zu sammeln, um Moscheen, die durch die Corona-Pandemie in Finanznöte geraten waren, zu unterstützen. Einen Antrag konnte scheinbar unkompliziert über die Website des Vereins gestellt werden. Die Spenden seien vor allem für unabhängige Moscheen gedacht, die keinen Verband im Rücken haben, einen „Aqida-Check“ gebe es aber nicht, so Krass in einem Video zu dieser Aktion (Föderale Islamische Union 2020d, 2:45). Ob wirklich alle Moscheen in Deutschland eine Spende erhalten konnten, in welcher Höhe die Spenden gezahlt wurden, woher die Mittel für diese Spenden kamen, und was sich hinter einer solchen Spende noch verbergen könnte, z. B. der Versuch sich Zugang zu weiteren Moscheevereinen zu schaffen, war und ist nicht ersichtlich.
- Die FIU wurde von zahlreichen Nutzer\*innen in den sozialen Medien aufgefordert, aktiv zu werden, nachdem Vorwürfe sexueller Kindesmisshandlung in einer katholischen Kindertagesstätte in Koblenz bekannt wurden (Föderale Islamische Union 2020f). Die aus Syrien stammenden Eltern einer Vierjährigen erstatteten Anzeige, nachdem das Kind von sexuellen Übergriffen in der KiTa berichtet hatte. Die Ermittlungen wurden eingestellt, da in der Kita weder die von dem Kind beschriebenen Räume gefunden wurden noch ärztliche Untersuchungen des Kindes Anhaltspunkte für den Wahrheitsgehalt der Anschuldigungen ergaben (Redaktionsnetzwerk Deutschland 2020). In einem Video, das über die sozialen Medien verbreitet wurde, schildert die Mutter des Kindes ihre Wut und Trauer darüber, dass die Polizei ihr nicht glaube (Quran und Sunnah 2020). Nach der Einstellung des Verfahrens wurde in den sozialen Medien mobilisiert – u.a. mit einer englischsprachigen Petition (Muslim Daily n. d.) - und der Polizei sowie der KiTa vorgeworfen, dass die Ermittlungen nur eingestellt wurden, weil es sich bei den Betroffenen um Muslim\*innen handelt.

Diese Fälle zeigen, dass die FIU daran interessiert ist, sich nicht nur als Advokatin für Belange zu positionieren, die sich explizit auf religiöse Diskriminierungen oder Rechte der muslimischen Gemeinschaft beziehen, sondern sich darüber hinaus auch als Interessensvertretung legitimiert sieht, wenn es nicht um Vorfälle religiöser Diskriminierung geht, die betroffenen Personen aber (nominell) Muslim\*innen sind. Im Stil populistischer Akteur\*innen wird auf emotionalisierende und polarisierende Themen gesetzt, die die FIU mit einem religiös-politischen Rahmen sowie mit dem Anschein der Tatsachen-Basierung versieht.

Um ihre Zielgruppen zu erreichen ist die FIU wesentlich auf das Internet angewiesen. Zwar befindet sich der Verein in den Räumlichkeiten einer Moschee, diese sind jedoch zu klein, um die, laut des Zählers auf ihrer Homepage 3.759 Mitglieder zu erreichen. Auch die Verbindungen zu anderen Moscheen, bspw. der DMG-Moschee in der Krass regelmäßig auftritt, dürften kaum ausreichen um die Reichweite zu erreichen, die die FIU mittels sozialer Medien erreicht: Zum Stichtag 16.03.2022 hat die FIU auf YouTube 16.900 Abonnenten, auf Facebook (7.174), auf Instagram (9.561), sowie auf TikTok (13.500). Auch wenn man davon ausgeht, dass einige der Abonnenten der FIU auf mehreren Plattformen folgen, ist deutlich, dass die FIU vor allem auf Grund des Internets Bedeutung erlangt, insbesondere auch weil einzelne Videos oder Statements von Personen konsumiert werden dürften, die der FIU nicht folgen, aber dennoch empfänglich für ihre Beiträge oder zumindest einzelne Fälle sind. Die Föderale Islamische Union ist zwar am aktivsten auf YouTube und verzeichnet hier auch die

größte Reichweite, die anderen Plattformen erlauben dem Verein jedoch seine Reichweite zu erhöhen und so ggf. neue Zielgruppen zu erschließen. Die Reichweite der Föderalen Islamischen Union ist damit in Vergleich zu anderen Kanälen, der sogenannten „Peripherie des Extremismus auf Youtube“ (Baaken, Hartwig & Meyer 2020) nicht sonderlich groß. Die FIU unterscheidet sich jedoch auch von den meisten der von Baaken, Hartwig und Meyer untersuchten YouTube-Kanäle insofern, dass die FIU YouTube vor allem verwendet um auf ihr Angebot bzw. ihr vermeintliches Alleinstellungsmerkmal als Fürsprecher für die Rechte aller Muslim\*innen deutlich zu machen. In diesem Kontext ist auch darauf hinzuweisen, dass auch die Beschreibung der FIU als Vertreterin des islamistisch-konnotierten Populismus vor allem auf Grund ihres digitalen Auftretens funktioniert, ob diese Zuordnung auch im Kontext physischer Auftritte Bestand hat, muss gesondert betrachtet werden.

### c. Alleinvertretungsanspruch

Im Kontext seiner öffentlichen Auftritte und Aktionen positioniert sich der Verein als Sprachrohr aller Muslim\*innen in Deutschland, und vermeidet sich allzu offensiv innerhalb des vielfältigen islamischen Spektrums zu verorten. Existierende Unterschiede zwischen den Muslim\*innen in Deutschland sowie die Vielfalt innerhalb der islamischen Religion werden gezielt ausgeklammert um eine homogene Umma zu konstruieren. In der Satzung des Vereins wird jedoch deutlich, dass sich die FIU als „eine Interessenvertretung der Glaubensgemeinschaft der Ahlu Sunnah gemäß der atharitischen Glaubenslehre<sup>46</sup> (Aqidah) und dem Verständnis (Fiqh) der vier sunnitischen Rechtsschulen, [die] sich für das Wohl aller Muslime in Deutschland“ engagiert, sieht (Föderale Islamische Union 2020c). Auch wenn die FIU für sich beansprucht bspw. auch schiitische Gruppen in religiösen Streitfällen zu vertreten (z. B. Föderale Islamische Union 2022b: 18:30), dient der offensiv postulierte Vertretungsanspruch vorrangig der Selbstpositionierung und -darstellung. Die Behauptungen der FIU, auch von Schiit\*innen kontaktiert worden zu sein und mit ihnen in einen wertschätzenden Austausch gestanden zu haben (z. B. Föderale Islamische Union 2022b: 17:30), lassen sich nicht nachprüfen. Gleichwohl bleibt diese Behauptung kritisch zu hinterfragen, auch weil die atharitische Glaubenslehre die theologische Grundlage moderner salafistischer Strömungen bildet bzw. diese stark beeinflusst hat, und von einer sehr textgebundenen Lesart islamischer Quellen, die wenig Mehrdeutigkeit zulässt, geprägt ist. Auch kann das Bekenntnis zur atharitischen Glaubenslehre als Brückenschlag und Anschlusswahrung an hiesige salafistische Szenen verstanden werden. Ob sich also bspw. auch Schiit\*innen oder liberale Muslim\*innen von der FIU angesprochen fühlen, bleibt fraglich.

