

Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung?

Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus

Sebastian Lutterbach & Andreas Beelmann

1. Einleitung

Religiöser Extremismus führt weltweit zu den meisten Terroranschlägen und damit einhergehenden Todesfällen (IEP 2020). Gleichwohl treffen religiös-motivierte Anschläge vor allem die Bevölkerungen nord- und mittelafrikanischer Länder sowie des Nahen und Mittleren Ostens. In Deutschland liegen die verzeichneten Zahlen religiös geprägter Radikalität vergleichsweise niedrig und werden durch Fälle politisch legitimierter Extremismen übertroffen (BMI 2020). Zumeist wird im Kontext religiöser Radikalisierung sowohl in öffentlicher Wahrnehmung und Diskussion als auch in der Wissenschaft auf den Islamismus Bezug genommen. Insbesondere der Anschlag auf den Berliner Weihnachtsmarkt an der Gedächtniskirche 2016 durch Anis Amri mit 11 Todesopfern führte zu einer verstärkten Beschäftigung mit islamistisch-religiöser Radikalisierung und entsprechenden Präventionsansätzen. Aus psychologischer Perspektive sind neben extremistischen Handlungen extreme Einstellungen und Überzeugungen für Radikalisierungsprozesse entscheidend und eine notwendige Vorbedingung derartigen Verhaltens (Beelmann et al. 2021; McCauley/Moskalenko 2017; Wolfowicz et al. 2020). Eine aktuelle Befragung von Jugendlichen in Niedersachsen u.a. zu religiösen Einstellungen zeigte einerseits, dass christliche Jugendliche religiös-fundamentalistischen Aussagen (z.B. *Meine Religion ist die einzige wahre Religion oder Auflange Sicht wird sich meine Religion in der ganzen Welt durchsetzen.*) deutlich seltener zustimmten als muslimische Jugendliche (Goede et al. 2019). Jedoch waren andererseits auch bei christlich sozialisierten Jugendlichen die Ablehnungsraten derartiger Aussagen teilweise kleiner als 90 Prozent und folglich ein gewisses, wenngleich geringes, Potential für religiöse Radikalisierungsprozesse nachweisbar. Systematische Studien zu politischen und religiösen Einstellungen muslimischer Jugendlicher in Deutschland zeigten zudem, dass sich die Mehrheit an Demokratie und Rechtsstaat orientiert und nur eine kleine Gruppe männlicher muslimischer Jugendlicher problematische Einstellungen bzgl. der Rolle von Religion in einer

demokratischen Gesellschaft äußert und sich von diesen Personen eine noch geringere Anzahl in islamistischen Gruppen organisiert (Beelmann et al., im Druck).

Der folgende Kommentar will anhand entwicklungspsychologischer Überlegungen zur Entstehung von Radikalisierungsprozessen ableiten, wie schulischer Religionsunterricht und die in diesem Band diskutierten religionspädagogischen Entwicklungen zur Prävention von religiös-motiviertem Extremismus bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen anschlussfähig sind und beitragen können. Dabei soll bereits an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich bei dem zu präsentierenden Modell um ein allgemeines entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung handelt. Ausgangspunkt dieses Modells ist die Annahme, dass allen politischen oder religiösen Extremismusformen die gleichen psychologischen Prozesse zugrunde liegen. Gleichwohl spielen jeweils verschiedene ideologische Narrative und Abwertungen unterschiedlicher Fremd- und Zielgruppen eine bedeutsame Rolle.

2. Ein entwicklungspsychologisches Modell der Radikalisierung

Wir verstehen unter religiösem und anders begründetem Extremismus die signifikante Abweichung in Einstellungen und Handlungen von bestimmten Rechtsnormen und Werten der Gesellschaftsordnung (Demokratie, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit), die auf die mindestens partielle Abschaffung und Ersetzung dieser Norm- und Wertesysteme ausgerichtet ist (Beelmann 2019; Beelmann et al. 2021). Diese Extremismusdefinition ist genuin psychologisch geprägt und geht über juristische Definitionsversuche hinaus (Fokus auf politisch-motivierte Straftaten, vgl. BMI 2020), um insbesondere der Einstellungsdimension radikaler Meinungen, Überzeugungen und Handlungsabsichten an Bedeutung für Radikalisierungsprozesse beizumessen. Radikalisierung lässt sich nach dieser Definition als Prozess der schrittweisen Annäherung an radikale Einstellungen und Verhaltensintentionen begreifen.

