

Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte

Wissenschaftliches Gutachten für den
Landespräventionsrat Niedersachsen

Andreas Beelmann
Sebastian Lutterbach
Maximilian Rickert
Laura Sophia Sterba



**FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA**

Institut für Psychologie
Abteilung für Forschungssynthese,
Intervention, Evaluation



KOMREX

Zentrum für Rechtsextremismusforschung,
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Andreas Beelmann

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention
und Evaluation
Direktor: Zentrum für Rechtsextremismusforschung,
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration
Friedrich-Schiller-Universität Jena
andreas.beelmann@uni-jena.de

Sebastian Lutterbach

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention
und Evaluation
sebastian.lutterbach@uni-jena.de

Maximilian Rickert

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention
und Evaluation

Laura Sophia Sterba

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Abteilung für Forschungssynthese, Intervention
und Evaluation
laura.sophia.sterba@uni-jena.de



Zentrum für Rechtsextremismusforschung,
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration
Friedrich-Schiller-Universität Jena



Niedersachsen

Entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention: Was man tun kann und sollte

Andreas Beelmann
Sebastian Lutterbach
Maximilian Rickert
Laura Sophia Sterba

Wissenschaftliches Gutachten für den
Landespräventionsrat Niedersachsen

2021

Friedrich-Schiller-Universität Jena:
Zentrum für Rechtsextremismusforschung,
Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration

Vorwort

Das vorliegende Gutachten ist eine Fortschreibung des 2017 vorgelegten Gutachtens zur Prävention des Rechtsextremismus (Beelmann, 2017). Es legt ein überarbeitetes Modell der Radikalisierung vor und diskutiert darauf aufbauende entwicklungsorientierte Präventionsmaßnahmen.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Radikalisierungsprozessen und extremistischen Phänomenen hat seit dem letzten Gutachten leider nicht nachgelassen. Mehr denn je sehen wir uns trotz überlagernder Probleme durch die Corona-Pandemie einer Situation gegenüber, in der der gesellschaftliche Zusammenhalt gefährdet und das Auseinanderdriften der Meinungen den gesellschaftlichen Grundkonsens in Frage stellt. Dies sind alarmierende Tatsachen, die die Notwendigkeit von Prävention und Bildung verdeutlichen, denn die skizzierten Probleme machen zugleich klar, dass politische und humanitäre Werte nicht automatisch vorausgesetzt werden können, sondern von jeder Generation, modernisiert, neu gestaltet oder sogar neu erkämpft werden müssen.

Das vorliegende Gutachten hat den Anspruch, zu dieser Mission einen Beitrag zu leisten. Es fasst wie das Vorgängergutachten die wissenschaftliche Literatur zum Thema Radikalisierung und Extremismus zusammen. Dabei stehen insbesondere entwicklungsorientierte Befunde und Maßnahmen sowie die wissenschaftliche Bewährung durch empirische Forschung und Evaluation im Vordergrund der Darstellung. Beides ist vom Leitgedanken inspiriert, dass eine wirksame Prävention in der biographischen Entwicklung von Personen verankert sein sollte, um nicht nur Radikalisierung und Extremismus verhindern zu können, sondern auch um jungen Menschen die besten Möglichkeiten einer gesunden und glücklichen Entwicklung zu bieten. Wir sind der Ansicht, dass dies vor dem Hintergrund aktueller Krisen und Aufgaben von globalen Dimensionen große Herausforderungen für die nähere und weitere Zukunftsgestaltung sind.

Wir danken dem Landespräventionsrat Niedersachsen und seinen Mitarbeiter:innen, die mit ihrer finanziellen und inhaltlichen Unterstützung die vorliegende Forschungszusammenfassung ermöglicht haben. Frau Dr. Kirsten Minder und vor allem Herrn Thomas Müller gebührt besonderen Dank für die jederzeit vertrauensvolle und gute Zusammenarbeit sowie ihre Geduld beim Entstehungsprozess dieses Gutachtens.

Jena, im März 2021

Andreas Beelmann, Sebastian Lutterbach, Maximilian Rickert, Laura Sophia Sterba
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Psychologie
Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung
und gesellschaftliche Integration (KomRex)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Radikalisierung und Extremismus: Definition und Definitionsprobleme	5
2. Ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung	10
3. Radikalisierungs- und Extremismusprävention	20
4. Proximalprozesse der Radikalisierung: Entwicklung und Präventionsmöglichkeiten	27
4.1 Identitätskrisen und Identitätsprobleme	27
4.1.1 Was ist Identität?	27
4.1.2 Entwicklung der Identität im Lebenslauf	28
4.1.3 Wie bilden wir unsere Identität aus?	29
4.1.4 Probleme in der Identitätsentwicklung	34
4.1.5 Verbindungen zwischen Identitätsentwicklung und Radikalisierung	35
4.1.6 Interventionen zur Förderung einer positiven Identitätsentwicklung	38
4.2 Vorurteile	43
4.2.1 Was sind Vorurteile?	43
4.2.2 Entwicklung von Vorurteilen	44
4.2.3 Probleme in der Vorurteilsentwicklung	49
4.2.4. Vorurteile und Radikalisierung	50
4.2.5 Prävention von Vorurteilen.....	52
4.3 Extremistische Überzeugungen und Ideologien	61
4.3.1 Was sind extremistische Überzeugungen und Ideologien?	61
4.3.2 Entwicklung von extremistischen Überzeugungen und Ideologien	62
4.3.2.1 Moralische Entwicklung	63
4.3.2.2 Politische Sozialisation	68
4.3.3 Zusammenhang zwischen Moralentwicklung, politischer Sozialisation und extremistischen Überzeugungen und Ideologien	71
4.3.4 Prävention der Übernahme von extremistischen Überzeugungen und Ideologien	75

4.4 Dissozialität	85
4.4.1. Was ist dissoziales Verhalten?	85
4.4.2 Theorien und Befunde zur Entwicklung von Dissozialität	87
4.4.3 Zusammenhang von Dissozialität und Extremismus	95
4.4.4 Prävention von Dissozialität	96
5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen für eine entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention	103
5.1 Darstellung sensibler Entwicklungsphasen	103
5.2 Handlungsempfehlungen zur Radikalisierungsprävention	106
6. Literaturverzeichnis	113
7. Glossar	145

1. Radikalisierung und Extremismus: Definition und Definitionsprobleme

Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt (vgl. Beelmann, 2017, 2019a) existieren für die Begriffe Radikalisierung und Extremismus unterschiedliche Begriffsverständnisse und Definitionen (Borum, 2011a, b; Gaspar et al., 2019; Schmid, 2013; Sedgwick, 2010), die zahlreiche Unschärfen und Interpretationsspielräume beinhalten (Beelmann, 2019a). So wird in vielen Definitionen etwa davon ausgegangen, dass unter Extremismus eine Abkehr vom gesellschaftspolitischen System und der Einsatz von Gewalt zu politischen Zwecken verstanden werden sollte. Unklar bleibt dabei, ob sich eine Extremismusdefinition tatsächlich auf das geltende rechtliche, gesellschaftliche und politische System beziehen oder Extremismus vielmehr davon unabhängig und im Hinblick auf bestimmte Systemnormen (z.B. Demokratie) definiert werden sollte. In gleicher Weise ist fraglich, ob der Einsatz von Gewalt, also die Nutzung bestimmter Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele, tatsächlich eine trennscharfe Abgrenzung erlaubt.

Der vorliegende Text geht nach Abwägung dieser und anderer Definitionsprobleme von einer allgemeinen Radikalisierungs- und Extremismusdefinition aus, wonach politischer, religiöser und anders begründeter *Extremismus* durch eine signifikante Abweichung in Einstellungen und Handlungen von bestimmten grundlegenden Rechtsnormen und Werten der Gesellschaftsordnung gekennzeichnet und auf die mindestens partielle Abschaffung und Ersetzung dieser Norm- und Wertesysteme ausgerichtet ist (Beelmann, 2019a). Als grundlegende Rechtsnormen und Werte bezieht sich unsere Definition auf die Einhaltung allgemeiner Menschenrechte sowie auf eine demokratische und rechtsstaatliche Verfassung (vgl. Tabelle 1) und damit auf Systemwerte, die auch in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (FDGO) unseres Gesellschaftssystems formuliert werden. Der Prozess, wie Einstellungs- und Handlungsmuster, die sich gegen diese Werte richten, individuell und im Laufe der Entwicklung biographisch (ontogenetisch) zustande kommen, kann als *Radikalisierung* bezeichnet werden.

Tabelle 1. *Normative Grundlagen der Extremismusdefinition*

Relevante Normen	Beispiele
Allgemeine Menschenrechte	Recht auf Leben und Unversehrtheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Meinungs- und Religionsfreiheit, Bezug zur Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen
Demokratie	Grundsatz der Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, freie, gleiche und geheime Wahlen, Wahlmöglichkeiten, Recht auf Opposition und Minderheitenschutz
Rechtsstaatlichkeit	Gewaltenteilung, Bindung an Recht und Gesetz für alle, unabhängige Gerichte, staatliches Gewaltmonopol

Diese Begriffsbestimmungen sind der Ausgangspunkt für die vorliegende Darstellung eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung und den darauf aufbauenden Präventionsmöglichkeiten. Definitionen und Begriffe haben weitreichende Konsequenzen einerseits für Erklärungsmodelle, denn sie legen fest, was eigentlich erklärt werden soll, das heißt, um welche Phänomene es geht (hier: Radikalisierung und Extremismus). Andererseits sind Definitionen zentral für die Entwicklung und Auswahl von Präventionsmaßnahmen, da für rational fundierte Handlungsstrategien begründet werden muss, was genau verhindert oder gefördert werden soll (Beelmann, 2016, 2017). Insofern lohnt es sich, die Implikationen der oben genannten Begriffsbestimmungen näher auszuführen.

1. Es handelt sich um ein normatives Verständnis von Radikalisierung und Extremismus, das an bestimmte Werte der Gesellschaftsordnung und somit nicht an das zurzeit geltende Staatssystem gebunden ist. Dies ist unter anderem sinnvoll, um etwa Widerstandskämpfer gegen Diktaturen oder auch nur politische Aktivisten und Oppositionelle, die auf die Einhaltung der genannten grundlegenden Werte drängen, nicht als Extremisten zu begreifen, selbst wenn sie strafrechtlich relevante Taten begehen sollten. Anders formuliert: Die Definition von Extremismus darf nicht aus der Perspektive des zurzeit vorherrschenden Systems oder von Machtinteressen politischer Akteure abhängig gemacht werden und das Engagement für die genannten Werte und politischer Aktivismus im Sinne der hier zugrunde gelegten Systemnormen nicht mit Radikalisierung und Extremismus bezeichnet werden, weil es sich aus unserer psychologischen Sicht um unterschiedliche Phänomene handelt.
2. Ein normatives Verständnis von Radikalisierung und Extremismus ist allein schon wegen der Legitimation von Präventionsmaßnahmen unumgänglich, denn schließlich müssen Ziele formuliert werden, die eine Veränderung menschlicher Einstellungen, Handlungen und letztlich menschlicher Entwicklung adressieren. Es existieren allerdings weitere Definitionsansätze und Kontroversen, die an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden sollen (vgl. dazu Baackes, 2006; Gaspar et al., 2019). Darüber hinaus wird über die genaue inhaltliche Ausgestaltung der hier zugrunde gelegten Systemwerte durchaus divers diskutiert. Beispielsweise liegen zur Demokratie unterschiedlich breite Begriffsverständnisse vor, die jeweils mit guten theoretischen Begründungen unterlegt werden (vgl. z.B. Schmidt, 2019). So wird unter anderem für eine demokratische Gesellschaftsordnung als Voraussetzung verlangt, dass den Bürger:innen ausreichend Gelegenheit gegeben wird, sich umfassend über die Wahlalternativen zu informieren, was etwa die Pressefreiheit mit einschließt. Andere Ansätze verstehen Demokratie nicht nur als Herrschaftsform oder politisches Ordnungssystem, sondern auch als Gesellschaftsform mit Werten wie Bürgerbeteiligung, Mitbestimmung und Emanzipation sowie als Lebensform mit der Anwendung demokratischer Prinzipien im Lebensalltag und Werten wie Solidarität, Gleichberechtigung und Vielfalt (Damerau, May & Patz, 2016).
3. Für die normative Grundorientierung kommen unseres Erachtens, wie erwähnt, die allgemeinen Menschenrechte sowie eine demokratische und rechtsstaatliche Verfassung

in Frage. Eine signifikante Abweichung von diesen Werten ist dann erreicht, wenn den in den allgemeinen Menschenrechten formulierten Grundrechten oder demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien nicht zugestimmt wird oder sie aktiv oder latent abgelehnt werden und durch andere Werte ersetzt werden sollen (im Rechtsextremismus beispielsweise die Ersetzung eines demokratischen Systems zugunsten einer nationalen Diktatur). Dabei bezieht sich die Definition zunächst auf Personen, im weiteren Sinne aber auch auf soziale Gruppen, Institutionen, Firmen, Konzerne und Staaten, die

- (a) de facto Einstellungen gegen diese Werte aufweisen oder gegen sie handeln,
- (b) auf die Durchsetzung abweichender Rechts- und Normsysteme abzielen und
- (c) diese mithilfe von mehr oder weniger elaborierten politischen Ideologien, ethnischer oder nationaler Überlegenheit, religiösem Fundamentalismus, wirtschaftlichen Notwendigkeiten oder anderen Ideologien, Wertsystemen, Narrativen und Interessen begründen und legitimieren.