Dieser Brückenschlag lässt sich auch an anderer Stelle feststellen: So legt die FIU in einer ihrer Podcastfolgen mit dem Titel „Sind wir Salafisten Part II?“ eine dezidierte Differenzierung zwischen den Begriffen *aṭarīya* und *salafiyya* einerseits, und den Termini Salafist bzw. Salafismus andererseits vor. Die *aṭarīya* bildet für Rathkamp, Krass und co. die maßgebliche Glaubenslehre (arabisch *aqida*), die der *salafiyya* - als eine religiöse Bewegung - zu Grunde liege, während der Begriff Salafist eine staatliche Fremdbezeichnung sei (Föderale Islamische Union 2022a). Während letzterer Begriff deshalb von der FIU klar abgelehnt wird, weil er, wenn überhaupt nur für Anhänger des sogenannten Islamischen Staates zutreffen würde, sieht die Bewertung der *salafiyya*-Bewegung wesentlich differenzierter aus. So betonen Krass, Rathkamp und Meyer, dass es durchaus positive Aspekte der *Salafi-da'wa* gegeben

<sup>46</sup> Die *Aṭarīya*, d. h. die atharitische Glaubenslehre zeichnet sich durch eine eng textgebundene Lesart des Korans und der Hadithe aus. Beide Glaubensquellen werden ohne Hinterfragen buchstabengetreu gelesen, verstanden und angewendet, eine (metaphorische) Interpretation wird abgelehnt. Viele Formen des modernen Salafismus beziehen sich explizit oder implizit auf die atharitische Glaubenslehre, dennoch ist beides nicht per se gleichzusetzen.



habe, denn durch sie hätten viele Menschen zum Islam gefunden (Föderale Islamische Union 2022a, 53:50). Die durch die salafiyya-Bewegung angeschobene Rückkehr zur Religion, so erläutert Rathkamp, sei etwas Gutes gewesen, aktuell müsse jedoch darüber nachgedacht werden, ob es diese Form der salafiyya-Bewegung bzw. ihrer Aktivitäten noch brauche (Föderale Islamische Union 2022a, 55:10). Was sich hier abzeichnet ist demnach weniger eine Abgrenzung gegenüber religiös-ideologischen Kernelementen der – im Sprachgebrauch der FIU „salafiyya“, als vielmehr ein Wechsel in der Verbreitungsstrategie: Weg von einem offensiv nach Außen getragenen „Anderssein“, hin zu einem weniger offensiven und nach außen hin „inklusiverem“ bzw. zugänglicherem Auftreten.

So greift dieses Video auch immer wieder das Thema unterschiedlicher religiöser Meinungen zu religiösen Detailfragen, u.a. am Beispiel der richtigen Gebetshaltung, auf. Anhand dieser Detailfragen wird argumentiert, dass z. B. eine pauschale Ablehnung der Rechtsschulen, wie sie von einigen Anhängern der salafiyya praktiziert werde, nicht unproblematisch sei, denn die verschiedenen Rechtsgelehrten hätten sich ausgiebiger und tiefgründiger mit den islamischen Quellen auseinandergesetzt als die Anhänger der salafiyya. In Bezug auf absolute Wahrheiten im Islam müsse man, so Krass, vorsichtig sein, von einigen Dingen, wie dem fünfmaligen Beten am Tag, dem Fasten im Ramadan oder Tragen des Kopftuches, abgesehen, denn die Quellenlage, Koran und Hadithe sei schließlich überall auf der Welt seit Jahrhunderten die gleiche. Bei Meinungsverschiedenheiten sollte man sich den Gelehrten anschließen und sich im Zweifelsfall an lokale Begebenheiten anpassen (Föderale Islamische Union 2022a 1:02:10). Was nach einem Appell für innerislamische Toleranz klingt, kann jedoch, insbesondere in Kontext der Zielsetzung der FIU, der Stärkung der Umma, anders verstanden werden – und zwar als gezielte Homogenisierung der Umma als imagined community, die sich auf das Wesentliche konzentrieren sollte.

#### d. Emotionalisierung von Konflikten

Während Konflikte innerhalb der Eigengruppe ignoriert werden, werden Konflikte, die mit einer Außengruppe bestehen besonders in den Vordergrund gestellt. Die Darstellungen von (globalen) Ungerechtigkeiten sollen emotionalisieren und zum Handeln auffordern. Daher nehmen sie einen großen Platz in der medialen Strategie verschiedener Akteur\*innen des islamistischen Spektrums ein (Nordbruch 2016, 27-28; Duffy 2020, 33). Zwar lehnt die FIU glaubhaft die Anwendung von Gewalt ab, ihre Strategie des Einsatzes gegen antimuslimischen Rassismus funktioniert aber dennoch vor allem über das Ausspielen aller Muslim\*innen in Deutschland - ganz gleich, was diese von der FIU halten mögen - gegen die nichtmuslimische Mehrheit. Die Suggestion, dass Politik und Medien sie nur missverstehen würden, und sie auf Grund ihres Einsatzes für die Rechte der Muslime als Islamisten oder Salafisten verunglimpfen würden, ist dabei ein wiederkehrendes Motiv (z. B. Föderale Islamische Union 2021f), dass mitunter auch sehr offensiv von Krass als Spiel der Medien, dass man durchschauen müsse, bezeichnet wird (Föderale Islamische Union 2021b, 8:50). Die gezielte und populistisch gefärbte Nutzung von Identität bzw. Identitätsfragen birgt ein bewusstes Spaltungs- und Radikalisierungspotential, da jeder weitere antimuslimische Vorfall als Beweis für einen unauflösbaren „Freund/Feind“-Konflikt gewertet wird. In populistischer Manier werden komplexe Sachverhalte vereinfacht und emotionalisiert. Selbst wenn Vorfälle, wie bspw. der Missbrauchsverdacht in der Kindertagesstätte, keine religiöse Dimension haben, werden sie als religiöse Konflikte umgedeutet und als Legitimierung für die eigene Position eingesetzt. Damit steht die FIU schlussendlich in einer Reihe offensiver zutage tretenden Gruppen des islamistischen Spektrums (Al Raffie 2015, 9), gibt sich aber den Anschein der Seriosität.

In dieser Emotionalisierung von Konflikten lässt sich auch die Idee der alleinigen Loyalität gegenüber den „richtigen“ Muslim\*innen und der Lossagung von allen anderen, in der arabischen, theologischen Terminologie bezeichnet als *al-walā' wa-l-bāra'*, wiederfinden. Zwar existieren Koranverse die von *walā'* (Loyalität) oder *bāra'* (Lossagung) sprechen, die genauen Ursprünge des Dogmas, welches beides kombiniert, sind jedoch unbekannt. Klar ist, dass das Dogma sowohl in der islamischen Geschichte als auch in modernen salafistischen Kontexten verwendet wird, um zwischen der jeweils eigenen und der jeweiligen Fremdgruppe zu unterscheiden, und so eine Lossagung von der jeweiligen Fremdgruppe zu rechtfertigen (Wagemakers 2014, 64-66). So wird in den Videos der FIU nicht nur die Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft thematisiert, sondern auch die Loyalität gegenüber der eigenen Gemeinschaft. In einem weiteren Video betont Krass, dass der Muslim in Deutschland in einer Gemeinschaft lebe, und dass der Fehler eines Einzelnen auf die gesamte muslimische Gemeinschaft zurückfallen könne. Ein guter Muslim habe daher immer sich und seine Gemeinschaft im Blick, er sei ihr gegenüber loyal und basiere sein individuelles Handeln auf dem Gemeinschaftswohl (Föderale Islamische Union 2020g). Dieses argumentative Vorgehen zielt darauf ab, mittels einer konstruierten „richtigen“ muslimischen Identität, Unterschiede und Spannungen zur Mehrheitsgesellschaft sichtbar oder als Problem wahrnehmbar zu machen. Auf diese Weise soll einerseits die Identifikation mit der eigenen Gruppe gefördert werden, andererseits aber eben auch die Lossagung oder Abwendung von allen anderen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Emotionalisierung von Konflikten entlang eines klaren Freund-Feind-Schemas hebt den populistischen Stil der FIU nochmals hervor.