Auf Basis dieser Definitionen haben wir in den letzten Jahren nach umfangreicher Analyse der einschlägigen internationalen Literatur ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung abgeleitet (Beelmann 2020; Beelmann et al. 2021). Zentral für dieses entwicklungspsychologische Modell sind vier psychologische Proximalfaktoren, deren Ausprägung sich einerseits aus einem Verhältnis distaler¹ Risiko- und Schutzfaktoren im biographischen Entwicklungsverlauf (siehe dazu Tab. 1) ergibt und zum anderen als notwendige Bedingungen angesehen werden, extremistische Einstellungen

1 Die Begriffe distaler und proximaler Reiz wurden vom Psychophysiker Gustav Theodor Fechner geprägt und ermöglichen die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen den Eigenschaften und Merkmalen eines Reizgegenstandes (distaler Reiz oder Fernreiz, z.B. Licht oder Wärme) und den an den Sinnesorganen ablaufenden Reizvorgängen (proximaler Reiz oder Nahreiz, z.B. die Verteilung elektromagnetischer Energie auf der Netzhaut durch Lichteinfall) im Rahmen menschlicher Wahrnehmungsprozesse. Auf das Radikalisierungsmodell bezogen, stellen distale Faktoren Variablen dar, die zwar mit extremistischen Einstellungen und Verhaltensintentionen kausal verbunden sind, diese jedoch nur schwach vorhersagen können (die benannten Risiko- und Schutzfaktoren). Proximalfaktoren sind dagegen Variablen die unmittelbar mit Radikalisierung und Extremismus in Verbindung stehen und aus einem ungünstigen Verhältnis distaler Faktoren resultieren.

und Verhaltensweisen auszulösen (siehe Abb. 1). Bei den Proximalfaktoren für Radikalisierungsprozesse handelt es sich um abweichende Merkmale der Sozialentwicklung, die sich in (1) Dissozialität, (2) Vorurteilen und Ungleichwertigkeitsvorstellungen, (3) Identitätsproblemen und (4) in der Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien äußern.

Tab. 1. Auswahl bedeutsamer Risiko- und Schutzfaktoren der Radikalisierung, deren Verhältnis vier Proximalfaktoren der Radikalisierung bedingen.

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Reale Intergruppenkonflikte, gesellschaftliche Ungleichheit	Positive Bindung an politische Werte (z.B. Demokratie, Gewaltenteilung)
Verbreitung gewaltlegitimierender Ideologien	Nicht-deviante Peers
Erfahrung von Diskriminierung	Freundschaften mit Fremdgruppenmitgliedern
Geringe Erfahrungen mit sozialer Diversität	Gute Schulleistung und Schulbindung
Problematische sozial-kognitive Verarbeitungsmuster (z.B. Defizite in Moralentwicklung und Empathie)	Anerkennung von Recht und Gesetz
Problematische Persönlichkeitsentwicklung (z.B. labiler oder überhöhter Selbstwert)	Hohe Empathie

Diese Proximalfaktoren bilden den Kern von Radikalisierungsprozessen und finden in einem Entwicklungsbereich von der frühen Adoleszenz bis ins frühe mittlere Erwachsenenalter (14 bis 30 Jahre) und damit in einem Zeitfenster statt, in dem sich über 90 Prozent aller extremistischen Straftäter:innen radikalisieren (Borum 2014). Spätere Radikalisierungen sind jedoch nicht ausgeschlossen, aber einerseits sehr unwahrscheinlich und andererseits auch an jene psychologischen Voraussetzungen gebunden, die bereits lebensgeschichtlich früher ihren Ursprung haben.

Biographisch treten die vier Proximalprozesse nicht zeitgleich auf. Vielmehr existieren sensible Entwicklungsphasen, in denen die jeweiligen Prozesse eine besondere Dynamik entfalten. Darüber hinaus beeinflussen und verstärken sich die Proximalprozesse gegenseitig, kennzeichnen aber gleichwohl abgrenzbare Entwicklungsphänomene.