4. Die Definition beinhaltet sowohl extremistische Einstellungen als auch extremistische Handlungen. Wir verwenden somit einen breiten Extremismusbegriff, der bereits extremistische Einstellungen als relevant begreift, anders als etwa eine juristische oder verfassungsrechtliche Betrachtung. Dagegen kann eingewandt werden, dass allein Einstellungen keine Handlungsresultate nach sich ziehen müssen und mit der Freiheit der Meinungsäußerung bzw. der Freiheit der Gedanken gerechtfertigt werden können. Hier bedienen wir uns einem psychologischen (und an Prävention gebundenen) Verständnis von Radikalisierung und Extremismus, wonach auch extremistische Einstellungen problematisch sind (selbst wenn sie nicht geäußert werden) und sich empirisch als wichtiger Prädiktor für extremistische Handlungen erwiesen haben (z.B. Wolfowicz et al., 2019). Somit sollte bereits eine Radikalisierung in extremistische Einstellungen vermieden werden, denn einerseits erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit extremistischer Handlungen, andererseits können sie sich auf andere Weise negativ auf andere Menschen auswirken (z.B. als implizite Vorurteile oder latente Benachteiligungen und Diskriminierungen).

5. Entscheidend für die Definition von Radikalisierung und Extremismus ist die Abweichung von den genannten Normen der Gesellschaftsordnung (Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit). Dabei geht es in erster Linie um die hinter den Einstellungen und Handlungen stehenden *Werte und Ziele* und nicht zuvorderst um die Verwendung bestimmter Mittel zur Erreichung dieser Ziele und schon gar nicht um ein bestimmtes Handlungsergebnis. Die verwendeten Mittel zur Erreichung der Ziele werden zur Beurteilung, ob ein Radikalisierungsprozess oder manifester Extremismus vorliegt, vor allem dann relevant, wenn sie den eigenen Zielen widersprechen (z.B. Berufung auf die Würde des Menschen als Ziel, das mit Gewalt gegen Personen sichergestellt werden soll, was allein im Fall von individueller oder kollektiver Notwehr zu rechtfertigen wäre). Entsprechend sind allein die Affinität, Legitimation oder die Verwendung von illegitimen oder auch gewalttätigen und strafrechtlich relevanten Mitteln zu Erreichung politischer Ziele weder

hinreichende noch notwendige Bedingung zur Bestimmung von Radikalisierung und Extremismus, denn es kommt zunächst auf die Frage an, zu welchem Zweck (d.h. mit welchem Ziel) diese Mittel eingesetzt werden. Erst wenn diese Mittel gegen die genannten Systemnormen (Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit) eingesetzt werden, kennzeichnen sie – zumindest nach unserer Definition – Radikalisierungsprozesse oder Extremismus.

6. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass es sich selbstverständlich nicht zwangsläufig um die artikulierten bzw. offensichtlichen Werte und Normen von Einstellungen und Handlungen zur Beurteilung von Radikalisierung und Extremismus handeln muss, sondern auch vorgetäuschte, nicht bewusste und latente Werte und Normen vorliegen können. Es geht somit um die Prinzipien, die hinter den Einstellungen und Handlungen stehen. Mit verdeckten oder vorgetäuschten Zielen zu arbeiten, ist gerade in politischen Handlungsfeldern ein oft zu beobachtendes Phänomen. Somit ist die Feststellung, ob radikalisierte oder extremistische Einstellungen und Handlungsziele vorliegen, im Kern eine schwierige analytische und diagnostische Frage, denn es geht um die Offenlegung der den Einstellungen und Handlungszielen zugrundeliegenden Prinzipien und Werte, die unter Umständen selbst den betreffenden Personen oder Gruppen nicht völlig bewusst sein müssen oder gar von ihnen aktiv oder aus strategischen Überlegungen widersprochen werden.
7. Unsere Extremismusdefinition ist unabhängig von der Begründung extremistischer Einstellungen und Handlungen. Insofern können auch unterschiedliche Extremismusformen (Links-, Rechts-, islamistischer Extremismus, andere Formen) und Schweregrade unter dieser Begriffsbestimmung subsumiert werden. Dies ist ein besonderer Vorteil gegenüber spezifischen Definitionen, wie es etwa die Konsensusdefinition des Rechtsextremismus darstellt, die Grundlage zahlreicher Reihenuntersuchungen zu politischen Einstellungen geworden ist (vgl. etwa „Mitte-Studien“, Zick et al., 2019; oder „Thüringen Monitore“, Reiser, Best & Salheiser, 2018). Die Definition macht zudem keine Annahmen über spezifische Radikalisierungsprozesse. Wir werden sehen, dass sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe möglich sind und insofern von diversen Radikalisierungspfaden auszugehen ist, die gleichwohl Gemeinsamkeiten aufweisen.
8. Schließlich muss erwähnt werden, dass es selbstverständlich auch von Beurteilungsnormen abhängig ist, welcher Abweichungsgrad von den oben genannten Systemnormen vorliegen muss, um von beginnender Radikalisierung oder Extremismus zu sprechen. Wir bedienen uns in dieser Frage – wie bereits erwähnt – eher einem psychologischen als einem politischen und verfassungsrechtlichen Verständnis. Sofern empirische Befunde über Radikalisierungsprozesse vorliegen, kann man sich aus präventiven Überlegungen heraus tatsächlich an bestimmten Merkmalen orientieren und bereits ein erhöhtes Radikalisierungsrisiko als Anlass dafür nehmen, präventiv oder interventiv zu handeln. Dafür müssen in der Tat keine juristischen bzw. strafrechtlichen Voraussetzungen gegeben sein.

Gleichwohl bleibt es im höchsten Maße schwierig zum Beispiel extremistische Einstellungen vom verfassungsgemäßen Recht der Meinungsfreiheit (auch einem Menschenrecht) abzugrenzen. Eine Hilfestellung bieten normative Diskurse und „Analysetools“ der Philosophie wie etwa Kants Prinzip des kategorischen Imperativs, wonach bestimmte Ansichten und Handlungen normativ danach interpretiert werden sollten, ob die zugrundeliegenden Prinzipien (Maxime) zugleich allgemeine Prinzipien der Gesetzgebung sein könnten und somit auf einer Meta-Ebene widerspruchsfrei sind. Das Recht auf Besserstellung einer Personengruppe, das etwa mit einer ethnischen Vorrangstellung zu legitimieren versucht würde, muss übertragen auf eine allgemeine Gesetzgebung deshalb zwangsläufig zu Auseinandersetzungen und Widersprüchen führen, weil dieses Prinzip von allen Gruppen angewandt werden könnte. Andererseits würde eine Handlung, die von der Rechtsgleichheit aller Menschen ausgeht, als Prinzip ohne Widerspruch umsetzbar und somit als Handlungsorientierung dem Prinzip der Vorrangstellung normativ überlegen sein. Wie bereits dieses einfache Beispiel zeigt, setzen derartige Diskurse oftmals schwierige normative Abwägungsprozesse voraus, die nicht voraussetzungsfrei geführt werden können, sondern eine erhebliche philosophische und reflexive Kompetenz verlangen.

Gleichwohl muss daran erinnert werden, dass Diskurse über Begriffe und Definitionen trotz ihrer unbestrittenen Komplexität wichtig sind, weil von ihnen einerseits abhängt, welche Phänomene zu erklären sind und andererseits, was präventiv verhindert werden soll. Die nachfolgende Darstellung geht von der Annahme aus, dass eine intensive Auseinandersetzung mit diesen beiden Fragen eine notwendige Voraussetzung für normativ legitimes und wirksames präventives Handeln ist.

2. Ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung

Die genannten Überlegungen greift das im Folgenden vorgestellte entwicklungsorientierte Radikalisierungsmodell auf. Grundlegende Annahme einer entwicklungsorientierten Perspektive ist, dass sich Einstellungen und Handlungen als Resultat vielfältiger (gesellschaftlicher, sozialer, individueller) Einflussfaktoren und transaktionaler (d.h. sich gegenseitig beeinflussender) ontogenetischer (biographischer) Entwicklungsprozesse darstellen lassen (vgl. Beelmann, 2015a). Wir gehen also davon aus, dass sich Radikalisierungsprozesse und Extremismus nicht ad hoc ergeben, sondern durch entwicklungsbezogene (biographische) Prozesse zu erklären sind, aus denen dann idealiter entsprechende altersbezogene Präventionskonzepte abgeleitet werden können.

Diese Ideen einer entwicklungsorientierten Perspektive in der Präventionsforschung sind nicht neu, sondern bereits erfolgreich in den letzten Jahrzehnten etwa zur Erklärung und Prävention dissozialer Verhaltensprobleme (Gewalt, Kriminalität) herangezogen worden (vgl. Beelmann, 2017, 2018; Beelmann & Raabe, 2007). Daher ist das hier vorgelegte Radikalisierungsmodell als Resultat einer systematischen Integration von bestehendem interdisziplinären Wissen und Erkenntnissen zu Radikalisierungsprozessen zu begreifen. Dabei wurden folgende Informationsquellen der Radikalisierungsforschung (Theorien, empirische Befunde, Präventionsergebnisse), aber auch der Kriminalitäts- und (entwicklungs-)psychologischen Forschung genutzt, die ein hohes Ausmaß an empirischer Bewährung aufweisen.

1. Allgemeine und entwicklungsbezogene Modelle von Verhaltensproblemen und Kriminalität (z.B. General Strain Theory, Agnew, 2006; Problem Behavior Theory, Jessor, 2014), von denen insbesondere die Vorstellung übernommen wurde, dass Entwicklungsprobleme als Resultat unterschiedlicher gesellschaftlicher, sozialer, individueller und biologischer Faktoren begriffen und das Risiko von Fehlentwicklungen vor allem in einem negativen Verhältnis von belastenden zu förderlichen Entwicklungsfaktoren gesehen werden kann. Entscheidend ist somit die Belastungs- und Risikohöhe und weniger der Einfluss bestimmter einzelner Kausalfaktoren.
2. Spezielle Radikalisierungstheorien, insbesondere die Modelle von McCauley und Moskaleiko (2011) und Kruglanski et al. (2014), von denen die Möglichkeit unterschiedlicher Radikalisierungspfade (oder Entwicklungswege) sowie die motivationalen Grundlagen von Radikalisierungsprozessen übernommen wurden (siehe auch erstes Gutachten für den LPR Niedersachsen, Beelmann, 2017).
3. Allgemeine motivationale und sozial-psychologische Theorien, unter anderem zu menschlichen Bedürfnissen, zum Selbstkonzept und zu Identität, Vorurteilen und Intergruppenprozessen, weil in ihnen die grundlegenden Prinzipien von menschlicher Motivation sowie von sozial-kognitiver Informationsverarbeitung beschrieben werden, die für das Verständnis von Radikalisierungsprozessen notwendig sind (Zick et al., 2019).