Dazu passt auch, dass in der 10. Folge des Podcast der FIU „Sind wir Salafisten?“ Politik, Sicherheitsbehörden und Medien subtil unterstellt wird, vor allem politisches oder finanzielles Interesse daran zu haben, politisch aktive Muslime ohne jegliches Wissen über die islamische Religion als Islamisten oder Salafisten zu verunglimpfen. Dass es für diese Behauptungen keine Beweise gäbe, sehe man ja darin, dass Akteure wie Marcel Krass oder Dennis Rathkamp vor allem durch die Kontaktschuld mit anderen vermeintlichen salafistischen Akteuren, zu Salafisten erklärt würden (Föderale Islamische Union 2021f 15:20). Eine reflektierte, inhaltliche Auseinandersetzung mit den Vorwürfen, den Aussagen anderer vermeintlicher Akteure, oder vergangener eigener Aktivitäten bleibt aus. Angenommen werden darf, dass die FIU dies auch nicht als notwendig erachtet, da es vor allem darum geht, die eigene Position als Sprachrohr einer Minderheit aufzuwerten. Die Anprangerung einer oftmals tatsächlich einseitigen, medialen und politischen Darstellung von Muslim\*innen, vor allem im Kontext einer Gefährdungserzählung (siehe hierzu auch Hafez 2014), dürfte bei der Zielgruppe der FIU durchaus anschlussfähig sein und passt zur Selbstdarstellung als bedrohte Minderheit.

### e. Ablehnung von Gewalt und die Konstruktion einer muslimischen Einheit als Mittel der „Gegenwehr“

Ähnlich wie rechtspopulistische Politiker\*innen sich oberflächlich von rechten Gewalttaten abgrenzen bzw. einen politischen Hintergrund leugnen (z. B. Kamann 2020; dpa 2020), grenzt sich auch die FIU von Gewalt ab und befürwortet in ihrer Charta die Einhaltung der politischen Regeln der Bundesrepublik Deutschland (Föderale Islamische Union n. d. a). Ihren Aktionsraum sieht die Union dabei explizit in Deutschland und nicht weltweit, da sie hier die Möglichkeit sehe mit friedlichen Mitteln Veränderungen nach ihren Vorstellungen einzuleiten (Föderale Islamische Union 2020b 7:50). Von terroristischen Bestrebungen, Personen, die bspw. nach Syrien ausgewandert sind, oder anderen Verbindungen zu gewaltbereiten Gruppierungen distanzieren sich die Akteure der FIU, allerdings vor allem mit dem Verweis auf die stigmatisierende Sicht der Verfassungsschutzbehörden und Medien

(Föderale Islamische Union 2021f). Eine Reflektion, warum all diese Verbindungen bestehen, und sie trotz ihrer Distanzierungsbehauptungen für genau diese Personen und Gruppen anschlussfähig zu sein scheinen, bleibt indes aus.

Ungeachtet des Bekenntnisses zur Einhaltung der rechtlichen Regeln Deutschlands setzt insbesondere Marcel Krass auf die Etablierung von Spaltungsnarrativen. So sät er unterschwellig Misstrauen gegenüber demokratischen Handlungsabläufen und Akteur\*innen, etwa, wenn er in einem seiner Videos zur Flutkatastrophe im Ahrtal fast nebensächlich postuliert, dass Politiker nicht immer das beste Interesse aller Menschen im Hinterkopf haben (Föderale Islamische Union 2021d, 8:00). Ähnliches passiert in Episode 10 der Podcast-Reihe, in der über die Stigmatisierung von Muslim\*innen durch die Verfassungsschutzbehörden gesprochen wird. Statt eine argumentativ basierte Kritik an der Arbeit der Verfassungsschutzämter vorzunehmen, unterstellt Krass politische Interessen, die hinter der Stigmatisierung stehen würden (Föderale Islamische Union 2021f, 8:30), und suggeriert so grundlegend sämtlichen Politiker\*innen antimuslimische Einstellungen, ohne es so nennen zu müssen. Das Vorgehen des Vereins lässt sich dabei als populistische „Radikalisierung und Essentialisierung“ (Priester 2012) einer muslimischen Identität beschreiben, die entlang einer durchaus real existierenden Problematik vorgenommen wird, für deren Lösung seine Protagonisten sich zugleich als alleinig fähige Akteure positionieren. Die Konstruktion einer vereinten muslimischen Gemeinschaft in Deutschland wird von den Akteuren der FIU offensiv propagiert und dient alleinig dem Zweck, ein übergeordnetes, geradezu existenzielles Konfliktfeld zwischen muslimischer Minderheit und nicht-muslimischer Mehrheit zu suggerieren bzw. zu etablieren. Die Erörterung religiöser Streitfragen, z. B. über die Eigenschaften Gottes, werden auch deshalb auf einen nicht näher bestimmten Zeitpunkt in der Zukunft verwiesen. Aktuell sei es die Wahrung grundlegender religiöser Rechte, über die innerhalb der muslimischen Gemeinschaft(en) Einigkeit herrsche, wie das Tragen des Hidschabs oder Halal-Schlachtung, die vorrangig behandelt werden müssten, da Muslime kollektiv hinsichtlich dieser Aspekte angegriffen würden, so Rathkamp in Folge 13 des Podcast der FIU (Föderale Islamische Union 2022b, 8:20). In der gleichen Folge erwähnt Rathkamp zwar auch, dass der Islam vielfältig sei, verdeutlicht aber im Verlauf des Videos, dass diese Vielfalt hinter der Einheit aller Muslim\*innen zurückzustehen habe, und dass mit Vielfalt vor allem Dissens über Detailfragen im Bereich der Orthopraxis (wie z. B. eine Diskussion über Berechnung oder Sichtung der Mondsichel, um den Zeitraum des Ramadans festzulegen) gemeint ist (Föderale Islamische Union 2022b, 36:40).

Die muslimische Identität wird ganz im Sinne der Zielsetzung „der Stärkung der Umma“ immer wieder als einheitsschaffender Aspekt beschworen und steht dabei in einer Reihe mit der Homogenisierung konstruierter Nationalvölker durch rechtspopulistische Akteur\*innen. So erklären Krass und Rathkamp, dass religiöse Streitfragen auf Grund des Minderheitenstatus sekundär seien: Jemandem, der das islamische Gebet verbiete, wäre es schließlich egal ob es sich um einen Sunniten, Schiiten oder Anhänger der Ahmadiyya handle (Föderale Islamische Union 2022b, 18:30). Dass es in dem Konflikt, in dem sich die FIU wähnt, es nicht um weniger als eine Bedrohung der islamischen Religionsfreiheit handelt, wird z. B. deutlich, wenn Krass behauptet, in einem Instagram-Posting eines „Deradikalisierungs- oder Aussteigerprogramms“ gelesen zu haben, dass fünfmaliges Beten oder das Fasten ein Zeichen für Radikalisierung seien (Föderale Islamische Union, 2022b, 23:00). Eine Quelle hierfür nennt er nicht.

Anhand dieses und weiterer Beispiele in der dreiteiligen Videoreihe „Sind wir Salafisten Part I – III?“ wird mal mehr, mal weniger deutlich eine vermeintliche Bedrohung der Religionsfreiheit aller Muslim\*innen in Deutschland zu beschreiben. Dabei werden meist anekdotenhaft und ohne weitere

Belege möglichst plakativ das Unwissen deutscher Behörden oder Medien über die islamische Religion dargestellt, oder es werden (vermeintliche) Diskriminierungsfälle aufgegriffen, die so allgemein beschrieben werden, dass sich zahlreiche Beispiele finden lassen (bspw. Kopftuchverbote), die für die Zuschauer\*innen anschlussfähig sein dürften. Durch diese Faktensuggestion sind die Videos der FIU zugänglich und wirken politisch relevant, dass es sich hierbei nicht um eine differenzierte Auseinandersetzung mit antimuslimischen Rassismus handelt, fällt im ersten Moment kaum auf.