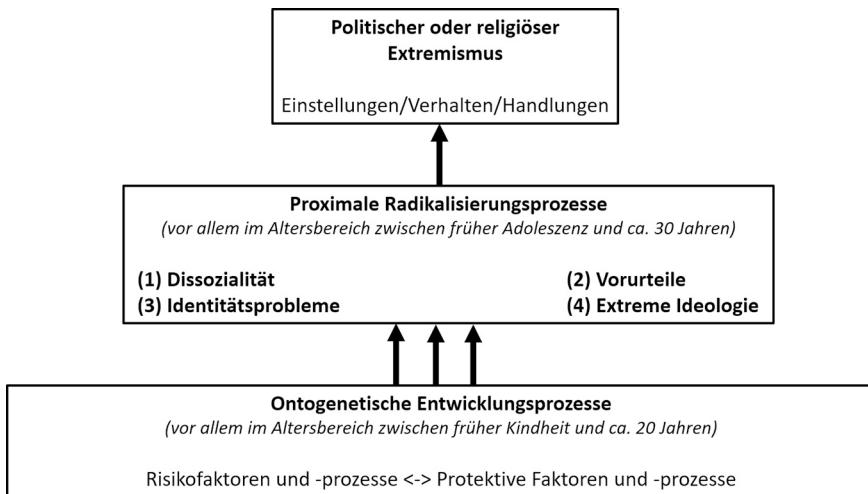
Dissozialität kennzeichnet eine Entwicklung, die durch Verstöße gegen altersbezogene soziale Regeln und Normen und Verhaltensprobleme wie oppositionelles Verhalten, Aggression und Delinquenz gekennzeichnet ist. Zur Dissozialität liegen umfangreiche und mit großem Abstand auch die differenziertesten Entwicklungsmodelle vor (vgl. Beelmann 2018; Beelmann/Raabe 2007). Besonders bedeutsame Risiken sind frühe, bereits im Vorschulalter auftretende Auffälligkeiten, die ihrerseits vor allem durch ungünstige Temperamentsmerkmale in Kombination mit Erziehungsdefiziten der Eltern zustande kommen, sowie bei bereits vorhandenen Verhaltensproblemen die Verfügbarkeit und der Anschluss an deviante Gruppen im Jugendalter.

Vorurteile und Ungleichwertigkeitsüberzeugungen meint, dass radikalierte Personen gravierende Abwertungsschemata gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Grup-

pen (»Ausländer«, »Andersgläubige«, »Ungläubige« etc.) aufweisen. Diese sozialen Gruppedefinitionen werden dabei an realen oder offensichtlichen Merkmalen, aber durchaus auch an nur gedachten oder virtuellen Merkmalen vorgenommen. Der Bezug zu einer sozialen Gruppe betrifft die sozial-kognitiven Bedingungen von Radikalisierung und Extremismus, die mit abwertenden sozialen Kategorisierungs- und Bewertungsprozessen einhergehen. Sie erklären uns, wie Personen über sich, andere Menschen und bestimmte soziale Gruppen denken (Brown 2010; Beelmann/Lutterbach 2020). Ungleichwertigkeitsvorstellungen verleihen radikalierten Einstellungen und extremistischen Straftaten eine soziale Anbindung (z.B. über den Bezug zur Religion oder Ethnie der eigenen Gruppe oder der Gruppe der Opfer) und treten dann in der Zuschreibung von negativen Merkmalen, geringerer Sympathie oder Diskriminierung zu Tage. Die wichtigsten Risikofaktoren für Vorurteile sind ein sozialer Kontext (gesellschaftlich oder im sozialen Nahraum), der diese Strukturen vorgibt, geringe Erfahrungen von sozialer Diversität (z.B. wenig Kontakte zu einer religiösen Fremdgruppe) sowie bestimmte sozial-kognitive Defizite (geringe kognitive Differenziertheit und mangelnde Empathie). Unter *Identitätsproblemen/-krisen* können psychologische Zustände verstanden werden, die sich in einem unerfüllten Wunsch nach Anerkennung, Ungerechtigkeitsempfinden, dem Gefühl von Marginalisierung, subjektiver oder tatsächlicher Bedeutungslosigkeit, Identitätsbedrohung oder spezifischen Identitätskonstellationen (Narzissmus) oder einem generellen Unsicherheitsgefühl äußern können (Hogg 2007; Kruglanski et al. 2014). Diese Empfindungen bilden die motivationalen Grundlagen von Radikalisierungsprozessen und erklären, warum eine Person auf eine bestimmte Art und Weise denkt oder handelt. Die wichtigsten Risikofaktoren (in Modellphase 1) für diese Prozesse sind ein geringer oder ein überhöhter Selbstwert sowie massive Ablehnungs- und Diskriminierungserfahrungen im sozialen Kontext. *Politische oder religiöse Narrative oder Ideologien* dienen schließlich der Rechtfertigung für Ungleichwertigkeitsannahmen und zur Legitimation von Gewalt und illegitimen Mitteln. Dabei müssen nicht unbedingt in sich geschlossene Ideologien übernommen oder konstruiert werden. Zumeist reichen auch weniger zusammenhängende Wertpräferenzen (z.B. ethnozentristische oder diffus religiöse Vorstellungen, Narrative und Verschwörungstheorien) aus. Nicht selten werden derartige ideologische Grundlagen über jene Bezugsgruppen (»social ingroups«) bereitgestellt, die auch bei der Entwicklung von Vorurteilen eine wichtige Rolle einnehmen. Die wichtigsten Risiken für die Übernahme von Ideologien sind Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Autoritarismus und soziale Dominanzorientierung, aber auch die gesellschaftliche Verbreitung und Akzeptanz von politischen oder religiösen Ideologien und die Verfügbarkeit von Gruppen, die diese Ideologien bereitstellen.