4. Spezielle Entwicklungstheorien zur sozialen Identität, zu Intergruppeneinstellungen (z.B. Vorurteilen), zur politischen Sozialisation und zu dissozialem Verhalten (Beelmann & Raabe, 2007), weil in ihnen spezielle Entwicklungsverläufe und zentrale Entwicklungsprozesse thematisiert werden, die für ein entwicklungsorientiertes Modell der Radikalisierung unerlässlich sind.
5. Biographische, quer- und längsschnittliche Forschung zu Risiko- und Schutzfaktoren von Radikalisierung und Extremismus (z.B. Borum, 2014; Emmelkamp et al., 2020; Jahnke, Abad Borger & Beelmann, 2021; Lösel, 2021; Lösel et al., 2018; Wolfowicz et al., 2019), die wichtige Informationen zu den relevanten Entwicklungsfaktoren von Radikalisierung und Extremismus enthalten und bereits partiell in die Entwicklung der erwähnten Radikalisierungstheorien eingeflossen sind.
6. Ergebnisse von systematischen Evaluationen von Präventionsprogrammen erlauben – soweit vorhanden – eine Abschätzung, welche Maßnahmen mit welchen Inhalten zu einer positiven Beeinflussung des Entwicklungsverlaufs beitragen und somit eine Abschätzung von möglichen protektiven Faktoren ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund gehen wir in unserem entwicklungsorientierten Radikalisierungsmodell (siehe Abbildung 1) zunächst davon aus, dass die Entstehung radikalierter oder extremistischer Einstellungen oder Handlungen notwendigerweise durch bestimmte kognitive, motivationale und soziale Prozesse gekennzeichnet sind. Diese beruhen wiederum auf bestimmten ontogenetischen (biographischen) Entwicklungsprozessen, die ihrerseits von gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Faktoren beeinflusst werden (Beelmann, 2017, 2019, 2020; Beelmann, Jahnke & Neudecker, 2017; Walther, 2014). Diese Kausalketten sollen im Folgenden skizziert werden.

Das entwicklungsorientierte Radikalisierungsmodell beinhaltet drei Prozessstufen: Ontogenetische (biographische) Entwicklungsprozesse, proximale Radikalisierungsprozesse sowie schließlich als Ergebnis extremistische Einstellungen und Handlungen (siehe Abbildung 1). Grundlegend ist die Annahme, dass sich Radikalisierung als Resultat ungünstiger Entwicklungsprozesse im Lebenslauf charakterisieren lässt, die sich kumulativ aufschaukeln. Damit einher geht die Vorstellung, dass politischer und religiöser (oder anders legitimer) Extremismus (im Sinne der oben genannten Definition) als Ergebnis einer problematischen oder devianten Sozialentwicklung zu begreifen ist. Konkret lassen sich die Prozesse wie folgt beschreiben:

Ontogenetische Entwicklungsprozesse. Stufe 1 besteht aus Entwicklungsprozessen, die durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung gekennzeichnet sind. Unter Risikofaktoren versteht man gesellschaftliche, soziale und individuelle Einflussfaktoren und Merkmale, die mit radikalen und extremistischen Einstellungen und Handlungen kausal in Verbindung stehen. Protektive Faktoren sind dagegen Faktoren, die die Wirkung eines Risikofaktors ausgleichen können. Ontogenetische (d.h. biographische) Entwicklung wird nun als Ergebnis wechselseitig Einfluss nehmender Faktoren begriffen. Für

Radikalisierung konnten, wie für andere Entwicklungsprobleme auch (z.B. Gewaltkriminalität), eine Reihe von Risikofaktoren aufdeckt werden, die einen negativen Einfluss ausüben und entweder empirisch nachgewiesen oder als zentrale Faktoren in bisherigen Radikalisierungstheorien angenommen wurden (vgl. Abbildung 2 und Übersichten in Beelmann, 2017, 2019, 2020; Beelmann et al., 2017, 2018; Emmelkamp et al., 2020; Jahnke et al., 2021; Lösel, 2021; Lösel et al., 2018; Wolfowicz et al., 2019).

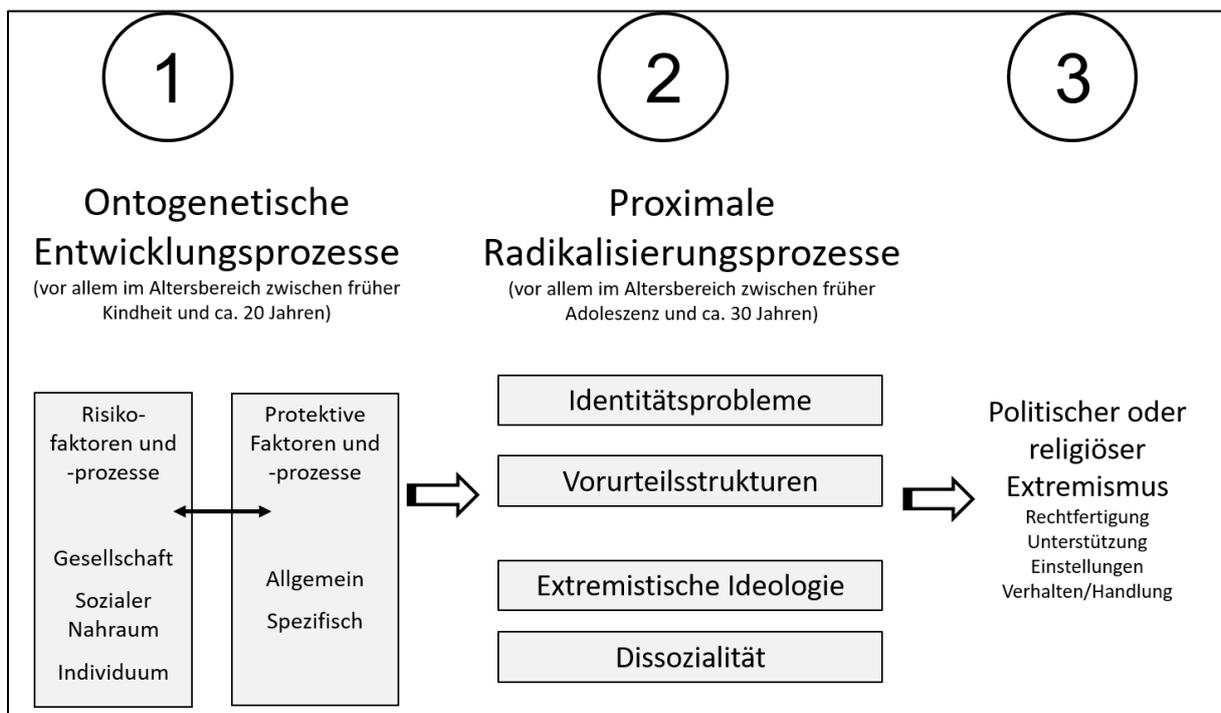


Abbildung 1. Überblick zum entwicklungsorientierten Modell der Radikalisierung

Auf Seiten gesellschaftlicher Faktoren sind dies z.B. reale Intergruppenkonflikte wie etwa Bürgerkriege oder Ressourcenkonflikte, weil unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen eine extremistische Radikalisierung allein schon aufgrund der höheren Verbreitung von Bedrohungswahrnehmungen wahrscheinlicher wird. Auf sozialer Ebene sind zum Beispiel die Verfügbarkeit devianter Gruppen (z.B. rechtsextreme Organisationen) oder auch bestimmte familiäre Sozialisationsmerkmale (z.B. fehlende Wertevermittlung, elterliche radikale Einstellungen) risikoe erhöhend. Auf individueller Ebene konnten zum Beispiel ein problematischer Selbstwert (stark überhöht oder gering) oder die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Autoritarismus) als Risiken bestätigt werden (vgl. nähere Darstellung im ersten Gutachten, Beelmann, 2017).



Abbildung 2. Übersicht zu Risiko- und protektiven Faktoren der Radikalisierung

Nun beruht die biographische Entwicklungsgeschichte nicht nur auf dem mehr oder weniger starken Einfluss von Risikofaktoren, sondern besteht auch aus positiven Einflüssen, die in der Entwicklungspsychologie unter dem Begriff der protektiven Faktoren beforscht wurden. Protektive Faktoren sind in der Lage, die Negativwirkung eines Risikofaktors auszugleichen (z.B. die Wirkung eines problematischen Familienumfelds) und damit zur Bewältigung von negativen Einflüssen in der Entwicklung beizutragen. Dieses Ergebnis gilt für alle Entwicklungsgeschehnisse und muss somit auch bei Radikalisierungsprozessen angenommen werden. Nun existiert ungleich mehr empirische Forschung zu Risiko- im Vergleich zu Schutz- oder protektiven Faktoren. Daher ist der Kenntnisstand bislang sehr begrenzt. Gleichwohl konnten allgemein protektiv wirkende Faktoren der menschlichen Entwicklung (z.B. Intelligenz, emotionale unterstützende Bindungen) sowie auch radikalierungsspezifische Schutzfaktoren (z.B. gute Schulbindung, demokratische Werte) identifiziert werden (vgl. Lösel, 2021; Lösel et al., 2018; Wolfowicz et al., 2019), die potenziell in der Lage sind, die Wirkung der genannten Risikofaktoren im Sinne von individuellen Kompetenzen oder sozialen Ressourcen auszugleichen.

Diese und weitere Risiko- und Schutzfaktoren (siehe Abbildung 2) hängen zwar konstant, aber nur relativ schwach mit Radikalisierungsparametern (z.B. extremistischen Einstellungen) zusammen. Schließlich unterliegen je nach Risikofaktor relativ viele Menschen dem Einfluss

dieser Faktoren und werden nicht extremistisch oder radikalisiert. Daher ist es wichtig, dass solche Entwicklungsprozesse erst dann in ein erhöhtes Risiko für proximale Radikalisierungsprozesse münden, wenn längerfristig ein negatives Verhältnis zwischen Risikowirkung und protektivem Schutz besteht (*Ungleichgewichtsannahme*). Es ist somit notwendig, nicht nur abgegrenzte Phasen der Entwicklung zu betrachten, sondern die gesamte Spanne der ontogenetischen Entwicklung im Zeitraum von früher Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter als besonders dynamische Phasen der Sozialentwicklung in den Blick zu nehmen. Dabei können diese Bilanzen zwischen Risiko und Schutz auf sehr unterschiedliche Art (d.h. durch unterschiedliche Risiko-/Schutzfaktoren-Konstellationen) zustande kommen. Darüber hinaus handelt es sich um eine offene Liste von Risiko- und Schutzfaktoren, die durch weitere Forschungen auch ergänzt oder revidiert werden kann. Prädiktiv bleibt vor allem ein chronisches Übergewicht von Risiko- gegenüber protektiven Faktoren, welches in Folge mit einer steigenden Wahrscheinlichkeit einhergeht, vier proximale Radikalisierungsprozesse einzuleiten.

Proximale Radikalisierungsprozesse. Diese Prozesse kennzeichnen die zweite Stufe des Erklärungsmodells. Die Prozesse heißen proximal, weil sie im engeren Sinne mit Radikalisierungsphänomenen verknüpft und notwendige psychologische Voraussetzung dafür sind, dass politischer, religiöser oder anders begründeter Extremismus im Sinne unserer Definition entsteht (siehe Abbildung 3). Sie bilden somit 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% aller extremistischen Straftäter radikalieren (Borum, 2014). Damit sind spätere Radikalisierungen nicht ausgeschlossen, aber einerseits sehr unwahrscheinlich und andererseits auch an jene psychologischen Voraussetzungen gebunden, die bereits lebensgeschichtlich früher ihren Ursprung haben.