## f. Populismus aus der Minderheitsperspektive

Viele Gruppen und Ideologen des islamistischen Spektrums beanspruchen für sich, den wahren Islam zu vertreten bzw. zu leben und konstruieren daran angelehnt eine ausschließende islamische Identität um neue Anhänger\*innen an sich zu binden. Diese muslimische Identität zeichnet sich vor allem darin aus, dass sie über anderen Merkmalen wie bspw. Geschlecht steht (d. h. spiegelbildlich zur Vereinheitlichung des Nationalvolks eines nationalistisch-begründeten Populismus) und damit etwas ist, was alle Muslim\*innen teilen und was vermeintlich von einem – ebenfalls konstruierten - Feindbild, „dem Westen“, attackiert wird (Al Raffie 2015, 8). Nach dieser Logik werden politische Entscheidungen, Umstände oder Konflikte, die Muslim\*innen in einer bestimmten Region oder auf Grund eines bestimmten Sachverhaltes betreffen, mitunter als Angriff auf die gesamte Umma verstanden (Al Raffie 215, 17). Als beispielhafte Akteure für dieses Vorgehen zählen in Deutschland insbesondere auch *Hizb ut-Tahrir*-nahe Gruppierungen wie *Generation Islam* oder *Realität Islam* (Baron 2021).

Auch wenn ihre Argumentationslinien in den Details variieren, bedienen sich gewalttätige sowie nicht gewalttätige Gruppierungen prinzipiell der gleichen Strategie und deuten religiöse Quellen im eigenen Sinne gezielt aus. Besonders dem Narrativ vom Islam als Fremder kommt ähnlich wie dem Dogma „Loyalität und Lossagung“ hier eine zentrale Rolle zu: So findet sich dieses Narrativ und die Idee der „wahren“ Muslim\*innen als Fremde in einer ihnen ablehnend oder feindlich gesinnten Umgebung wiederholt in modernen, salafistischen Kontexten.<sup>47</sup> Basierend auf einem Hadith<sup>48</sup>, dessen Kontext und Adressat\*innen nicht überliefert sind, wurde durch verschiedene islamische Ideologen und mit Hilfe eines eklektischen Gemischs verschiedener islamischer Quellen im modernen salafistischen Kontext das Fremdsein zu etwas Positivem umkonstruiert: Man zählt sich „zu dem von Muhammad erwähnten Kreis der ‚Fremden‘“ (Köpfer 2014, 449). Die Ablehnung bzw. das Misstrauen der nichtmuslimischen Mehrheit wird positiv umgedeutet, denn sie dienen als Beleg für die eigene Rechtschaffenheit und Auserwählung. Dieses *ğurabā*-Narrativ vereinfacht komplexe Sachverhalte zu einem klaren Freund-Feind-Schema und erlaubt, durch den unbedingten Anspruch der eigenen Rechtschaffenheit, jeglicher kritischen Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen. Durch diese Komplexitäts-Reduzierung und den immanenten Aspekt der Selbstermächtigung bis zur Selbsterhöhung ist dieses Narrativ durchaus anschlussfähig (siehe hierzu auch Köpfer 2014).

Auch die FIU greift in ihren Videos auf Narrative zurück, die der Idee des Islam als Fremder zumindest sehr ähneln. In einem ihrer Videos problematisieren Marcel Krass sowie Yusuf Meyer, dass einzig

<sup>47</sup> Das Konzept der „*ğurabā*-“ – der wahren Muslim\*innen als „Fremde“ hat der IS bspw. sehr erfolgreich in seiner medialen Propaganda genutzt, und damit gezielt eine muslimische Identität konstruiert, die vor allem in ihrer Opposition zu allem nicht-islamischen funktioniert. Beispielsweise benannte die Terrormiliz „Islamischer Staat“ wenig subtil eine seiner Medienstellen „Al-Ghuraba-Media“. Eine klare dualistische Aufteilung in Muslimisch und Nicht-Muslimisches etc. fand und findet sich wiederholt in den Publikationen des IS wieder (Kiefer, Messing, Musial, & Weiß, 2016).

<sup>48</sup> „Der Islam begann als etwas Fremdes und wird als Fremdes zurückkehren, wie er begann. Den Fremden gehört die Seligkeit.“ (überliefert von Sahih Muslim, Hadith Nr. 145, bzw. Kitab Al-Iman, Hadith 270; hier zitiert nach Köpfer (2014, 446)).

Muslim\*innen nach islamistischen Terroranschlägen einen Rechtfertigungs- und Distanzierungsdruck unterliegen. Bei evangelikale Christen aus den USA gelte dies nach christlich-motivierten Anschlägen bspw. nicht. Den Grund für diese Diskrepanz sehen sie allein im Muslimsein begründet, da Muslim\*innen auf Grund ihrer Religion misstraut werde (Föderale Islamische Union 2021c, 6:30). Was im ersten Moment wie eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf öffentliche Berichterstattung anmutet, wird bei näherer Betrachtung zu einer bloßen Gegenüberstellung zweier sehr unterschiedlicher Phänomene reduziert anhand derer verkürzte Schlussfolgerungen gezogen werden. Den Aspekt der Selbstermächtigung lässt sich in einem weiteren Video, in dem Krass von seiner Konvertierung erzählt sehr gut feststellen:

„Du kommst zum Islam, du weißt selber, du wirst ein Außerirdischer. Du führst ein Leben was nichts dem zu tun hat, was du vorher geführt hast. [...] Wer hat noch mehr Anrecht darauf, dass sein Herr die Angelegenheit für einen klärt?“ (Deutschsprachige Muslimische Gesellschaft 2020a, 2:57).

Der Vergleich zum Außerirdischen kann als direkte Bezugnahme auf die Idee des Fremdsein verstanden werden: Die Idee, dass das Leben nach der Konversion ein ganz Neues ist, impliziert, die, nach der Konversion erfolgte Lossagung von allem und jeden, der als „falsch“ wahrgenommen wird und kann somit auch als Anlehnung an das Dogma *al-walā' wa-l-bāra'* verstanden werden. Auch wenn der Bezug zu diesem Dogma oder auch zum *ġurabā'*-Narrativ von den Urhebern der Videos möglicherweise gar nicht intendiert ist, bleibt ein wesentlicher Unterschied zu anderen populistischen Strömungen, festzustellen: Anstatt das Fremde als Teil des Feindbildes zu konstruieren, wie es bspw. beim Rechtspopulismus der Fall ist (Bauer 2016, 8), wird das Fremdsein von Krass gezielt genutzt, um die Identität als Muslim und mehr noch als Teil der muslimischen Gemeinschaft zu stärken und abzugrenzen. Vor dem Hintergrund, dass nur ca. 6 % der deutschen Bevölkerung Muslim\*innen sind (Pick 2021), macht diese Argumentationslogik strategischen Sinn. Anstatt sich als Teil einer Mehrheitsgesellschaft zu sehen, wird der Minderheitenstatus zusammen mit der Instrumentalisierung von antimuslimischen Rassismus so gezielt genutzt, um das Narrativ einer benachteiligten Minderheit zu stärken und sich gleichzeitig weniger angreifbar zu machen. Aus dem Fremdsein als etwas Negativem, wird so im Sinne eines Empowerments, oder sogar Selbsterhöhung etwas Positives. Eine Umdeutung, die insbesondere aber nicht nur, bei Personen mit Ablehnungserfahrungen anschlussfähig sein kann.