Die theoretisch und empirisch abgeleiteten Proximalfaktoren des entwicklungspsychologischen Modells der Radikalisierung konnten jüngst durch internationale quantitative Forschungssynthesen, sogenannte Meta-Analysen (Cooper et al. 2019), zu extremismusrelevanten Risiko- und Schutzfaktoren umfassende Bestätigung finden (Emmelkamp et al. 2020; Jahnke et al. 2021; Lösel, 2021; Wolfowicz et al. 2020). Im Bereich des religiös-motivierten Extremismus zeigten sich danach eine religiöse Identifikation, die Übernahme einer fundamentalen Ideologie als auch die Annahme der Überlegen-

Abb. 1: Schematischer Überblick zum entwicklungsorientierten Modell der Radikalisierung (nach Beelmann 2020)



heit der eigenen sozialen bzw. religiösen Gruppe (z.B. Muslime seien höherwertiger als Christen) als stärkste Risikofaktoren für eine signifikante Erhöhung der Radikalisierungswahrscheinlichkeit. Demgegenüber zeigten sich eine gute Schulbildung und eine ausgeprägte Schulbindung als besonders einflussreiche Schutzfaktoren vor religiösem Extremismus.

3. Impulse für die zukünftige Gestaltung von Religionsunterricht zur Prävention von religiösem Extremismus

Das religionspädagogische Potential, einer Radikalisierung entgegen zu wirken, lässt sich sowohl aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Passung als auch aus der bestehenden Präventionsforschung ableiten. Nach dem entwicklungspsychologischen Modell der Radikalisierung befinden sich die sensiblen Phasen für die Ausbildung der vier Proximalfaktoren im Kindes-, Jugend- und jungem Erwachsenenalter (Beelmann et al. 2021), sprich in einem Lebensabschnitt, welcher weitestgehend vom Schulkontext abgedeckt und begleitet wird. Neben dem Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen zeichnet sich der Bereich der Schule als wesentlicher Sozialisationskontext im Jugendalter (Eckstein/Noack 2018). Die Chance für wirkungsvolle Radikalisierungsprävention ist somit entwicklungspsychologisch und kontextuell gegeben und sollte durch wirksame Konzepte gefüllt werden. Im Rahmen der religiösen Radikalisierung zeigte sich vor allem die Annäherung an eine religiös-extremistische Ideologie als bedeutsamer Risikofaktor (Emmelkamp et al. 2020; Wolfowicz et al. 2020). Religionspädagogische Konzeptionen zur Prävention religiöser Radikalisierungsprozesse können folglich

versuchen, durch inhaltliche Arbeit, die Anwendung bestimmter Methoden und die Gestaltung des Lernkontextes extremistischen Ideologien entgegen zu wirken.

Systematische Forschungsbilanzen zu Ansätzen der Extremismusprävention (Hassan et al. 2021; Jugl et al. 2021) erlauben erste Ableitungen wirksamer Maßnahmen. So erwies sich die Aufklärung über extreme Narrative und Motive radikaler religiöser Gruppen sowie eine differenzierte Wissensvermittlung über die eigene Religion als signifikant mit reduzierten Werten in extremistischen Einstellungen und Handlungsmotivationen assoziiert. Der Religionsunterricht kann folglich durch die Vermittlung von vergleichendem Wissen über verschiedene Religionen die Fähigkeit fördern, radikale Argumentationen, Narrative und Motive zu erkennen, zu reflektieren und abzulehnen. Weiterhin kann Religionsunterricht durch Normdiskussionen dazu beitragen, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene übergeordnete Moralvorstellungen und Werteorientierungen (z.B. allgemeine Menschenrechte) aufbauen, die davor schützen Abwertungen und Diskriminierung gegen andere Personen oder (religiöse) Gruppen zu legitimieren. Um das Präventionspotential noch weiter zu steigern, sollten sich zukünftige Konzeptualisierungen von schulischem Religionsunterricht an allgemein wirksamen Maßnahmen und Methoden aus dem Bereich der Prävention extremer Ideologien (Beelmann et al. 2021) orientieren und bei Passung implementieren (z.B. Service Learning, Kontakterfahrungen mit anderen Religionen und deren Vertreter:innen).