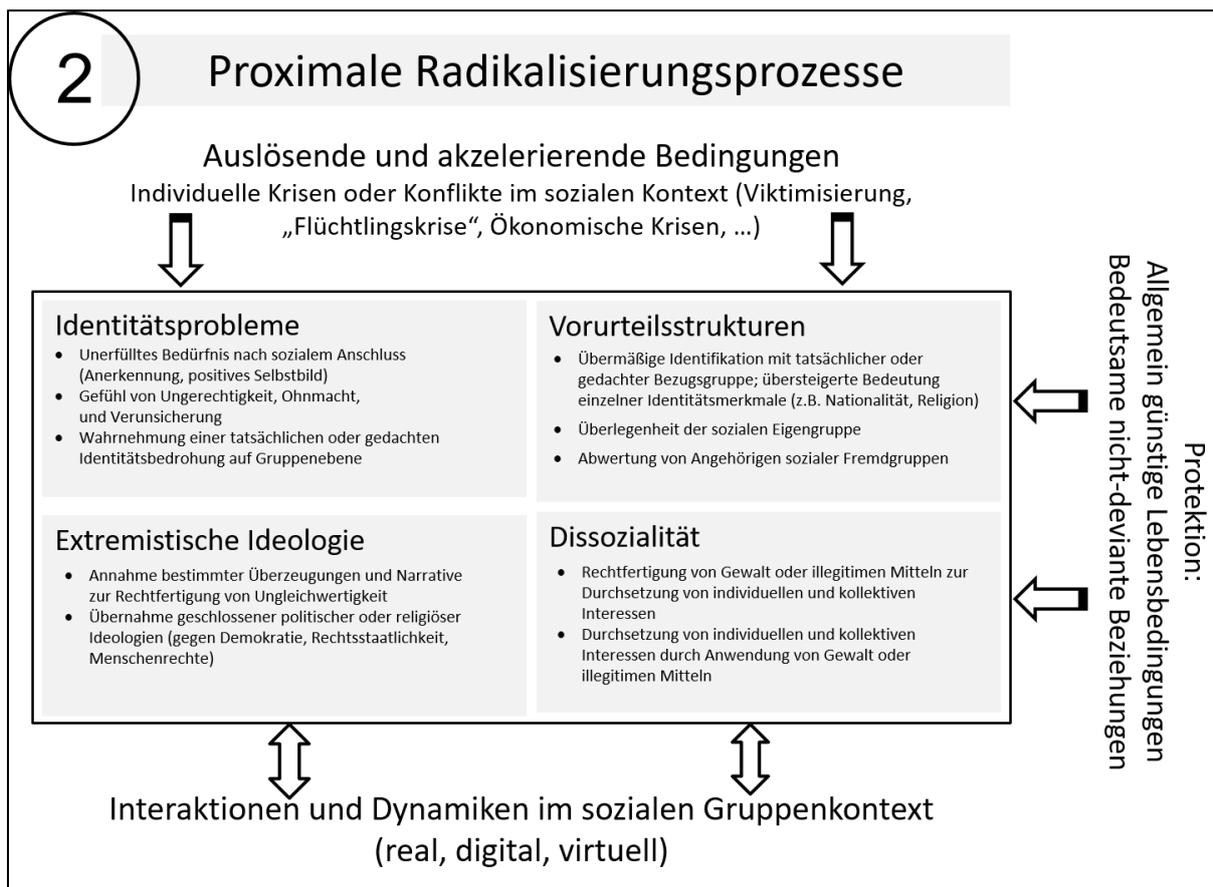


Abbildung 3. Proximale Radikalisierungsprozesse

Inhaltlich sind vier Prozesse der Radikalisierung anzunehmen, die sich wechselseitig beeinflussen und verstärken, aber gleichwohl abgrenzbare Einflüsse auf extremistische Einstellungen und Handlungen ausüben. 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 kann (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-, Bedrohungs- und Diskriminierungserfahrungen im sozialen Kontext. *Vorurteilsstrukturen* meint, dass radikalisierte Personen gravierende Abwertungsschemata gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Gruppen („Ausländer“, „Flüchtlinge“, „Ungläubige“ etc.) aufweisen, wobei die soziale Gruppendifinition an realen oder offensichtlichen Merkmalen, aber durchaus auch an nur gedachten (virtuellen) Merkmalen vorgenommen werden kann. 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. Ungleichwertigkeitsvorstellungen verleihen radikalisierten Einstellungen und extremistischen Straftaten eine soziale Anbindung (z.B. über den Bezug zur Nationalität oder Ethnie der eigenen sozialen Gruppe oder der Gruppe der Opfer) und treten dann in der Zuschreibung von negativen Merkmalen, geringerer Sympathie oder diskriminierendem Verhalten, also ungerechtfertigten Ungleichbehandlungen 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 zur sozialen Fremdgruppe) sowie bestimmte sozial-kognitive Defizite (geringe kognitive Differenziertheit und mangelnde Empathie), das Ausmaß der Identifikation mit der sozialen Eigengruppe und das Empfinden von Angst und Bedrohung durch soziale Fremdgruppen (intergruppale Angst). *Politische oder religiöse Narrative oder Ideologien* dienen 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. ethnozentrische oder diffus religiöse Vorstellungen, Narrative und andere Verschwörungsglauben) aus. Nicht selten werden derartige ideologische Grundlagen über jene radikalisierten sozialen Bezugsgruppen 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 und Medienkompetenz, 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. *Dissozialität* kennzeichnet schließlich 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 & 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.

Wichtig zu ergänzen ist, dass die skizzierten Radikalisierungsprozesse zumeist in sozialen Gruppenkontexten stattfinden und nicht allein durch ontogenetische Risikofaktoren und -prozesse beeinflusst werden, sondern auch durch bestimmte aktuelle gesellschaftliche, soziale und individuelle Probleme ausgelöst oder beschleunigt werden können (vgl. Doojse et al., 2016; Abbildung 3). Je dynamischer nun die proximalen Radikalisierungsprozesse vorliegen, desto größer ist das Risiko für die Entstehung und das Auftreten extremistischer Einstellungen und Handlungen (3. Entwicklungsstufe). Damit weist das skizzierte Radikalisierungsmodell zusammenfassend folgende Kernmerkmale auf:

1. Das Modell lässt sich als ein *probabilistisches* Risiko-Protektions-Modell begreifen, das mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten Radikalisierungsprozesse und Extremismus vorhersagt. Es existieren somit keine einfachen Kausalwirkungen, sondern komplexe multifaktorielle und dynamische Entstehungsprozesse, die die Wahrscheinlichkeit für Radikalisierungsprozesse und Extremismus erhöhen, aber keine vollständig sichere Prognose liefern. Diese Annahmen und Vorhersagen gelten übrigens auch für andere Entwicklungsprobleme. Zudem ist die Liste der bekannten Risiko- und Schutzfaktoren offen, das heißt sofern empirische Studien weitere Faktoren identifizieren, sollten sie in das Risiko-Protektions-Modell aufgenommen werden.
2. Radikalisierung und Extremismus kann sich aus unterschiedlichen Risikokonstellationen ergeben und somit aus unterschiedlichen Entwicklungspfaden entstehen. Das Modell impliziert damit sowohl unterschiedliche Radikalisierungswege zum Extremismus als auch unterschiedliche Erscheinungsformen und Schweregrade (von der Sympathie und der Unterstützung extremistischer Gruppen über extremistische Einstellungen bis hin zu tatsächlichen extremistischen Straftaten). Gleichwohl gehen wir im Rahmen der oben genannten Definition von einem allgemeinen Extremismusmodell aus, weil die genannten vier proximalen Radikalisierungsprozesse zu einer gewissen von normativen Verläufen der Sozialentwicklung abweichenden Ausprägung für alle Erscheinungsformen nötig sind, um zu politischem, religiösem oder anders begründetem Extremismus führen zu können. Entwicklungspsychologen sprechen in diesem Zusammenhang von Äquifinalität (unterschiedliche Faktoren führen zum gleichen Entwicklungsergebnis) und Multifinalität (gleiche Faktoren führen zu unterschiedlichen Erscheinungsformen), die auch bei Radikalisierungsprozessen anzunehmen sind.
3. Die beschriebenen Risiko-Protektions-Prozesse in Phase 1 und die proximalen Radikalisierungsprozesse in Phase 2 können auch als Hintergrund- und Vordergrundprozesse beschrieben werden. Selbstverständlich bleibt der Einfluss von Risiko-/Schutzfaktoren-Konstellationen auch während proximaler Radikalisierungsprozesse im Hintergrund erhalten und führen je nach Entwicklungsgeschehen zu Verstärkungen oder zum Abschwächen von proximalen Vordergrundprozessen. Insofern sind neben der Möglichkeit einer fortschreitenden Radikalisierung auch ein Ausstieg aus Radikalisierungsprozessen zu jedem Entwicklungszeitpunkt gegeben.
4. Es handelt sich um ein psychologisches Modell der Radikalisierung, was nicht bedeutet, dass die prominente Rolle gesellschaftlicher und sozialer Prozesse außer Acht gelassen wird. Im Gegenteil: Das vorliegende Modell berücksichtigt diese Faktoren als bedeutsame Risikofaktoren einerseits (vgl. Abbildung 2) sowie als auslösende und verstärkende Bedingungen für proximale Radikalisierungsprozesse (Abbildung 3) andererseits. Gesellschaftliche Faktoren beeinflussen wichtige Radikalisierungsmechanismen, die jedoch – und das ist der entscheidende Punkt – Veränderungen und Radikalisierungsprozesse auf individueller Ebene (wie beschrieben) nach sich ziehen müssen, ansonsten tritt eben keine Radikalisierung auf. Diese Annahme ist insofern bedeutsam, als dass damit der Umstand erklärt werden kann, dass selbst bei äußerst ungünstigen gesellschaftlichen und sozialen

Konstellationen sich nicht alle Personen radikalieren. Ein psychologisches Modell ist daher besser geeignet, differenzielle Erklärungen zum Phänomen zu liefern.

5. Den proximalen Radikalisierungsprozessen liegen zumeist soziale Gruppenkontexte zugrunde, das heißt das Prozess- und Entwicklungsgeschehen bezieht sich auf soziale Gruppen, die entweder real, digital oder auch nur virtuell existieren. Insofern sind extremistische Einzeltäter, selbst wenn sie eigenständig handeln oder als „Lone Wolf“ beschrieben werden, immer auch bezogen auf soziale Gruppen, denen sie sich tatsächlich oder auch nur gedacht zuordnen. Extremismus ist somit in erster Linie ein soziales Gruppenphänomen.
6. Schließlich begreift das vorliegende Modell Radikalisierung und Extremismus nicht als eine Form der politischen Meinung, Handlung oder Entwicklung, sondern beurteilt das Phänomen als Kennzeichen und Ausdruck einer problematischen oder devianten Sozialentwicklung. Damit ist keine psychische Störung im klinisch-psychiatrischen Sinne gemeint. Vielmehr geht das Modell von Entwicklungsproblemen in einem psychologisch-sozialwissenschaftlichen Sinne aus, die auf einem Kontinuum von normativen bis hin zu sozial devianten Erscheinungsformen liegen, wobei letztere in der Regel mit der Schädigung fremder Personen (bis hin zu Tötungsdelikten), aber auch einer Verringerung der eigenen positiven Entwicklungschancen einhergeht.

Welche Abweichungsgrade nötig sind, um nun von signifikanter Abweichung oder devianter Sozialentwicklung zu sprechen, ist – wie bereits ausgeführt – eine bislang offene Frage und unterliegt wohl auch – in Anlehnung an entwicklungspsychopathologische Konzeptionen – einer individualisierten Betrachtung. Das heißt, dass die Schwelle, ab wann zum Beispiel Identitätsprobleme radikalierungsrelevant werden, auf einem Kontinuum von gesunden bis klinisch relevanten Ausprägungsgraden liegt, die jeweils individuell unterschiedlich sein können. Eine Orientierung an probabilistischen Risiko-Protektions-Modellen und eine entwicklungsbezogene Betrachtung, aus der sich präventive Maßnahmen ableiten, impliziert allerdings eine eher niedrigschwellige Abweichungsdefinition.