## 4 Fazit

Die im vorangegangenen Abschnitt behandelten Charakteristika der Föderalen Islamischen Union als Vertreterin des islamistisch-konnotierten Populismus sind nicht als abschließende Liste zu verstehen, sondern als erste Beschreibung des Phänomens. Um den Begriff weiter zu festigen, bedarf es nicht nur einer Verlaufsstudie um mögliche Strategiewechsel festzuhalten, sondern vor allem auch eine Überprüfung des Begriffs anhand weiterer Akteur\*innen, die sich gleicher oder ähnlicher Strategien wie die der FIU bedienen. Auch ist anzumerken, dass es sich hier lediglich um eine Beschreibung und Zuordnung anhand digitaler Inhalte handelt: Ob und in welchem Ausmaß auch das physische Auftreten der FIU als populistisch zu beschreiben ist, bleibt offen. Gleiches gilt für den Begriff islamistisch-konnotierter Populismus – zunächst handelt es sich hier vor allem um die Typisierung und Beschreibung von Agitationsstrategien, die vorrangig oder exklusiv über die sozialen Medien funktionieren und ihre Wirkung entfalten. Trotz dieser Verortung im digitalen Raum muss die Auseinandersetzung mit diesen Agitationsstrategien erfolgen: Denn an der Föderalen Islamischen

Union lässt sich nicht nur der erfolgreiche Einsatz digitaler Medien für die eigene Strategie beobachten, sondern auch, dass gesellschaftliche Polarisierung bis hin zur Radikalisierung auch ohne Gewalt stattfinden kann und somit nicht zuletzt für die Präventionsarbeit ein wichtiges Aufgabenfeld darstellt. Dabei ist es zunächst sekundärer Natur, ob diese Radikalisierung vor allem online oder offline stattfindet.

Während enge Begriffsdefinitionen Radikalisierung als Prozess mit Gewaltdimension sehen, ist diese Engführung für die Forschung sowie für die Präventionspraxis eher hinderlich (Gaspar et al. 2018, 16ff). Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine definitorische Gleichsetzung von Radikalisierung und Gewalt dem prozesshaften Charakter von Radikalisierung nicht gerecht wird, v.a. repressive Maßnahmen zur Abwehr von Gewalt rechtfertigt und somit im Kontext von religiös-begründeter Radikalisierung zu einer weiteren Stigmatisierung und damit zu weiteren Radikalisierung führen kann (Gaspar et al., 18). Auch klammert ein enger Radikalisierungsbegriff, wie er bspw. implizit dem sicherheitsbehördlichen Extremismus-Begriff zu Grunde liegt, die Sinnhaftigkeit primärer Prävention, die lange vor der Gewaltausübung ansetzt, weitestgehend aus. Phänomene wie der beschriebene religiös-begründete, islamistisch-konnotierte Populismus wären dann, trotz ihres Spaltungs- und Radikalisierungspotentials, kein Aufgabenfeld der so definierten Prävention mehr.

Wie auch beim Verhältnis von Rechtspopulismus zu Rechtsextremismus (Bauer 2016, 10) ist eine gewaltlegitimierende, und/oder offen demokratiefeindliche Einstellung bzw. Strategie beim religiös-begründeten, islamistisch-konnotierten Populismus nicht zwangsläufig gegeben. Im Gegenteil, kennzeichnend ist die Nutzung demokratischer Mittel zur Durchsetzung von dem Grundsatz nach legitimen Anliegen um eine breite Öffentlichkeit zu erreichen. Problematisch ist vielmehr, dass legitime Anliegen, wie der Einsatz gegen antimuslimischen Rassismus, gezielt genutzt werden, um sich argumentativ unangreifbar zu machen, während unterschwellig ganz andere, pluralitätsfeindliche Botschaften transportiert werden. Die Konstruktion eines einheitlichen, deutschsprachigen Islam ist dabei sowohl Mittel als auch Zielsetzung der FIU. Dabei propagiert sie ein sehr spezifisches Islamverständnis, das zu der Vielfalt der islamischen Religion – weltweit sowie in Deutschland – im Widerspruch steht. Damit ist der religiös-begründete, islamistisch-konnotierte Populismus der Föderalen Islamischen Union zwar weniger im Sinne des Extremismusbegriffs eine Gefahr für das politische System Deutschlands, sehr wohl aber für die vielfältige muslimische Gemeinschaft selbst und für das Miteinander in einer pluralen demokratischen Gesellschaft. Diese Form des religiös-begründeten Populismus ist zunächst kein sicherheitsbehördlich zu beantwortendes Phänomen, sondern ein gesellschaftliches. Eine Engführung auf den Extremismus-Begriff oder eine mögliche Gewaltdimension könnte sogar kontraproduktiv wirken, da eine oberflächliche oder pauschalisierende Aburteilung der FIU zunächst vor allem als Bestätigung für die eigene Agenda gewertet werden könnte. Denn da der Unterschied zwischen der FIU und anderen Akteur\*innen, die sich antimuslimischen Rassismus als eigenständigem Problem annehmen, auf dem ersten Blick kaum zu erkennen ist, dürfte eine pauschalisierende Aburteilung, noch zumal durch Sicherheitsbehörden vor allem als islamfeindlich verstanden werden und somit der Selbstdarstellung der FIU als einziger Fürsprecher für die Rechte der Muslime in die Hände spielen. Durch die strategische Positionierung hinter einem durchaus legitimen Anliegen, birgt der islamistisch-konnotierte Populismus so ein erhebliches gesellschaftliches Polarisierungspotential, das sich im Wechselspiel mit antimuslimischen Strategien im rechten Spektrum auch noch zusätzlich verstärken könnte.

Das Problematische an der FIU und ähnlichen Akteuren ist daher aus Sicht einer früh ansetzenden, nicht-sicherheitsbehördlichen Prävention nicht, dass sie sich möglicherweise verfassungsfeindlich

äußern oder betätigen könnten, oder dass ihr Hauptvertreter zumindest in der Vergangenheit der politisch-salafistischen Szene zuzuordnen waren. Vielmehr ist es die künstliche Vereinfachung des Islams und aller Muslim\*innen, die Politisierung von Identität, die Reduktion innermuslimischer sowie gesamtgesellschaftlicher Vielfalt auf ein Schwarz-Weiß- bzw. Freund-Feind-Schema, und der Versuch mittels populistischer Instrumente Anschlussfähigkeit an einem möglichst großen Adressat\*innenkreis herzustellen. Dieser Problematik muss sich vor allem die primärpräventive Arbeit annehmen. Auch wenn sich die FIU durch den Verweis auf Vorfälle antimuslimischer Diskriminierungen vordergründig als Akteurin innerhalb des demokratischen Spektrums legitimiert, ist es problematisch, dass die FIU durch ihre Instrumentalisierung emotionaler, öffentlichkeitswirksamer Fälle von (vermeintlicher und tatsächlicher) antimuslimischer Diskriminierung eine Diskursverschiebung vornimmt, die Misstrauen gegenüber der Rechtsstaatlichkeit im speziellen, aber vor allem auch gegenüber dem gesellschaftlichen, demokratischen Miteinander sät. Durch die Instrumentalisierung des Einsatzes gegen antimuslimischen Rassismus zur Verbreitung der eigenen Ideologie und der Vereinfachung komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge in schwarz-weiß geprägte Konflikte besteht vor allem auch die Gefahr, dass andere zivilgesellschaftliche Akteur\*innen es umso schwieriger haben sich für ihre Anliegen Gehör zu verschaffen.