Übergeordnetes Ziel zukünftiger Gestaltungen von Religionsunterricht muss in der Förderung religionsübergreifenden Wissens und Erfahrungen liegen. Moore (2007) spricht dabei von *religiöser Kompetenz*, als die Fähigkeit eines Individuums zwischen Religionen zu unterscheiden und deren soziale, ökonomische und politische Rollen in der Gesellschaft aus aktueller und historischer Perspektive zu analysieren. Der Aufbau von diversem Wissen über Religionen und Erfahrungen mit Vertreter:innen verschiedener religiöser und weltanschaulicher Gruppierungen fördert dabei die Fähigkeit verschiedenste religiöse Ansichten und Prozesse zu analysieren, zu verstehen und zu tolerieren.

Wirksamkeitsbilanzen der politischen Bildung (Geboers et al. 2013; Goren/Yemini 2017; Manning/Edwards 2014; Roth 2016) zeigen eindeutig den Bedarf, Wissensvermittlung mit praktischen Erfahrungen zu kombinieren, um eine höhere Wirksamkeit zu erzielen. Insbesondere der Ansatz des *Service Learnings* (Copaci/Rusnu 2016; Gutman/Schoon 2015) kann als Prototyp dieses Ansatzes verstanden werden. Service Learning Programme fokussieren das Erleben von sozialer Teilhabe und demokratischen Prozessen durch Verantwortungsübernahme. Dabei kombinieren diese Programme kognitives Lernen im Schul- bzw. Religionsunterricht mit der Übernahme verantwortungsvoller Rollen in Schule und unmittelbarer Gesellschaft. Im Rahmen des Religionsunterrichts wäre es beispielsweise vorstellbar, dass das erlernte Wissen über eine oder mehrere Religionen durch die Übernahme von Rollen in einer Religionsgemeinschaft durch Jugendliche erprobt, herausgefordert, ergänzt und reflektiert wird. Darüber hinaus können Kontakterfahrungen mit Mitgliedern anderer Religionen zusätzliches Wissen fördern und vor allem die Fähigkeit zur Empathie stärken, was zudem maßgeblich mit einer Reduktion von Vorurteilen gegenüber anderen sozialen Gruppen, Religionen und deren Mitgliedern verbunden ist (Pettigrew/Tropp 2008). Im Rahmen von Religionsunterricht

können beispielsweise Exkursionen in Gemeinden mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit unternommen, Projekte mit religiösen Vereinen durchgeführt oder auch atheistische Gruppen kontaktiert werden, um diverse Erfahrungen mit menschlicher Spiritualität und Metaphysik zu realisieren.

Zusätzlich zur Vermittlung von Wissen über Religionen kann Religionsunterricht normative Fragen aufwerfen, um mit Schüler:innen über Regeln und Werte des menschlichen Zusammenlebens zu debattieren. Derartige didaktische Ansätze sollten darauf angelegt sein, innerhalb des Religionsunterrichts die intrinsische Motivation von Schüler:innen zu bestärken, selbst nach übergeordneten Werthaltungen zu leben und sich stets auch für andere einzusetzen. Entsprechende Ansätze der Charakterbildung haben sich positiv auf die Förderung prosozialer Einstellungen und eine Verringerung von gewalttätigem Verhalten gezeigt (Diggs/Akos 2016; Jeunes 2019).

Service Learning und Programme zur Charakterbildung beeinflussen die Übernahme von politischen oder religiösen Ideologien vor allem indirekt. Es erscheint jedoch plausibel, dass die Förderung von erfahrungsbasiertem Wissen und der moralischen Urteilsfähigkeit besonders Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene davor bewahren kann, Ideologien anheim zu fallen, die Ungleichwertigkeit zwischen sozialen Gruppen anzunehmen. Somit sollten weitere Schritte der religionspädagogischen Entwicklung die Ansätze und Konzepte dieser Programme zukünftig berücksichtigen, wenn ein Ziel von Religionsunterricht in der Prävention von religiöser Radikalisierung besteht.

Neben inhaltlich-programmatischen Überlegungen steht bei der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen stets die Frage der zu verwendenden Methodik als auch des Implementationskontextes im Fokus (Beelmann 2015). Gosh und Chan (2017) empfehlen in ihrem Review zu religionspädagogischen Maßnahmen im Kontext der Radikalisierungsprävention insbesondere die Methode des dialogischen und kritischen Lernens. Weiterhin empfehlen die Autorinnen, den Schulkontext in einer Weise zu kultivieren, dass ein Schulklima für religiöse Diversität resultiert und diese befördert.