An dieser Stelle müssen einige grundlegenden Bemerkungen zum Zusammenhang zwischen Radikalisierung/Extremismus einerseits und psychischer Störungen andererseits hinzugefügt werden. Das oben skizzierte Modell nimmt zwar einen abweichenden/devianten Entwicklungsverlauf oder speziell eine problematische Sozialentwicklung als Kern von Radikalisierungsprozessen an, dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer psychischen Störung im klassisch psychiatrischen Sinne. Der Unterschied liegt unter anderem darin, dass unsere Vorstellungen von einer dimensionalen Ausprägung (von „normal“ über radikalisiert bis extremistisch) und von gleichen Funktionsprinzipien der verschiedenen Entwicklungsprozesse ausgehen und damit von Phänomenen, die nicht als krankhaft oder gestört bezeichnet werden können, während klinisch-psychiatrische Modelle genau diese Unterscheidung zwischen krank

und gesund kategorial vornehmen. In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass psychiatrische Krankheitsbilder existieren, die auch mit scheinbar extremistischen Einstellungen und Handlungen einhergehen können. Dort steht allerdings der psychiatrische, gleichsam „krankhafte“ Aspekt im Vordergrund (z.B. Wahnvorstellungen bei bestimmten Formen der Schizophrenie), weshalb diese Phänomene nicht mit dem Gegenstand des vorliegenden Gutachtens vermischt werden sollten. Auch wenn wir Radikalisierungsprozesse und Extremismus nicht als klinisch-psychiatrisches Krankheitsbild auffassen, impliziert unser Verständnis selbstverständlich die Annahme, dass diese Phänomene „nichts Gutes“ oder „Normales“ sind und präventiv verhindert oder interventiv verändert werden sollten. Die Begründung für ein solches Handeln/eine solche Handlungsabsicht liefern uns einerseits die normativen Werte, um die es beim Extremismus geht (Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, s.o.) und andererseits die Tatsache, dass extremistische Einstellungen und Handlungen in der Regel mit Selbst- und vor allem Fremdschädigungen einhergehen. Insofern sind die noch zu beschreibenden psychologischen Kennzeichen (Proximalprozesse) nicht-normative oder problematische Funktionsausprägungen, oder mit anderen Worten: Merkmale einer nicht wünschenswerten (negativen) Sozialentwicklung. Die Leser:innen mögen bei dieser Begründung „Bauchschmerzen“ bekommen, weil die Handlungsabsicht der Veränderung menschlicher Entwicklungsprozesse auch eine Konnotation in Richtung Manipulation und interessengesteuerter Beeinflussung hat. Das ist nicht von der Hand zu weisen. Jede interventive Handlung, jede pädagogische, sozial- und verhaltenswissenschaftliche Tätigkeit weist in diesem Sinne eine normative Orientierung auf. Als Beispiel mag das Erlernen von Lesen und Schreiben als Aneignung wichtiger Kulturtechniken dienen. Auch dabei manipulieren (oder besser: verändern/ beeinflussen) wir menschliche Entwicklungsprozesse und fördern menschliche Kompetenzen. Auch diese „Manipulation“ muss begründet werden. Wir (jedenfalls die meisten) tun dies im genannten Beispiel, weil wir erstens das Handlungsziel Bildung normativ unterstützen (und Lesen und Schreiben mit Bildung in Verbindung gebracht wird) und zweitens davon überzeugt sind, dass Menschen, die diese Kompetenzen nicht besitzen, vergleichsweise geringe Chancen der Lebensgestaltung haben (also eine schlechtere Entwicklungsprognose aufweisen). Diese Begründung ähnelt der oben erläuterten Vorstellung von Radikalisierung und Extremismus als problematische Sozialentwicklung strukturell. Wir stehen mit unseren Bemühungen dafür ein, dass die Erziehung, Entwicklung und Veränderung in Richtung auf Werte wie Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit wichtig und richtig sind, genauso wie wir es für richtig und wichtig halten, jungen Menschen basale Kulturtechniken beizubringen.

Nach diesen sehr grundsätzlichen Erörterungen und der Vorstellung unseres Entwicklungsmodells soll es im Folgenden vor allem um Präventionsmaßnahmen gehen, die den genannten Zielen verpflichtet sind. Dazu werden wir zunächst den Stand der aktuellen Präventionsforschung zur Radikalisierung skizzieren, bevor wir uns mit der Prävention im Bereich der vier Proximalprozesse der Radikalisierung beschäftigen werden.

3. Radikalisierungs- und Extremismusprävention

An der Einschätzung, dass der Bereich der Radikalisierungs- und Extremismusprävention durch eine Vielzahl von praktischen Projekten gekennzeichnet ist und es zugleich einen erheblichen Mangel an hochwertigen wissenschaftlichen Evaluationen gibt, hat sich seit dem ersten Gutachten (Beelmann, 2017) nichts Wesentliches verändert. Auch neuere Übersichtsarbeiten kommen einheitlich zu dieser Einschätzung (vgl. Aerts, 2019; Beelmann, Lutterbach & Rickert, 2019, Beelmann et al., eingereicht; Madriaza & Ponsot, 2015; Pistone et al., 2019; Romaniuk, 2015; Silke & Veldhuis, 2017; Slama & Kemmesies, 2020; van Hemert et al., 2014). So wurden in einer umfangreichen Übersichtsarbeit durch das Projekt IMPACT Europe (van Hemert et al., 2014) 64% der weltweit 126 Evaluationsstudien aus dem Bereich der Extremismusprävention eine geringe methodische Qualität und keiner Studie eine hohe methodische Qualität attestiert. Nun ist es wissenschaftlich sicher strittig, was eine gute Evaluationsstudie auszeichnet (vgl. auch Möller, Buschborn & Pfeiffer, 2020). In der empirischen Evaluationsforschung hat sich jedoch die Einschätzung durchgesetzt, dass bestimmte Untersuchungsmerkmale vorliegen müssen, um angemessen beurteilen zu können, ob eine bestimmte Maßnahme oder ein Programm die intendierten Wirkungen erzielt hat. Dazu gehört zum Beispiel ein Untersuchungsplan, der es erlaubt, Veränderungen zweifelsfrei auf die Maßnahme zurückzuführen, in dem ein Vergleich mit einer anderen, nicht geförderten Gruppe angestellt werden kann. Darüber hinaus müssen klare Erfolgskriterien genannt und im Vorher-Nachher-Vergleich gemessen werden. Anekdotische Fallberichte oder begrenzte Projektevaluationen, in denen vorwiegend die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen gemessen oder die inhaltliche Umsetzung der Maßnahme beurteilt werden, sind wichtige Informationsquellen, jedoch begrenzt aussagekräftig, wenn es um die tatsächlichen Wirkungen einer Maßnahme geht (vgl. Rossi, Lipsey & Henry, 2018; Shadish, Cook & Campbell, 2002).

Gerade im deutschen Sprachraum wurden bislang insbesondere in den großen vom Bund mit beträchtlichen finanziellen Mitteln geförderten Programmen keine in diesem Sinne aussagekräftigen Studien vorgelegt (vgl. Schmidtke, 2018; Ausführungen im ersten Gutachten, Beelmann, 2017). Auch das kürzlich vorgelegte „Handbuch Extremismusprävention“ mit einem Umfang von immerhin mehr als 750 Seiten (Slama & Kemmesies, 2020) enthält kaum Hinweise auf systematische Evaluationsstudien im deutschen Sprachraum (siehe aber unten). Dies gilt ebenso für einschlägige pädagogische Handbücher für die Schule (May & Heinrich, 2020; Rieker, 2009), in denen sich keine oder nur wenige bzw. unspezifische, das heißt aus anderen Präventionsfeldern übernommene Hinweise auf eine evidenzorientierte Praxis der Radikalisierungsprävention finden.

In der einschlägigen internationalen Literatur wird auf verschiedene Ursachen hingewiesen, die den generellen Mangel an hochwertigen Evaluationen in der Extremismusprävention erklären (Aerts, 2019; Armbrorst et al., 2019; Christmann, 2012; Hardy, 2019; Madriaza & Ponsot, 2015; Pistone et al., 2019; Schmidt, Kober & Adewuyi, 2019). Ein Problem ist, dass Evaluationen selten empirisch valide erhobene Primärdaten verwenden (Feddes & Gallucci,

2015; Pratchett et al., 2010) und nur ein kleiner Teil der Untersuchungen den Fokus auf die Beurteilung der Wirksamkeit anhand festgelegter Kriterien legt. Vielmehr sind die Studien häufig als anekdotische Projektberichte angelegt (Gielen, 2019; Pistone et al., 2019). Zudem stehen in der Extremismusforschung bislang kaum gut validierte Messinstrumente zur Verfügung (für eine Übersicht siehe z.B. Aerts, 2019, oder King, Bender & Lösel, 2018), was die Erhebung zuverlässiger empirischer Daten zusätzlich erschwert. Eine Reihe von Studien und Berichte erheben vielfach Kriterien, die häufig nur an einzelnen Fragen und Items gemessen werden (Feddes & Gallucci, 2015).

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Umsetzung von Kontrollgruppendesigns dar (Armborst et al., 2019; Armborst & Kober, 2017; Feddes & Gallucci, 2015). Im besten Fall randomisiert eingeteilte Vergleichsgruppen sind ein wichtiger Bestandteil eines validen experimentellen Versuchsaufbaus, da sie einen Referenzwert für die durch die Maßnahme bewirkten Veränderungen bieten. Im Bereich der Extremismusprävention (besonders bei indizierter Prävention) stößt dieser Ansatz allerdings schnell auf ethische Bedenken (Kober, 2017). Einfache Vorher-Nachher-Untersuchungen stellen eine strategische Alternative dar, die allerdings bei längeren Maßnahmen mit jugendlichen Teilnehmern das Problem haben, dass nicht sicher gesagt werden kann, ob der erzielte Effekt durch die Maßnahme oder durch andere Entwicklungsfaktoren erzielt wurde. Allerdings sind selbst Prä-Post Untersuchungen ebenso wie Kontrollgruppendesigns im Bereich der Extremismusforschung eine Seltenheit (Armborst & Kober, 2017; Feddes & Gallucci, 2015; Jugl et al., 2021). Stattdessen werden häufig Fragebögen genutzt, in denen die Befragten selbst die Veränderung durch die Teilnahme an der Maßnahme einschätzen sollen, was eine sehr verzerrungsanfällige Methode darstellt.

Ein hiermit unmittelbar in Verbindung stehendes Problem sind unklar definierte Konstrukte als die Basis für belastbare Messinstrumente und Zielsetzungen in diesem Bereich (Aerts, 2019; Mastroe & Szmania, 2016). Wie bereits im ersten Abschnitt ausgeführt wurde, existieren unterschiedliche Vorstellungen über den Extremismusbegriff, was dazu führt, dass das Phänomen jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, ohne das Definitionsproblem zu thematisieren (Schmidt, Kober & Adewuyi, 2019). Eine Folge ist, dass bereits verfügbare Präventionsprogramme oft keine klaren, überprüfbaren Zielstellungen nennen, die durch entsprechende Evaluationen getestet werden könnten (Kober, 2017; Schmidt et al., 2019). Gleichzeitig tragen die unklaren Zielstellungen zu einer Verwässerung von bestehenden Evaluationen bei. Häufig werden Teilnehmende direkt nach der Durchführung der Maßnahme nach ihrer Meinung befragt, was weder eine valide Messmethode ist noch die Möglichkeit bietet, nachhaltige Effekte zu erkennen. Als Folge werden Evaluationen publiziert, die Projekte ausnahmslos oder zumindest weitgehend positiv beschreiben, anstatt diese konstruktiv zu kritisieren und somit zu ihrer Optimierung beizutragen. Diese mangelnde Fehlerkultur ist nicht zuletzt auf kurzfristige Projektfinanzierungen zurückzuführen, die Träger der Präventionsprojekte unter Druck setzen, das eigene Projekt als besonders wirkungsvoll darzustellen, um die kommende Finanzierung zu sichern (Armborst & Kober, 2017; Trautmann & Zick, 2016). Dies könnte auch ein Grund dafür sein, dass interne Evaluationen oft gar nicht veröffentlicht

werden (Romaniuk, 2015; Silke & Veldhuis, 2017) oder der Fokus nicht auf die Wirkung der Programme, sondern eher auf Implementationsfaktoren wie eine gelungene Durchführung gelegt wird (Aerts, 2019; Bellis, Hardcastle & Middleton, 2019; Glaser & Schuster, 2007). Hier sollte ein Umdenken über den Wert und die Funktion von systematischen Evaluationsbemühungen stattfinden. Evaluationen sollten weniger als mögliche Delegitimierung oder Kontrolle und eher als Chance zur Weiterentwicklung von bestehenden Projekten gesehen werden. Hierfür ist allerdings sowohl die Bereitschaft der Praxis, sich rigorosen Evaluation zu stellen, als auch das Vertrauen der Förderer nötig, Projekte langfristig zu unterstützen und ihnen Raum für Entwicklung zu bieten. Eine mangelhafte Finanzierung könnte auch eine Ursache dafür sein, dass nahezu keine Längsschnittuntersuchungen vorliegen (Bellis et al., 2019; Feddes & Gallucci, 2015). Es fällt auf, dass die Fragestellungen zwar häufig auf die Nachhaltigkeit von Projekten ausgerichtet sind (z.B. „kann Präventionsmaßnahme X dazu beitragen, dass weniger Menschen sich in der Adoleszenz extremistischen Gruppen zuwenden?“), diese aber anhand von Querschnittstudien evaluiert sind, die kaum Aussagen über die Langfristigkeit und die entwicklungsbezogene Wirkung der Maßnahmen zulassen.

Ausnahmen zu der ernüchternden Forschungslage bilden einzelne gut konzipierte internationale und im deutschen Sprachraum durchgeführte Evaluationsstudien. Wie bereits im ersten Gutachten erwähnt, konnten Feddes, Mann und Doosje (2015) zeigen, dass das dreimonatige Präventionsprogramm „Diamant“ Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Perspektivübernahme und Empathie der teilnehmenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund steigern und dadurch die Bereitschaft zu ideologiebasierter Gewalt senken konnte. Nähere Analysen verdeutlichten, dass vor allem die Steigerung der Empathie und weniger die Identitätsförderung und moralische Urteilsfähigkeit für die Effekte verantwortlich waren. Eine neuere Studie von Feddes und Kolleg:innen (2019) wies nach, dass eine Demokratiebildungsmaßnahme (Besuch einer Ausstellung) zu einem erhöhten Vertrauen gegenüber der eigenen Regierung und einer verringerten Unterstützung ideologiebasierter Gewalt bei Jugendlichen und Jungerwachsenen beitragen konnte. Dies sind ermutigende Ergebnisse, welche zeigen, dass relativ aussagekräftige Evaluationsstudien trotz grundlegender Schwierigkeiten des Forschungsfeldes möglich sind.