Um diesem neuen Phänomen adäquat zu begegnen, ist daher auf der Seite der Sicherheitsbehörden vor allem bedingungslose Transparenz notwendig. Es muss nachvollziehbar sein, warum manche Akteur\*innen als demokratiefeindlich eingestuft werden, und darf sich nicht auf Anschuldigungen der Kontaktschuld oder Bezugnahme auf die Vergangenheit der Akteur\*innen begrenzen. Dazu gehört auch eine Schärfung der eigenen Analysekatoren sowie die Reflektion der Grenzen des eigenen Auftrags. Denn in Bezug auf den islamistisch-konnotierten Populismus und Akteure wie die FIU sind vor allem präventive, nicht sicherheitsbehördliche Maßnahmen gefragt: Die Vermittlung eines kritischen Grundlagenwissen, die Auseinandersetzung mit Argumentationsmustern von Akteur\*innen wie der Föderalen Islamischen Union und das Aufzeigen der damit einhergehenden Problematiken, sind diesbezüglich zu benennen. Fundiertes Wissen der Islamwissenschaft oder Islamischen Theologie sowie eine offene, wertschätzende Haltung sind hierfür zwingend notwendig um einer möglichen Stigmatisierung vorzubeugen. Ziel dieser frühen Prävention ist es nicht, vorzugeben, welche Organisationen oder Akteur\*innen im Einzelnen problematisch sind, solange diese sich im demokratischen Rahmen bewegen. Stattdessen muss es darum gehen den Werkzeugkasten zu vermitteln, der so eine Auseinandersetzung mit den Strategien und Auswirkungen von Phänomenen wie dem islamistisch-konnotierten Populismus überhaupt erst möglich macht.

## Literaturverzeichnis

- Ali, Rami. 2021. „Warum die Islam-Landkarte gefährlich ist.“ *ze.tt.de* 31.05.2021. <https://www.zeit.de/zett/politik/2021-05/extremismus-oesterreich-islam-landkarte-rechte-gewalt-islamismus>. Letzter Zugriff: 10.10.2022.
- Al Raffie, Dina. 2015. “The Identity-Extremism Nexus: Countering Islamist Extremism in the West.” *George Washington University - Program on Extremism Occasional Paper*: Oktober 2015: 1-17. <https://extremism.gwu.edu/sites/g/files/zaxdzs2191/f/downloads/Al%20Raffie.pdf>. Letzter Zugriff: 02.09.2021.
- Anderson, Benedict. 1988. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreiches Konzept*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Ates, Seyran, Winfried Bausback, Friedmann Eißler, Gülden Hennemann, Necla Kelek, Birgit Kelle, Mouhanad Khorchide, Joachim Wagner. 2020. „Stoppen wir den politischen Islam!“ *welt.de*. 30.10.2020. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article218966976/Morde-von-Nizza-Stoppen-wir-den-politischen-Islam.htm>. Letzter Zugriff: 02.09.2021.
- Baaken, Till, Friedhelm Hartwig, Mathias Meyer. 2020. „Die Peripherie des Extremismus auf YouTube“. Berlin: modus | zad – Zentrum für angewandte Radikalisierungsforschung. [https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2020/03/modus\\_insight\\_Die\\_Peripherie\\_Des\\_Extremismus\\_auf\\_YouTube2020.pdf](https://modus-zad.de/wp-content/uploads/2020/03/modus_insight_Die_Peripherie_Des_Extremismus_auf_YouTube2020.pdf). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Baron, Hanna. 2021. „Die Hizb ut-Tahrir in Deutschland - Herausforderungen und Ansätze der Präventionsarbeit.“ von *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 21.04.2021. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/329054/die-hizb-ut-tahrir-in-deutschland/> Letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Bauer, Werner. 2016. *Rechtsextreme und rechtspopulistische Parteien in Europa*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. [http://politikberatung.or.at/fileadmin/migrated/media/Rechtspopulismus\\_01.pdf](http://politikberatung.or.at/fileadmin/migrated/media/Rechtspopulismus_01.pdf). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Bayrisches Landesamt für Verfassungsschutz. n.d. *Legalistischer Islamismus*. [https://www.verfassungsschutz.bayern.de/islamismus/definition/erscheinungsformen/legalistischer\\_islamismus/index.html](https://www.verfassungsschutz.bayern.de/islamismus/definition/erscheinungsformen/legalistischer_islamismus/index.html). Letzter Zugriff: 01.09.2021.
- Bundesamt für Verfassungsschutz. n.d. *Islamismus und islamistischer Terrorismus – Begriff und Erscheinungsformen*. [https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/islamismus-und-islamistischer-terrorismus/begriff-und-erscheinungsformen/begriff-und-erscheinungsformen\\_artikel.html](https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/islamismus-und-islamistischer-terrorismus/begriff-und-erscheinungsformen/begriff-und-erscheinungsformen_artikel.html). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. n.d. *Expertenkreis Politischer Islamismus*. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/sicherheit/extremismus/islamismus-und-salafismus/politischer-islamismus/epi-artikel.html> Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Deutschsprachige Muslimische Gesellschaft. 2020a. „TOLERANZ ODER ABGRENZUNG mit Marcel Krass in Braunschweig“. Video, 06.11.2020. YouTube, 4:45. <https://www.youtube.com/watch?v=GdwjKvqhNE8>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Deutschsprachige Muslimische Gesellschaft. 2020b. FÜRCHTE DICH NICHT VOR DER KONVERTIERUNG mit Marcel Krass in Braunschweig.“ Video, 20.08.2020. YouTube, 4:11 <https://www.youtube.com/watch?v=9s3UGBMfLm4>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- dpa. 2020. „Meuthen fordert zu Distanzierung vom Rechtsextremismus auf.“ *t-online.de.*, 19.05.2020. <https://www.t->



- online.de/nachrichten/deutschland/innenpolitik/id\_87906292/afd-joerg-meuthen-fordert-zu-distanzierung-vom-rechtsextremismus-auf.html. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Duffy, Liam. 2020. "Gradualists to Jihadists - Islamist Narratives in the West". *Counter Extremism Project*. [https://www.counterextremism.com/sites/default/files/Gradualists%20to%20Jihadists\\_Islamist%20Narratives%20in%20the%20West\\_Dec%202020.pdf](https://www.counterextremism.com/sites/default/files/Gradualists%20to%20Jihadists_Islamist%20Narratives%20in%20the%20West_Dec%202020.pdf). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Fouad, Hazim & Behnam Said. 2020. "Islamismus, Salafismus, Dschihadismus – Hintergründe zur Historie und Begriffsbestimmung". *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 17.12.2020. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/322920/islamismussalafismus-dschihadismus/>. Letzter Zugriff: 21.02.2022.
- Föderale Islamische Union. 2019. „Toleranz und Wahrheitsanspruch.“ Video, 14.02.2019, YouTube, 5:06. <https://www.youtube.com/watch?v=suxRipmb6rs>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2020a. „ERNENNUNG EINES BUNDESBEAUFTRAGTEN ZUM SCHUTZ DER MUSLIME UND DES MUSLIMISCHEN LEBENS IN DEUTSCHLAND“, Petition. <https://www.openpetition.de/petition/online/ernennung-einesbundesbeauftragten-zum-schutz-der-muslime-und-des-muslimischen-lebens-in-deutschland> Letzter Zugriff: 01.03.2022.
- Föderale Islamische Union. 2020b. „Der Wunsch nach einem Islamischen Staat.“. Video, 05.03.2020. YouTube, 8:15. <https://www.youtube.com/watch?v=pDC5mKS2IH0>. Letzter Zugriff: 11.10.2022
- Föderale Islamische Union. 2020c. „Satzung der Föderale Islamische Union.“ , 14.03.2020. <https://islamische-union.de/wp-content/uploads/2020/09/Satzung-FIU-14.03.2020.pdf>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Föderale Islamische Union. 2020d. „Fragen und Antworten zum Rettungsfond für die Moscheen.“ Video, 10.04.2020. YouTube, 8:39. <https://www.youtube.com/watch?v=sXHET-JaLQ>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2020e. „Sieg vor dem Bundesverfassungsgericht.“ Video, 30.04.2020. YouTube, 10:34. <https://www.youtube.com/watch?v=jeSz9EjmT1Y>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2020f. „Statement zum Fall Koblenz“. 21.10.2020, Facebook. <https://www.facebook.com/IslamischeUnion/posts/2473300882963043>. Letzter Zugriff: 02.09.2021.
- Föderale Islamische Union. 2020g. „Wie sollen wir mit Islamhass umgehen?“ Video, 24.11.2020 YouTube, 3:25. [https://www.youtube.com/watch?v=J7eP\\_41-oV8](https://www.youtube.com/watch?v=J7eP_41-oV8). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2020h. „Die Entstehung der FIU“. Video, 03.12.2020. YouTube, 25:53. <https://www.youtube.com/watch?v=t0s4Alb8gxw>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2021a. „Statement zum EuGH-Kopftuchverbot.“ Video, 04.03.2021, YouTube, 3:24. <https://www.youtube.com/watch?v=AUXqotaTO7o>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2021b. „Podcast mit Marcel - Episode 5 (Werdegang, 11. September, öffentliche Dawah, Mitwirkung in FIU)“. Video, 21.03.2021, YouTube, 47:49. <https://www.youtube.com/watch?v=R5IQoA8Vj6E>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2021c. „Podcast EP 7 mit Marcel Krass - über Distanzieren und die ständige Rechtfertigung.“ Video, 27.07.2021, YouTube, 34:47. <https://www.youtube.com/watch?v=gINjifLsYKE>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.