Grundlegende Annahme des dialogischen religionsbezogenen Lernens ist nach Knauth (2020), dass der dialogische Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt eine Orientierung an verabsolutierten sowie radikalen Positionen verhindern als auch überwinden kann und Einstellungen bei Jugendlichen befördert, die religiöse Diversität tolerieren und schätzen. Dialogisch-didaktische Konzepte von Religionsunterricht beruhen auf einer kommunikativen und normativen Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen. Bei überkonfessionellen Religionsunterrichtsansätzen sollten die teilnehmenden Jugendlichen verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Gruppen angehören und Überzeugungen befördert werden, die religiöse Wahrheitsansprüche von vornherein relativieren. Religionslehrer:innen benötigen für die dialogische Methode folglich nicht nur ein umfassendes Wissen über Ansichten, Überzeugungen und Schriften verschiedenster Religionen, sondern auch Kenntnisse über die Verhältnisse und Konflikte zwischen religiösen Gruppen. Darüber hinaus muss das religionspädagogische Personal die Fähigkeit besitzen, den Dialog zwischen Jugendlichen zu moderieren, normative Konflikte vorwegzunehmen und ein Diskussionsklima zu schaffen, dass sowohl distinkte Standpunkte ermöglicht als auch übergeordnete Perspektiven vermittelt, denen alle Religionen verpflichtet sein sollten (z.B. allgemeine Menschenrechte, Trennung Kirche und Staat). Weiterhin sind religiöse

Überzeugungen besonders durch die individuelle Biographie bedingt. Religionslehr:innen müssen sich somit auch der diversen Demographie und Sozialisation ihrer Schüler:innen bewusst und in der Lage sein, diese dementsprechend sensibel in den religionspädagogischen Diskurs zu integrieren.

Ergänzend zum dialogischen Lernen empfiehlt Jackson (2004) die Verwendung des kritischen Denkens im Religionsunterricht. Schüler:innen sollten nach dieser Methode anhand verschiedener inhaltlicher und sozialer Dimensionen (z.B. aus familiärer oder ökonomischer Perspektive) Religionen und religiöse Ideologien kritisch analysieren und bewerten können. Weiterhin soll die Methode des kritischen Denkens Jugendliche dazu anregen, ethische Situationen aus Perspektive verschiedener Religionen und ethisch-moralischer Theorien zu reflektieren, um abweichende Standpunkte nachzuvollziehen, aber auch fundierte Gegenargumente vorbringen zu können.

Auch wenn die Gestaltung des Schulkontextes über die genuine Planungsarbeit des Religionsunterrichts hinausgeht, empfiehlt sich gleichwohl ein diversitätsunterstützendes Klima für die wirksame Anwendung religionspädagogischer Konzepte. Ein entsprechendes Schulklima kann sich durchaus förderlich auf die soziale Kohäsion zwischen Schüler:innen verschiedener ethnischer, kultureller, religiöser oder sozialer Herkunft und Gruppenzugehörigkeiten auswirken (Schachner et al. 2019). Es lassen sich im Wesentlichen zwei Strategien identifizieren, wie ein positives Diversitätsklima geschaffen werden kann (Ely/Thomas 2001). Einerseits kann das (Schul-)Klima durch Förderung von Gleichheit und Inklusion geprägt sein und andererseits kulturellen Pluralismus und soziale Diversität fördern. Bedeutsame Effekte ergibt ein diverses Schulklima dabei vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund. Eine längsschnittliche Studie von Schachner und Kolleg:innen (2016) konnte nachweisen, dass sowohl Gleichheit und Inklusion als auch Pluralismus bei Migrantenkindern zu einem besseren psychischen Wohlbefinden als auch zu weniger psychologischen wie verhaltensbezogenen Problemen beitragen. In einer neueren Studie konnte der Effekt eines diversitätsfördernden Schulklimas ebenso für Schüler:innen ohne Migrationshintergrund nachgewiesen werden (Schachner et al. 2019). Ein diverses Schulklima wirkt sich nach dieser Studie auch auf eine erhöhte Schulbindung aus, die einen wesentlichen Schutzfaktor vor religiöser Radikalisierung darstellt (Wolfowicz et al. 2020). Somit bietet es sich an, über die Gestaltung des Schulkontextes demokratische, diskursive und prodiverse Rahmenbedingungen zu erzeugen, in welchen Religionsunterricht zu religiöser Kompetenz und Integration effektiv beitragen kann.