Weiterhin existieren einzelne, im Ansatz gut konzipierte Studien, die allerdings der methodisch anspruchsvollen Operationalisierung von Extremismus aus dem Weg gehen und versuchen, verwandte Konzepte zu erheben. Hier ist zum Beispiel eine Studie von Garaigordobil (2012) zu nennen, in der als Reaktion auf Zuläufe der separatistisch-nationalistischen Terrorgruppe ETA ein Präventionsprogramm ins Leben gerufen und evaluiert wurde. Das Programm konnte durch politische Bildung, Reflexion von Gewalttaten und deren Konsequenzen, Steigerung von Empathie und Techniken aus der kognitiven Verhaltenstherapie bei Schüler:innen die Empathiefähigkeit, die Impulskontrolle und das Wissen über Konzepte zu Frieden und Gewalt verbessern.

Eines der wenigen Beispiele aus dem deutschen Sprachraum, in dem ein Präventionsprogramm aus dem Phänomenbereich Rechtsextremismus systematisch evaluiert wurde, stellt eine jüngst vorgelegte Studie zu einem in Schulen umgesetzten Workshop eines Aussteigers aus der rechtsextremen Szene dar (vgl. Walsh & Gansewig, 2018, 2019). Die Studie ist methodisch gut umgesetzt (Kontrollgruppendesign, Multi-Method Approach, quantitative und qualitative Maße, Follow-Up Untersuchung), untersucht allerdings nur eine kurzfristige Maßnahme (vier Stunden), die dann erwartungsgemäß kaum messbare Effekte auf rechtsextreme Einstellungen, Gewalt und Kriminalität der beteiligten Schüler:innen ergab. Dies macht die Studie allerdings nicht weniger bedeutsam, verdeutlicht sie doch, dass kurzfristige und weitgehend auf guten Absichten beruhende Maßnahmen oftmals nicht die nötigen Erfolge garantieren.

Im Gegensatz dazu konnten Beelmann und Karing (2015) die langfristigen Wirkungen einer Maßnahme zur Toleranzförderung im Grundschulalter (Alter 8 bis 10 Jahre) auf einige Radikalisierungsparameter im Jugendalter (14 bis 16 Jahre) nachweisen. Das Präventionsprogramm PARTS beinhaltete 15 Sitzungen á 45 Minuten mit drei Modulen (Interkulturelles Wissen, Lesen und Diskutieren von indirekten Kontaktgeschichten, Förderung von sozial-kognitiven Fertigkeiten wie Empathie und Perspektivenübernahme). Gut fünf Jahre nach Beendigung des Programms zeigten die Teilnehmer:innen des Programms im Vergleich zu einer randomisierten Kontrollgruppe signifikant geringere Vorurteile und wiesen geringere national-autoritäre Einstellungen sowie einen geringeren Kontakt zu rechtsextremen Milieus und Material (Musik, Internetseiten) auf. Zwar waren diese Effekte relativ klein und lagen, was den Kontakt zu rechtsextremem Material anging, auf geringem Niveau. Sie zeigten aber, dass eine frühe Vorurteilsprävention sich messbar auf die weitere Entwicklung auswirken und vor rechtsextremer Radikalisierung schützen kann.

Eine erste Meta-Analyse, die die bisher verfügbaren Evaluationen von Extremismuspräventionsprogrammen zusammenfasst, stammt von Jugl und Kolleg:innen (2021). Nach einer umfangreichen Literaturrecherche aggregierten die Autor:innen acht quantitative Primärstudien (darunter drei mit Kontrollgruppendesigns) und kommen zu einem durchschnittlich moderaten Effekt der Maßnahmen auf unterschiedliche Extremismusmaße auf Einstellungs- und Verhaltensebene ($d = 0.50$). Aufgrund des Mangels an methodisch hochwertigen Studien wurden in der Arbeit allerdings Untersuchungen mit unterschiedlicher Methodik und sehr verschiedenen Präventionsansätzen, unter anderem auch Ergebnisse zu De-Radikalisierungsprogrammen zusammengefasst. Deshalb und weil insgesamt wenige Studien einbezogen wurden, bieten diese Ergebnisse eher eine erste Orientierung und sollten nicht ohne Weiteres auf das gesamte Feld der durchgeführten Programme generalisiert werden.

Insgesamt lassen sich somit aus dem aktuellen Forschungsstand der Radikalisierungs- und Extremismusprävention wenig evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten. Dementsprechend sind die im Folgenden genannten Empfehlungen aus der internationalen und einschlägigen Literatur nur als vorläufig zu begreifen. Dabei kann im Sinne eines allgemeinen Präventionsmodells (Beelmann, 2017) zwischen inhaltlichen (Was soll gefördert werden?) und formalen Aspekten (Wie soll gefördert werden?) unterschieden werden.

Inhaltlich scheint sich zu bestätigen, dass die Förderung von Empathie und weiteren individuellen Kompetenzen und Fertigkeiten (z.B. Demokratiewissen, Umgang mit extremistischen Inhalten in Medien) sich positiv (d.h. hemmend) auf die Radikalisierungsneigung auswirken kann. Insgesamt sollten Präventionsprogramme jedoch theoretisch fundierter aufgebaut werden und sich stärker an empirisch bestätigten Risiko- und Schutzfaktoren sowie Entwicklungstheorien zur Radikalisierung orientieren (Beelmann, 2017, 2020; Feddes & Gallucci, 2015; Jahnke et al., 2021, in Druck; Wolfowicz et al., 2019). Das heißt konkret, dass die Inhalte und Zielgruppen von Programmen danach ausgerichtet werden sollten, welche Entwicklungsprozesse zu welchen Entwicklungszeitpunkten zur Radikalisierung beitragen bzw. welche Fertigkeiten wann erworben werden sollten, um vor einer Radikalisierung möglichst wirksam zu schützen. Wir werden dazu in der folgenden Darstellung und auf einem allgemeinen entwicklungsorientierten Radikalisierungsmodell aufbauend verschiedene Vorschläge machen. Grundsätzlich scheinen ressourcenorientierte, Kompetenz und Resilienz fördernde Programme im Vergleich zu defizitorientierten Programmen erfolgreicher zu sein (Pratchett et al., 2010; Stephens, Sieckelinck & Boutellier, 2019; Trautmann & Zick, 2016), auch weil sie den Einstieg in die Maßnahmen erleichtern können.

Weiterhin wird vorgeschlagen, basale Skills aus dem Bereich der psychischen Gesundheit und positiven Jugendentwicklung in die Schulbildung zu integrieren, um Menschen einen besseren und reflektierteren Umgang mit kritischen Lebensereignissen zu ermöglichen (Trip et al., 2019). Kritisches Hinterfragen der Ideologie erwies sich insbesondere im Bereich der indizierten Prävention, bei der die Zielgruppe bereits Radikalisierungsprobleme aufweist, als förderlich (Pratchett et al., 2010). Dabei waren die Programme nachhaltiger, wenn sie darauf abzielten, die Teilnehmenden gegen jegliche Form von Indoktrination zu immunisieren, anstatt Konformität zu einer akzeptierten Ideologie zu unterstützen (Madriaza & Ponsot, 2015). Dies kann zum Beispiel durch die Förderung von Medienkompetenzen oder kritischem Denken im Allgemeinen erfolgen (Madriaza & Ponsot, 2015). Verstehen vulnerable Gruppen den Radikalisierungsprozess und die Mechanismen, die extremistische Gruppen nutzen, um Zuspruch zu erlangen, sind sie vermutlich besser dagegen geschützt.

Grundsätzlich wird angeregt, dass zukünftige Präventionsprogramme den sozialen Kontext der Teilnehmenden stärker einbeziehen sollten (Stephens et al., 2019; Trautmann & Zick, 2016; van Hemert et al., 2014) und vielfältiger zu gestalten sind, also sowohl ideologische als auch affektive und pragmatische Faktoren einbeziehen (Armborst & Kober, 2017; Madriaza & Ponsot, 2015). Dies scheint insbesondere bei bereits radikalisierten Gruppen sinnvoll, da Gruppenmitglieder nicht nur ideologisch und emotional tief in der Szene verwurzelt, sondern in organisierteren Gruppen häufig auch finanziell abhängig sind. Eine eher breitere Orientierung scheint auch primärpräventiv und in universellen Ansätzen sinnvoll, da die mit Extremismus in Verbindung gebrachten Risikofaktoren (z.B. Armut, Arbeitslosigkeit, kognitive Defizite, soziale Ausschluss Erfahrungen, stark abweichender Selbstwert) auch auf diversen Ebenen identifiziert wurden (Beelmann et al., 2017; siehe auch das dargestellte entwicklungsorientierte Radikalisierungsmodell im Kapitel 2).

Formal wird von mehreren Überblicksarbeiten der Einsatz von gut ausgebildeten Mitarbeiter:innen in der Durchführung der Präventionsprogramme als wichtig bewertet. Durchführende sollten eine hohe Kreditibilität, Autorität und Legitimität aufweisen und ein fundiertes Wissen über extremistische Ideologien haben (Armborst & Kober, 2017; Christmann, 2012). Möglicherweise kann es auch förderlich sein, wenn Durchführende einen vergleichbaren Hintergrund (z.B. gleiche Religion, Migrationshintergrund etc.) aufweisen, um von den Teilnehmenden eher als Mitglied der Eigengruppe und somit als vertrauenswürdig eingeordnet zu werden (Christmann, 2012; Kober, 2017). Allgemein werden auch Programme favorisiert, die auf freiwilliger Basis angeboten werden (Pratchett et al., 2010). Dabei stellt sich jedoch das Problem, dass besonders vulnerable Zielgruppen selten erreicht werden, sondern eher Menschen, die bereits eine wünschenswerte Grundhaltung haben. Anreizsysteme könnten hier Abhilfe schaffen, bergen aber gleichzeitig die Gefahr unmotivierter Teilnehmer:innen.

Erfahrungslernen (z.B. durch Rollenspiele) und das gemeinsame und gegenseitige Lernen mit Gleichaltrigen werden als besonders wirkungsvoll beschrieben (Madriaza & Ponsot, 2015) und scheinen gerade bei Jugendlichen ein niederschwelliger Ansatz zu sein. Auch die Arbeit mit Anführer:innen wird als guter Ansatzpunkt beschrieben (Aerts, 2019; Pratchett et al., 2010). Anführer:innen wird in der extremistischen Szene eine äußerst wichtige Rolle zugeschrieben, da diese als Multiplikator:innen fungieren, aber auch stark am Rekrutierungsprozess beteiligt sind. Gleichzeitig könnten Anführer:innen oder Personen in der Öffentlichkeit, die sich klar gegen extremistische Positionen stellen, einen positiven Effekt auf ganze Gruppen haben (Barzegar, Karhili & El, 2016). Wissenschaftliche Studien zeigten, dass charismatische Anführer:innen einen großen Einfluss auf die Einstellungen ihrer Anhänger:innen haben können (Ehrhart & Klein, 2001). Gleichzeitig stellen Pratchett und Kolleg:innen (2010) klar, dass der Fokus auf Anführer:innen keine ausreichende Präventionsmaßnahme für ganze Gruppen ist. In jedem Fall müssen sogenannte „Leader“ von sogenannten „Followern“ unterschieden werden, weil sie sich offenbar in einer Reihe von Merkmalen unterscheiden, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Ideologisierung und Beteiligung an gewalttätigen Aktionen (Jasko & LaFree, 2019).