- Föderale Islamische Union. 2021d. „Flutopfer in Deutschland – Weniger markieren, mehr helfen!“ Video, 29.07.2021. YouTube, 9:25. <https://www.youtube.com/watch?v=xil6iiTaiEQ>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2021e. „Warum ich in Moschee XY predige...“. Video, 12.12.2021, YouTube, 3:55. [https://www.youtube.com/watch?v=1R\\_Cbc75nA0](https://www.youtube.com/watch?v=1R_Cbc75nA0). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2021f. „Podcast EP.10 mit Marcel Krass & Dennis Rathkamp (Abdul Malik)- Sind wir Salafisten? Etc.“ Video, 23.12.2021. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ptySjCvG7EQ>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2022a. „Podcast EP. 12 mit Marcel Krass & Dennis Rathkamp (Abdul Malik) - Sind wir Salafisten? Part II“. Video, 14.02.2022, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gVGh5z5wMxl>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. 2022b. „Podcast EP. 13 mit Marcel Krass & Dennis Rathkamp (Abdul Malik) - Sind wir Salafisten? Part III“. Video, 20.02.2022, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3lNyGzxr7sw>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Föderale Islamische Union. n. d. a. „Charta der Föderalen Islamische Union.“ : <https://islamische-union.de/charta-der-foederalen-islamischen-union>. Letzter Zugriff: 01.09.2021
- Föderale Islamische Union. n. d. b. „Schutz vor verfassungswidrigen Gesetzen.“ <https://islamische-union.de/schutz-vor-verfassungswidrigen-gesetzen/>. Letzter Zugriff: 01.09.2021.
- Föderale Islamische Union. n. d. c. „Unser Team.“ <http://alt.islamische-union.de/ueber-uns/unser-team>. Letzter Zugriff: 01.09.2021.
- Föderale Islamische Union. n. d. d. „Anerkennung des Islams als offizielle Religionsgemeinschaft.“ , <https://islamische-union.de/anerkennung-des-islams-als-offizielle-religionsgemeinschaft/>. Letzter Zugriff: 01.09.2021.
- Gaspar, Hande Abay, Christopher Daase, Nicole Deitelhoff, Julian Junk, & Manjana Sold. 2018. „Was ist Radikalisierung? Präzisierung eines Umstrittenen Begriffs.“ *Peace Research Institute Frankfurt Report 5./2018*. [https://www.hsfk.de/fileadmin/HSEK/hsfk\\_publicationen/prif0518.pdf](https://www.hsfk.de/fileadmin/HSEK/hsfk_publicationen/prif0518.pdf). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Hafez, Kai. 2014. „Der Islam in den Medien. Ethno-religiöse Wahrnehmungen von Muslimen und Nicht-Muslimen in Deutschland“. In *Handbuch Christentum und Islam in Deutschland Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens* im Auftrag der Eugen-Biser Stiftung, Bd. 2. Herausgegeben von Mathias Rohe, Havva Engin, Mouhanad Khorchide, Ömer Özsoy, Hansjörg Schmid., 929-963, Freiburg: Herder.
- Jacobs, Andreas & Annette Ranko. 2021. „Streit um den (politischen) Islam.“ *Analysen & Argumente* (428), März 2021. *Konrad Adenauer Stiftung*. <https://www.kas.de/documents/252038/11055681/Streit+um+den+%28politischen%29+Islam.pdf/c7a05d42-ee2f-b5b2-a638-c7486fd91676?version=1.0&t=1614953383702>. Letzter Zugriff: 11.10.2022
- Kamann, Matthias. 2020. „Im Zweifel soll wieder Merkel Schuld haben“. *welt.de*. 20.02.2020. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article206020301/AfD-und-Hanau-Im-Zweifel-soll-wieder-Merkel-Schuld-haben.html>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Khorchide, Mouhanad & Lorenzo Vidino. 2020. „Der Politische Islam als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen und am Beispiel der Muslimbruderschaft.“ *Dokumentationstelle Politischer Islam*. <https://www.dokumentationsstelle.at/wp-content/uploads/2020/12/Der-Politische-Islam-als-Gegenstand-wissenschaftlicher-Auseinandersetzungen-und-am-Beispiel-der-Muslimbruderschaft.pdf>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.

- Kiefer, Maximilian, Kira Messing, Julia Musial, & Tobias Weiß. 2017. „Westliche Jugendliche im Bann des Islamischen Staates - Radikalisierende Inhalte der IS-Propaganda am Beispiel der Onlinemagazine Dabiq und Rumiyaah“. *Journal for Deradicalization*, 9, Winter 2016/2017: 126-184. <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/75/68>. Letzter Zugriff: 11.10.2021
- Klevesath, Lino, Annemieke Munderloh, Joris Sprengeler, Kathinka Schlieker, & Florian Grahmann. 2019. "Scharia als Weg zur Gerechtigkeit? - eine Analyse der Rezeption eines salafistischen Online-Videos durch junge Muslim\*innen. „Göttingen: FoDEX-Studie Radikalier Islam. <https://www.fodex-online.de/publikationen/studie-scharia-als-weg-zur-gerechtigkeit/>. Letzter Zugriff: 11.10.2021.
- Köpfer, Benno. 2014. „Ghuraba' - das Konzept der Fremden in salafistischen Strömungen“. In *Salafismus - Auf der Suche nach dem wahren Islam* Herausgegeben von Behnam. T. Said, & Hazim Fouad, 442-473. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Krämer, Gudrun. 2016. "Hier wird ein Monster kriecht". Interview von Katharina Schuler. *zeit.de*, 04.11.2016. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-11/politischer-islam-csu-parteitag-leitantrag>. Letzter Zugriff: 11.10.2021.
- Lesch, Walter (Hrsg). 2017. *Christentum und Populismus. Klare Fronten?* Freiburg, Basel, Wien: Herder-Verlag.
- Meier, Christian. 2021.. „Was ist eigentlich unter "politischem Islam" zu verstehen?“ *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 28.01.2021: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/326260/was-ist-eigentlich-unter-politischem-islam-zu-verstehen>. Letzter Zugriff 31.08.2021.
- Morchner, Tobias. 2020.. „Salafisten-Verein aus Hannover scheidert mit Klage gegen Verfassungsschutz“. *Hannover Allgemeine Zeitung*, 03.11.2020. <https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Salafisten-Verein-FIU-aus-Hannover-verliert-Prozess-gegen-Verfassungsgericht>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Musik, Alexander. 2020. „Gegen die Netzwerke des politischen Islams.“ *Deutschlandfunk Kultur*, 15.11.2020: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/neue-dokumentationsstelle-in-wien-gegen-die-netzwerke-des.1278.de.html?drum:article\\_id=487455](https://www.deutschlandfunkkultur.de/neue-dokumentationsstelle-in-wien-gegen-die-netzwerke-des.1278.de.html?drum:article_id=487455). Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Muslim Daily. n.d. „We want #JusticeForMariam – Victim of child sex abuse“. Petition, n. d. [https://www.change.org/p/we-want-justiceformariam-victim-of-child-sexabuse?utm\\_source=share\\_petition&utm\\_medium=custom\\_url&recruited\\_by\\_id=26dbdd203475-11e6-bfb4-dfc86c972b58](https://www.change.org/p/we-want-justiceformariam-victim-of-child-sexabuse?utm_source=share_petition&utm_medium=custom_url&recruited_by_id=26dbdd203475-11e6-bfb4-dfc86c972b58). Letzter Zugriff: 01.03.2022.
- Neumann, Peter, Charlie Winter, Alexander Meleagrou-Hitchens, Magnus Ranstorp, Lorenzo Vidino, Lorenzo. 2018. „Die Rolle des Internets und sozialer Medien für Radikalisierung und Deradikalisierung.“ *PRIF Report 10/2018*. Frankfurt am Main: Peace Research Institute/Leibnitz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport. 2021. *Verfassungsschutzbericht 2020*. <https://www.mi.niedersachsen.de/download/169465>. Letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Nordbruch, Götz. 2016.“ Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftlicher Marginalisierung in religiösen Radikalisierungsprozessen.“ *Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischen Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen* : 25-30. Demokratiezentrum Baden-Württemberg. <https://www.ufuq.de/aktuelles/zur-bedeutung-von-diskriminierungserfahrungen-und-gesellschaftlicher-marginalisierung-in-religioesen-radikalisierungsprozessen/> Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Opratko, Benjamin. 2020. „Islamophobie und politischer Islam: Worum es im Konflikt geht“. *Die Presse*, 24.11.2020. <https://www.diepresse.com/5902147/islamophobie-und-politischer-islam-worum-es-im-konflikt-geht>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.