4. Fazit

Die von Domsgen und Witten in diesem Band dargestellten Entwicklungen des Religionsunterrichts in Deutschland hin zu einem möglichst diverseren sowie inklusiveren Konzept, welches darauf abzielt, mono-religiöse Unterrichtsansätze zu überwinden (auch wenn dies die durch geographische Verteilung der Konfessionen erschwert wird), besitzt das Potential für eine wirkungsvolle Radikalisierungsprävention. Besonders förderlich wirken sich dabei religionspädagogische Unterrichtsformen aus, die Wissens- und Wertevermittlung mit Erfahrungslernen kombinieren, Kontakterfahrun-

gen mit Mitgliedern anderer und fremder Religionen und Konfessionen ermöglichen und dialogische, kritische und schulklimatische Implementationsüberlegungen in die Planung des Curriculums und der Lehrkräfteförderung miteinbeziehen. So sollte auf die Etablierung eines übergreifenden, vergleichenden Religions- bzw. Ethikunterrichtes hingewirkt werden, der neben dem Aufbau einer individuellen Religionskompetenz und religionsübergreifender Werte auch die Möglichkeit bietet, sich mit einer Religion seiner Wahl zu identifizieren und mit Jugendlichen anderer (nicht-)religiöser Zugehörigkeiten dialogisch auseinanderzusetzen, mit der Prämisse, dass andere Religionen und auch religionsablehnende Sichtweisen gleichwertig sind. Finden derartige Ansätze und Methoden im Religionsunterricht verstärkt Verwendung, sollten Einstellungen resultieren, die religiöse und weltanschauliche Diversität unterstützen, wertschätzen und folglich vor der Übernahme extremistischer religiöser Ideologien und religiöser Radikalisierung schützen.

Literaturverzeichnis

- Beelmann, Andreas (2015): »Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen«, in: Wolfgang Melzer/Dieter Hermann/Uwe Sandfuchs/Mechthild Schäfer/Wilfried Schubarth/Peter Daschner (Hg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340-346.
- (2018): »Dissoziales Verhalten«, in: Burkhard Gniewosz, Peter F. Titzmann (Hg.): *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 472-489.
- (2019): »Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung«, in: Claudia Heinzelmann/Erich Marks (Hg.): *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahme zum 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin*, Mönchengladbach: Forum Verlag, S. 181-209.
- (2020): »A social-developmental model of radicalization. An integration of existing theories and empirical research«, in: *International Journal of Conflict and Violence* 14, S. 1-14.
- Beelmann, Andreas/Lutterbach, Sebastian/Rickert, Maximilian/Sterber, Laura Sophia (2021): *Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte. Wissenschaftliches Gutachten für den Landespräventionsrat Niedersachsen*, Jena: Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Beelmann, Andreas/Raabe, Tobias (2007): *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention* (= Klinische Kinderpsychologie, Band 10), Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, Andreas/Lutterbach, Sebastian (2020): »Preventing prejudice and the promotion of intergroup relations«, in: Lorraine Benuto/Melanie Duckworth/Akihiko Masuda/William O'Donohue (Hg.): *Prejudice, stigma, privilege, and oppression. A behavioral health handbook*, Cham: Springer, S. 209-326.
- Beelmann, Andreas/Wermke, Michael/Dingfelder, Juliane (im Druck): »Muslim youth in Germany«, in: Lena Robinson, Rafik Gardee (Hg.): *Radicalisation, extremism, and*

- social work practice among (minority) Muslim youth in the West, London: Routledge.
- Borum, Randy (2014): »Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism«, in: *Behavioral Sciences & the Law*, 32/3, S. 286-305.
- Brown, Rupert (2010): *Prejudice. Its social psychology* (2. Aufl.). Chichester: Wiley.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2020): *Verfassungsschutzbericht 2019*, Berlin: Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.
- Cooper, Harris/Hedges, Larry V./Valentine, Jeffrey C. (2019): *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3. Aufl.), New York: Russel Sage Foundation.
- Copaci, Iulia A./Rusnu, Alina S. (2016): Trends in higher education service-learning courses for pre-service teachers: A systematic review, *Future Academy*.
- Diggs, Calvary R./Akos, Patrick (2016): »The promise of character education in middle school. A meta-analysis«, in: *Middle Grades Review* 2, S. 1-18. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol2/iss2/4>
- Eckstein, Katharina/Noack, Peter (2018): »Politische Sozialisation«, in: Gniewosz/Titzmann: *Handbuch Jugend*, S. 371-387.
- Ely, Robin J./Thomas, David A. (2001): »Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes«, in: *Administrative Science Quarterly* 46, S. 229-273.
- Emmelkamp, Julie/Asscher, Jessica J./Wissink, Inge B./Stams, Geert Jan J. M. (2020): »Risk factors for (violent) radicalization in juveniles: A multilevel meta-analysis«, in: *Aggression and Violent Behavior* 55.
- Geboers, Ellen/Geijsel, Femke/Admiraal, Wilfried/ten Dam, Geert (2013): »Review of the effects of citizenship education«, in: *Educational Research Review* 9, S. 158-173.
- Goede, Laura-Romina/Schröder, Carl Philipp/Lehmann, Lena (2019): *Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes »Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)«*, Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Goren, Hela/Yemini, Miri (2017): »Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education«, in: *Journal of Education Research* 82, S. 170-183.
- Gosh, Ratna/Chan, W. Y. Alice (2017): »The role of religious education in countering religious extremism in diverse and interconnected societies«, in: Malini Sivasubramaniam/Ruth Hayhoe (Hg.): *Religion and education: Comparative and international perspectives*, Oxford: Symposium Books, S. 335-351.
- Gutman, Leslie M./Schoon, Ingrid (2015): »Preventive interventions for children and adolescents. A review of meta-analytic evidence«, in: *European Psychologist* 20, S. 231-241.
- Hassan, Ghayda/Brouillette-Alarie, Sébastien/Ousman, Sarah et al. (2021): A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization. Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence. <https://cpnprev.ca/systematic-review-2/>
- Hogg, Michael A. (2007): »Uncertainty-Identity theory«, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 39, S. 69-126.