Ein besonderes Augenmerk sollte bei der Umsetzung von Maßnahmen der Extremismusprävention schließlich auf der Verhinderung von Stigmatisierungen von Zielgruppen liegen (Aerts, 2019; Bellis et al., 2019; Madriaza & Ponsot, 2015). Ein Negativbeispiel ist die „PREVENT“-Strategie zur Islamismusprävention aus Großbritannien. Diese wurde bereits durch eine Vielzahl an Arbeiten dafür kritisiert, Muslime zu stigmatisieren (Kundnani, 2009; Lindekilde, 2012; Madriaza & Ponsot, 2015; Richards, 2011), indem zum Beispiel Präventionsgelder relativ zu der Anzahl muslimischer Bürger:innen in einer Gemeinde oder im Stadtteil aufteilt wurden (Kundnani, 2009). So wurden Muslime unter Generalverdacht gestellt, wodurch das Stereotyp, dass jeder Muslim ein Extremist sei, gefestigt wurde. Stigmatisierungen durch derartige Programmangebote bergen die Gefahr, in der Summe mehr Menschen durch Marginalisierung zu radikalisieren als sie vor eben jenem Prozess zu schützen. Eine ähnliche Stigmatisierung in Bezug auf Rechtsextremismus ist in Deutschland vorstellbar, wenn man

daran denkt, wie Teile Deutschlands (die alten Bundesländer, besonders Sachsen) in den Medien mit Rechtsextremismus verknüpft werden. Es ist wichtig, örtliche Konzentrationen von extremistischen Einstellungen und deren Ursachen festzustellen, hierbei sollte allerdings unbedingt eine starke Verallgemeinerung verhindert werden, die ganze Dörfer, Städte oder sogar Bundesländer unter Generalverdacht stellt.

Weitere Probleme der Radikalisierungsprävention betreffen den Transfer von wissenschaftlicher Forschung in praktisches und politisches Handeln. Der Austausch von Wissenschaft, Politik und Praxis wird gelegentlich als mangelhaft eingeschätzt (Aerts, 2019; Kober, 2017), ist aber in jedem Fall ein komplexer und zeitaufwendiger Prozess (Bromme & Beelmann, 2018). Laufende Programme werden kaum wissenschaftlich evaluiert, dennoch weiterhin gefördert, ohne dass klar ist, ob sie wirkungsvoll, wirkungslos oder sogar kontraproduktiv sind. Gleichzeitig bekommen Praktiker:innen aus methodisch mangelhaften Forschungen keine belastbaren Instruktionen an die Hand, was dazu führt, dass sie folgenschwere Entscheidungen auf Basis der eigenen Intuition treffen müssen (Aerts, 2019; Armbrorst & Kober, 2017; Armbrorst et al., 2019). Um trotz mangelnder empirischer Ergebnisse Aussagen über die Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Ansätze treffen zu können und neue, theoretisch fundierte Maßnahmen zu initiieren, schlagen verschiedene Autor:innen vor, Präventionsansätze aus verwandten Feldern (z.B. Kriminalitätsprävention oder Vorurteilsprävention) abzuleiten (Beelmann, 2017; Feddes & Gallucci, 2015; van Hemert et al., 2014). Diesem Ansatz folgend, werden in den folgenden Abschnitten Präventionsmaßnahmen vorgestellt, die sich in anderen (für Radikalisierung relevanten) Zielkontexten als wirkungsvoll erwiesen haben. Die Auswahl der Bereiche leitet sich aus dem eingangs vorgestellten entwicklungsorientierten Modell der Radikalisierung ab und betrifft die Proximalfaktoren im skizzierten Entwicklungsmodell (siehe auch Beelmann, 2019a, 2020).

4. Proximalprozesse der Radikalisierung: Entwicklung und Präventionsmöglichkeiten

4.1 Identitätskrisen und Identitätsprobleme

4.1.1 Was ist Identität?

Der Begriff Identität wird unterschiedlich verwendet. Vertreter von Sicherheitsbehörden verstehen darunter beispielsweise personenbezogene Merkmale, wie sie etwa in Ausweispapieren oder anderen Dokumenten erfasst werden. Von diesem Identitätsbegriff wird im Folgenden nicht die Rede sein. Psychologisch wird der Begriff entweder verstanden als (weitgehend einmalige) Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen, wie etwa Caspi (2006) Identität als „die individuelle Neigung auf konsistente Art zu handeln, zu denken und zu fühlen“ definiert. Mit diesem Identitätsbegriff wird der Mensch als ein konstantes Individuum aufgefasst, dem ein individuelles, aber über die Zeit relativ konstantes Muster an Eigenschaften, Emotionen, Beziehungen und Fähigkeiten zugeschrieben wird.

Ein anderes psychologisches Verständnis bringt Identität mit den Vorstellungen von der eigenen Person, dem Selbst, in Verbindung. Hier wird Identität als Antwort auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer will ich sein?“, also im Hinblick auf die Selbsterkenntnis und die Selbstformung definiert. Nach diesem Verständnis ist Identität weitgehend gleichzusetzen mit dem Begriff des Selbstkonzepts. Das Selbstkonzept unterscheidet sich vom erstgenannten psychologischen Identitätsbegriff, indem es die eigene Sicht auf die Person beschreibt (Hill & Schnell, 1990), während im Gegensatz dazu die persönlichkeitspsychologische Sichtweise eine objektive oder quasi neutrale Beschreibung einer Person mit seinen Merkmalen umfasst.

Sozialpsychologische und soziologische Identitätskonzepte beschreiben Identität unter anderem als eine Ansammlung von sozialen Rollen, die gemeinsam die Identität eines Menschen bilden (Stryker & Burke, 2000). So kann ein Mensch zum Beispiel die Rolle des Vaters (als Teil der familiären Identität) und die Rolle eines Rechtsanwalts (als Teil der beruflichen Identität) in seiner Identität vereinen. Diese Rollenidentitäten sind typischerweise im Sinne einer Bedeutsamkeitshierarchie angeordnet, die allerdings situativ unterschiedlich ausfallen kann. Eine hohe sogenannte Identitätssalienz bedeutet, dass die aktuelle Identifikation mit einer Rolle besonders stark ist (Desrochers, Andreassi & Thompson, 2004). Werden in einer Situation mehrere Rollenidentitäten angesprochen, wird eine Person ihr Verhalten nach der Rollenidentität mit der höchsten Identitätssalienz ausrichten (Burke, 1991).

Im Folgenden werden wir uns vor allem mit der Identität im begrifflichen Sinne des Selbstkonzepts (*Wer bin ich?* und *Wer will ich sein?*) beschäftigen, um die Zusammenhänge zwischen der Identitätsentwicklung und einer möglichen Radikalisierung näher zu beleuchten.

4.1.2 Entwicklung der Identität im Lebenslauf

Mit einem Alter von durchschnittlich 15-18 Monaten können Kinder sich selbst im Spiegel erkennen, was den Beginn der Entwicklung eines existentiellen Selbstkonzepts darstellt. Dieses wird im Laufe der Lebenszeit um weitere selbst zugeschriebene Komponenten ergänzt (Butterworth, 1992). Zur Vorstellung, ein eigenständiges Individuum zu sein (existentielles Selbstkonzept), kommen also selbst zugeschriebene Eigenschaften und Fähigkeiten hinzu, so etwa das Wissen darüber, ein Junge oder ein Mädchen zu sein, welches zumeist die erste Identitätskategorie ist, in die sich Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren einteilen (Hannover, Wolter & Zander, 2018). Weiterhin beginnen Kinder in diesem Alter, Personalpronomen wie „ich“, „mein“ oder „mir“ zu benutzen (Seiffge-Krenke, 2012). Im Grundschulalter definieren Kinder sich dann bereits über ein individuelles Eigenschafts- und Fähigkeitsprofil (Hannover et al., 2018). Insgesamt ist die Entwicklung von Identität und Selbstkonzept im Kindesalter jedoch vor allem durch externe Quellen geprägt. Die in das Selbstkonzept aufgenommene Fähigkeiten und Eigenschaften werden in der Regel von Eltern oder anderen wichtigen Bezugspersonen zugeschrieben und übernommen (Sokol, 2009).

Im Jugendalter durchlaufen Menschen eine massive körperliche, aber auch eine bedeutsame soziale und kognitive Entwicklung. Jugendliche beginnen erstmals, ihre Identität individuell und eigenständig zu formen (Sokol, 2009). Sie entwickeln ein Interesse daran, sich gemäß den eigenen Präferenzen und Werten einen individuellen Weg zu schaffen. Aufgrund dieses Wechsels von einer passiven zu einer aktiven Konstruktion der eigenen Identität, beschreiben Entwicklungspsychologen die Adoleszenz als eine besonders wichtige, aber auch eine besonders vulnerable Phase in der Identitätsentwicklung (Finkenauer et al., 2002; Hernandez, Montgomery & Kurtines, 2006; Montgomery, Hernandez & Ferrer-Wreder, 2008).

Die vermutlich bekannteste wissenschaftliche Theorie zur Identitätsentwicklung stammt vom deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker Erik H. Erikson (1993). In seinem Modell der psychosozialen Entwicklung postuliert er acht Stufen, geknüpft an acht Lebensphasen von der Geburt bis zum Alterstod, in denen jeweils spezifische zentrale Entwicklungsaufgaben im Vordergrund stehen (siehe nähere Erläuterungen in Kasten I). Eine besondere Rolle schreibt Erikson der Jugendphase zu, in der er die Identitätsfindung als wichtigste Entwicklungsaufgabe ansieht. Dennoch ist der Übergang in das Erwachsenenalter für Erikson keineswegs das Ende der Identitätsentwicklung. In Übereinstimmung mit modernen entwicklungspsychologischer Forschung betrachtete Erikson die Identitätsentwicklung als lebenslangen Prozess. Besonders im frühen Erwachsenenalter kommt es häufig zu Veränderung von Werten und Lebenszielen, doch auch im mittleren und späten Erwachsenenalter können Reflexion und Integration von Erlebtem (siehe z.B. Lebensrückblickinterventionen; Maercker & Forstmeier, 2013) die eigene Identität maßgeblich beeinflussen (Greve, 2007; Sokol, 2009).

Da die Jugendphase eine besonders prägende und vulnerable Phase der Identitätsentwicklung darstellt, ist es wichtig, diese Lebensphase genauer zu betrachten. Erikson nannte in seinen Veröffentlichungen keine konkreten Altersangaben, aktuellere Auseinandersetzungen seines

Stufenmodells gehen allerdings davon aus, dass er die Adoleszenz in eine Altersspanne von ungefähr 12 bis 18 Jahren einordnete (Sokol, 2009). Entwicklungspsychologen weisen allerdings darauf hin, dass sich der Weg in das Erwachsenenalter inzwischen verlängert hat. Inspiriert durch Beobachtungen, dass Menschen ehemalige Marker des Eintritts in das Erwachsenenleben später erreichen (z.B. den Auszug aus dem Elternhaus, die Geburt des ersten Kindes, den Abschluss der Ausbildung, die selbstständige Komplettfinanzierung), postuliert Arnett (2000) das heutzutage weitgehend akzeptierte Konzept des „Emerging Adulthood“ (aufkommendes Erwachsensein). Den quasi verlängerten Weg in das Erwachsenwerden ordnet der Entwicklungspsychologe einem Alter von 18 bis 25 Jahren zu. Arnett beschreibt diese Phase als zu alt um jugendlich, aber zu jung, um erwachsen zu sein. Diese Lebensphase wird mit einer fortschreitenden Exploration von möglichen Lebenswegen in Bereichen wie Beruf, Liebesleben, aber auch des eigenen Weltbilds in Verbindung gebracht (Seiffge-Krenke, 2012). Reifmann, Arnett und Colwell (2007) konnten diese Theorie empirisch untermauern, indem sie zeigten, dass eine Identitätsexploration dieser Themen in der Lebensphase von 18 bis 25 Jahren vermehrt auftreten.

Identitätsentwicklung ist somit als ein lebenslanger Prozess zu begreifen. Bestimmte Lebensphasen sind jedoch als besonders wichtig für eine gesunde Identitätsentwicklung zu erachten, da diese den Grundstein zur Manifestation bestimmter Entwicklungsverläufe legen. Besonders prägende Phasen in der Entwicklung von Identität und Selbstkonzept stellen die Adoleszenz und das aufkommende Erwachsenenalter dar, was eine Zielgruppe von Menschen zwischen 12 bis 25 Jahren für Maßnahmen, die sich positiv auf die Identitätsentwicklung auswirken sollen, nahelegt.