- Pick, Ulrich. 2021. „Zahl der Muslime deutlich gestiegen.“ *tagesschau.de*, 28.04.2021: <https://www.tagesschau.de/inland/muslime-deutschland-studie-101.html#:~:text=Nach%20Angaben%20des%20Bundesamt%20f%C3%BCr,4%20und%206%2C7%20Prozent>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Priester, Karin. 2012. „Wesensmerkmale des Populismus.“ *Bundeszentrale für Politische Bildung*: 26.01.2012: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus/>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Puttrich, Lucia & Susanne Schröter. 2021. „Eine Antwort auf den politischen Islam ist nötig.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 03.01.2021.: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gastbeitrag-von-lucia-puttrich-eine-antwort-auf-politischen-islam-ist-noetig-17128779.html>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Quran und Sunna. 2020. „Sexueller Missbrauch. 4-jährige Mariam wird in der Kita in Koblenz vergewaltigt.“ Video, 9:53. Facebook, 22.10.2020. <https://www.facebook.com/QuranTV.de/videos/-sexueller-missbrauch-4-j%C3%A4hrigemariam-wird-in-der-kita-in-koblenz-vergewaltigt-/703423666939743/>. Letzter Zugriff: 11.10.2022
- Redaktionsnetzwerk Deutschland. 2020. „Angeblicher Kindesmissbrauch in Kita: Polizei wehrt sich gegen „freierfundene“ Behauptungen.“ *Redaktionsnetzwerk Deutschland*, 21.10.2020. <https://www.rnd.de/panorama/angeblicher-kinde-smissbrauch-in-kita-in-koblenz-polizei-wehrt-sich-in-video-gegen-vorwurfe-K2OCWPAVAVCGJEJXJUJWRKS34U.html>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Robinson, Glenn E. (2004). „ Hamas as a Social Movement.“ in Q. Wiktorowicz, *Islamic Activism. A Social Movement Theory Approach*. Quintan Wiktorowicz (Hrsgb), 112-142. Bloomington : Indiana University Press.
- Roßner, Sebastian. 2017. „Die NPD hat nicht genug Potential.“ *Legal Tribune Online*, 17.01.2021. <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/bverfg-2-bvb-1-13-npd-verbotsverfahren-partieverbot-voraussetzungen-potentialitaet-bedeutung/>. Letzter Zugriff: 01.09.2021.
- Saleh, Hoda. 2019. *Partizipation von Frauen am Islamismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schiffauer, Werner. 2020. „Warum das Konzept der Kontaktschuld Problematisch ist.“ *Mediendienst Integration*. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Expertise\\_Kontaktschuld.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Expertise_Kontaktschuld.pdf). Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Schindler, Frederik. 2021.. „Berlin beruft Islamisten in Kommission gegen antimuslimischen Rassismus.“ *Welt.de.*, 25.03.2021. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article229101711/Berlin-beruft-Islamisten-in-Kommission-gegen-antimuslimischen-Rassismus.html>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Schmidinger, Thomas. 2020. „Legalistischer Islamismus“ als Herausforderung für die Prävention.“ *Bundeszentrale für Politische Bildung*, 17.12.2020: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/322922/legalistischer-islamismus-als-herausforderung-fuer-die-praevention>. Letzter Zugriff: 31.08.2021.
- Schmitt, Josephine B. 2019. „Antimuslimischer Rassismus als islamistisches Mobilisierungsthema“.  
*Bundeszentrale für Politische Bildung*, 09.09.20219: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/295951/antimuslimischer-rassismus-als-islamistisches-mobilisierungsthema/>. Letzter Zugriff: 18.03.2022.
- Schröter, Susanne. 2019. *Politischer Islam – Stresstest für Deutschland*. Gütersloh, München: Gütersloher Verlagshaus.

- Seidensticker, Tilman. 2016. *Islamismus - Geschichte, Vordenker, Organisationen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Voll, John O. & Tamara Sonn. 2009. „Political Islam“. *Oxford Bibliographies*. Zuletzt editiert am 14.12.2009. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195390155/obo-9780195390155-0063.xml>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Wagemakers, Joas. 2014. „Salafistische Strömungen und ihre Sicht auf al-wala‘ wa-lbara.“ In *Salafismus - Auf der Suche nach dem wahren Islam* Herausgegeben von Behnam. T. Said, & Hazim Fouad, 55-79. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Würger, Takis. 2013. „Mein Freund, der Salafist.“ *Spiegel*, 11, 2013:52-56. <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/91464860>. Letzter Zugriff: 11.10.2022.

## Impressum

### **ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung**

Herausgeber:

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH und  
Violence Prevention Network gGmbH

Redaktion:

Dr. Dennis Walkenhorst - dennis.walkenhorst@modus-zad.de  
Maximilian Ruf - maximilian.ruf@violence-prevention-network.de

### **ISSN 2750-1345**

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH

Judy Korn

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Telefon: (030) 40 75 51 20

info@modus-zad.de

www.modus-zad.de

www.twitter.com/modus\_zad

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg  
unter der Handelsregisternummer: HRB 198070 B

--

Violence Prevention Network gGmbH

Judy Korn, Thomas Mücke

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Tel.: (030) 917 05 464

Fax: (030) 398 35 284

post@violence-prevention-network.de

www.violence-prevention-network.de

www.facebook.de/violencepreventionnetworkdeutschland

www.twitter.com/VPNderad

www.interventionen.blog

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg  
unter der Handelsregisternummer: HRB 221974 B

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung von Violence Prevention Network gGmbH  
oder modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH dar. Für inhaltliche  
Aussagen tragen die Autor\*innen allein die Verantwortung.

**modus | zad**  
Zentrum für  
angewandte  
Deradikalisierungsforschung



Violence  
Prevention Network