- Institute for Economics & Peace (IEP) (2020): Global Terrorism Index 2020. Measuring the impact of terrorism, Sydney: Institute for Economics & Peace.
- Jackson, Robert (2004): Rethinking religious education and plurality. Issues in diversity and pedagogy, London: RoutledgeFalmer.
- Jahnke, Sara/Abad Borger, Katharina/Beelmann, Andreas (2021): »Predictors of political violence outcomes among young people: A systematic review and meta-analysis«, in: Political Psychology. Advanced online publication. doi: 10.1111/pops.12743.
- Jeynes, William (2019): »A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes«, in: Education and Urban Society 51, S. 33-71.
- Jugl, Irina/Lösel, Friedrich/Bender, Doris/King, Sonja (2021): »Psychosocial prevention programs against radicalization and extremism: A meta-analysis of outcome evaluations«, in: The European Journal of Psychology Applied to Legal Context 13, S. 37-46.
- Knauth, Thorsten (2020): »Dialogisches religionsbezogenes Lernen als Beitrag zur Radikalisierungsprävention? Ansätze der pädagogischen Bearbeitung religiöser Normenkonflikte in der Schule«, in: Joachim Langner/Maruta Herding/Sally Hohnstein/Björn Milbrandt (Hg.): Religion in der pädagogischen Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus, Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 98-125.
- Kruglanski, Arie W./Gelfand, Michele J./Bélanger, Jocelyn J./Sheveland, Anna/ Hetiarachchi, Malkanti/Gunaratna, Rohan (2014): »The psychology of radicalization and de-radicalization: How significance quest impacts violent extremism«, in: Advances in Political Psychology 35, S. 69-93.
- Lösel, Friedrich (2021): »Protektive Faktoren und Resilienz in der Sozialentwicklung junger Menschen. Allgemeine Ergebnisse und Befunde zu Extremismus und Radikalisierung«, in: Andreas Beelmann/Laura Sophia Sterba (Hg.): Vorurteile und Sozialentwicklung. Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Manning, Nathan/Edwards, Kathy (2014): »Does civic education for young people increase political participation? A systematic review«, in: Educational Review 66, S. 22-45.
- McCauley, Clark/Moskalenko, Sophia (2017): »Understanding political radicalization. The two-pyramids model«, in: American Psychologist 72, S. 205-216.
- Moore, Diane (2007): Overcoming religious illiteracy. A cultural studies approach to the study of religion in secondary education, New York: Palgrave MacMillan.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2008): »How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators«, in: European Journal of Social Psychology 38, S. 922-934.
- Roth, Günter (2016): Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: Politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems – ein Review, München. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456855>
- Schachner, Maja K./Noack, Peter/van de Vijver, Fons J. R./Eckstein, Katharina (2016): »Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism«, in: Child Development 87, S. 1175-1191.
- Schachner, Maja K./Schwarzenthal, Miriam/van de Vijver, Fons J. R./Noack, Peter (2019): »How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate

- amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany», in: *Journal of Educational Psychology* 111, S. 703-716.
- Wolfowicz, Michael/Litmanovitz, Yael/Weisburd, David/Hasisi, Badi (2020): »A Field-Wide Systematic Review and Meta-Analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes«, in: *Journal of Quantitative Criminology* 36, S. 407-447.