4.1.3 Wie bilden wir unsere Identität aus?

Ein weit verbreitetes Modell, das sich mit der konkreten Identitätsformation auseinandersetzt, ist das Modell zur Identitätsfindung von James Marcia (1966; siehe Kasten II). Marcia versucht näher zu beschreiben, wie Jugendliche ihre (z.B. berufliche, politische, sexuelle oder ideologische) Identität ausbilden, welche Phasen sie dabei durchlaufen und welche Bedingungen eine stabile und gesunde Identität beeinflussen. Dabei geht er davon aus, dass sich die (soziale) Identität eines Menschen aus den Dimensionen Bindung (als Verpflichtung auf ein bestimmtes Identitätsthema) und Exploration (als Tätigkeit, sich mit identitätsstiftenden Themen auseinander zu setzen) ergibt. Nach Crocetti (2018) sollten diese beiden Dimensionen durch eine dritte, nämlich die Reflexion, ergänzt werden. Reflexion beinhaltet die (kritische) Auseinandersetzung mit der gewählten Bindung, die insbesondere bei Unzufriedenheit mit der eigenen Identität bedeutsam wird.

Kasten I: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung (Erikson, 1993)

Die Theorie beschreibt acht Entwicklungsphasen, die ein gesunder Mensch in seiner Lebenszeit durchlaufen sollte. Laut Erikson gibt es in jeder Lebensphase eine zentrale Krise, die in einer aktiven Auseinandersetzung bearbeitet werden muss, um ein ausgeglichenes Maß in dem jeweils spezifischen Bereich zu entwickeln. Die jeweiligen Krisen müssen innerhalb der angegebenen Lebensphase nicht zwingendermaßen vollständig geklärt werden, viele stellen eher lebenslange Aufgaben dar. Die angegebenen Altersspannen stellen eher eine prägende Zeit dar, in der ein Fundament für kommende Auseinandersetzungen aufgestellt wird. Da Erikson das Modell in den 1960er Jahren entwickelte, sollten die Altersangaben großzügig interpretiert werden. Außerdem sind die Aussagen zu den langfristigen Folgen nicht gelöster Konflikte noch nicht ausreichend empirisch abgesichert.

Stufe 1. *Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen* (0 bis 1 Jahr): Wenn das neugeborene Kind lernt, dass es nahen Bezugspersonen vertrauen kann und diese für es da sind, stellt das die Basis dafür, auch anderen Menschen im Laufe des Lebens vertrauen zu können. Kommen Eltern den Bedürfnissen des Kindes nicht ausreichend nach, kann das Kind ein Ur-Misstrauen gegenüber anderen Menschen entwickeln und mit dem Gefühl aufwachsen, der Umwelt hilflos ausgeliefert zu sein. Sind Eltern zu sehr auf das Kind fixiert, kann es übertriebene Abhängigkeitswünsche aufbauen.

Stufe 2. *Autonomie gegen Scham & Zweifel* (1 bis 3 Jahre): Kinder beginnen sich selbst und die Umwelt zu explorieren, um ein Selbstkonzept aufzubauen. Wird dies bestärkt, lernen sie sich selbst zu akzeptieren, was den Grundstein für einen gesunden Selbstwert setzt. Werden Kinder in ihrer Exploration eingeschränkt, lernen diese die eigenen Bedürfnisse als falsch wahrzunehmen und sich dafür zu schämen oder diese in den Hintergrund zu rücken. Dies kann die Basis für lebenslange Selbstzweifel bilden.

Stufe 3. *Initiative gegen Schuldgefühl* (3 bis 5 Jahre): Kinder beginnen eigene Ideen zu entwickeln und dadurch zu lernen, wie ihre Umwelt funktioniert. Werden sie darin bestärkt, Initiative zu ergreifen und kreativ zu sein, trägt dies zum Aufbau eines positiven Selbstwerts bei. Werden Ideen als dumm oder falsch abgetan, entwickeln sie Schuldgefühle, die zu Selbsteinschränkungen führen können.

Stufe 4. *Kompetenz gegen Minderwertigkeit* (5 bis 12 Jahre): In diesem Alter erlernen Kinder viele neue kognitive und körperliche Fähigkeiten. Bekommen sie für diese die gewünschte Anerkennung, erlernen sie Selbstwirksamkeit und sind motiviert, weiter neue Fähigkeiten zu erlernen. Zeigt das Umfeld dem Kind, dass es nicht ausreichend Leistung erbringt, entwickelt es ein Minderwertigkeitsgefühl. Wird das Kind zu stark auf die Entwicklung von Fähigkeiten getrimmt, lernt es den eigenen Wert nur durch Leistung erhalten zu können.

Stufe 5. *Identität gegen Identitätsdiffusion* (12 bis 18 Jahre): Jugendliche explorieren unterschiedliche Lebensansätze und versuchen herauszufinden, wie sie selbst sein möchten. Werden sie in dieser Exploration bestärkt, erlernen sie, sich selbst wichtige Standbeine ihrer Identität zu erarbeiten. Werden Sie eingegrenzt und ihre aktive Suche als naive Phasen abgetan, führt dies dazu, dass Jugendliche Desinteresse und mangelnde Identifikation entwickeln oder wichtige Bestandteile der eigenen Identität durch andere Menschen übernehmen.

Stufe 6. *Intimität gegen Isolation* (18 bis 40 Jahre): Im frühen Erwachsenenalter geht es darum, intime Beziehungen in Form von Liebesbeziehungen und Freundschaften zu Mitmenschen aufzubauen. Erlernen Menschen in dieser Lebensphase nicht, andere Menschen trotz ihrer Widersprüche und Unterschiede zu lieben und Beziehungen zu ihnen aufzubauen, kann es zu sozialer Isolation oder Selbst-Bezogenheit kommen. Fixieren Menschen sich zu stark auf ihre sozialen Beziehungen, kann das zur Selbstaufopferung führen.

Stufe 7. *Generativität gegen Stagnation* (40 bis 65 Jahre): Im fortgeschrittenen Erwachsenenalter sieht Erikson die Investition in die kommende Generation als wichtigste Entwicklungsaufgabe an. Dies kann durch die Erziehung eigener Kinder aber auch durch Unterricht, soziales Engagement, etc. umgesetzt werden. Sind Menschen in diesem Alter hauptsächlich damit beschäftigt, sich um sich selbst zu kümmern und lehnen ihre Mitmenschen ab, führt das zu Leere und zwischenmenschlicher Verarmung. Sind Menschen wiederum zu stark auf das Wohl anderer bezogen, kann das zu Vernachlässigung der eigenen Person führen.

Fortsetzung Kasten I

Kasten I: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung (Erikson, 1993), Fortsetzung

Stufe 8 Integrität gegen Verzweiflung (65 Jahre und älter): Im reifen Erwachsenenalter ist die wichtigste Entwicklungsaufgabe, auf das Gelebte zurückzublicken, dies zu reflektieren und in das Selbstkonzept zu integrieren. Schaffen Menschen es sich mit Alter und Tod auseinanderzusetzen und das eigene Leben trotz gemachter Fehler als positiv zu bewerten, können sie eine tiefe Zufriedenheit entwickeln. Scheuen Menschen aus Angst diese Auseinandersetzung, entwickeln sie eine Abscheu vor dem Leben, sich selbst und Anderen oder eine starke Todesfurcht.

Kasten II: Identitätsentwicklungstheorie (Marcia, 1966)

Marcia beschreibt die Entwicklung der Identitätsformation anhand der beiden Dimensionen Exploration (im Sinne von Erkundung) und Bindung (im Sinne von Verpflichtung), welche jeweils in niedrig oder hoch eingestuft werden. Dadurch ergeben sich vier unterschiedliche Identitätsstatus. Im Folgenden werden diese anhand eines Beispiels von einem Jugendlichen erläutert, der sich vor einer Wahl Gedanken über seine politische Identität macht. Hat jemand weder eine starke Exploration durchlaufen, noch hat er eine starke Bindung zu politischen Fragen, befindet sich die Person in einer *diffusen Identität*: „Mir ist Politik egal (niedrige Bindung) und ich habe keine Lust mich damit auseinanderzusetzen (niedrige Exploration). Ich gehe nicht wählen.“ Die Phase des *Moratoriums* entsteht, wenn jemand eine hohe Exploration, aber eine niedrige Bindung aufweist: „Ich setze mich mit den unterschiedlichen Positionen unterschiedlicher Parteien auseinander (hohe Exploration), kann mich aber noch nicht entscheiden, wen ich wählen möchte (niedrige Bindung).“ Wenn jemand durch eine hohe Exploration eine Entscheidung getroffen hat und sich somit auch stark an diese bindet, befindet er sich in der Phase der *erarbeiteten Identität*: „Ich habe lange darüber nachgedacht und mich mit den unterschiedlichen Positionen auseinandergesetzt (hohe Exploration) und mich dann entschieden, die Partei, die meine Einstellungen am ehesten repräsentiert, zu wählen (hohe Bindung).“ Weiterhin gibt es die Möglichkeit, dass jemand sich zwar keine großen Gedanken gemacht hat, aber trotzdem eine gefestigte Meinung/Bindung hat. Diese ist dann zumeist von anderen Personen übernommen und wird somit dem Status der *übernommenen Identität* zugeordnet: „Meine Eltern und alle meine Freunde wählen diese Partei. Ich denke, wenn sie das so machen, wird das schon eine gute Partei sein (niedrige Exploration), also mache ich das auch so (hohe Bindung).“ Die unterschiedlichen Felder werden bewusst als Phasen beschrieben, da diese nicht statisch, sondern offen für Rückfälle oder erwünschte Veränderungen sind. Zum Erreichen einer erarbeiteten Identität ist es nach Marcia (1966) beispielsweise nötig, ein Moratorium zu durchlaufen.

		Exploration	
		niedrig	hoch
Bindung	niedrig	Identitätsdiffusion	Moratorium
	hoch	übernommene Identität	erarbeitete Identität

Ein zentrales Bedürfnis, welches mit der Formation einer individuellen Identität einhergeht, ist ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung der eigenen Identität (Abels, 2017). Wir möchten also nicht nur mit unserem erschaffenen Selbstbild zufrieden sein, sondern brauchen auch die externe Bestätigung, dass wir uns eine von wichtigen Personen (z.B. Familienmitgliedern oder Freunden) akzeptierte Identität geschaffen haben. Fühlen wir uns in unserem Selbstkonzept von anderen abgelehnt, führt dies zu einem negativen Selbstwert (Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013) oder zur Identitätsbedrohung oder zu Identitätskrisen und -problemen.

Ein durch viele empirische Untersuchungen bestätigtes sozialpsychologisches Modell, das sich mit der Identitätsentwicklung im sozialen Gruppenkontext auseinandersetzt, ist die Soziale Identitätstheorie von Henri Tajfel (1974). Tajfel erklärt, dass Menschen einen wichtigen Teil ihrer Identität aus ihren sozialen Gruppenzugehörigkeiten ziehen, Menschen in ihrer Umgebung kontinuierlich in „wir“ (Eigengruppe) und „die anderen“ (Fremdgruppe) einteilen und wie diese Prozesse zu Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung führen können.

Im Wesentlichen besteht die Theorie aus drei miteinander verwobenen Prozessen: Soziale Kategorisierung, soziale Identifikation und sozialer Vergleich. Soziale Kategorisierung bedeutet, dass wir unsere Mitmenschen ständig bestimmten Kategorien bzw. sozialen Gruppen zuordnen und sie wahrnehmen, zum Beispiel als Deutsche, als Migrant:innen, als Mann oder Frau, als Christen oder Muslime, als Fan von Bayern München oder Borussia Dortmund. Wir nutzen also die berühmten Schubladen, und im Prinzip ist dies auch nötig, um sinnvoll und effektiv mit einer komplexen sozialen Umwelt interagieren zu können, ähnlich wie die Kategorisierung und Einteilung der materiellen Welt für uns Vorteile und Vereinfachungen in der kognitiven Verarbeitung mit sich bringt. Mit der sozialen Kategorisierung verbinden wir allerdings sofort bestimmte weitere Eigenschaften. Wenn wir also zum Beispiel jemanden als Muslim einordnen, verbinden wir vielleicht direkt damit, dass dieser Mensch sehr gläubig ist und möglicherweise keine anderen Religionen gelten lässt, obwohl dies ein Vorurteil darstellt, weil wir uns diese Eigenschaften aus der Gruppenzugehörigkeit und nicht der persönlichen Kenntnis dieser Person erschließen.

Ebenso, wie wir andere Menschen anhand der Gruppen beschreiben, denen wir sie zuordnen, tun wir dies mit uns selbst. Wir richten somit unsere eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen danach aus, welchen sozialen Gruppen wir uns zugehörig fühlen (Hannover et al., 2018). Der Prozess der sozialen Identifikation bedeutet, dass wir die Identität einer Gruppe, der wir uns zuordnen, übernehmen und mit unserer eigenen verknüpfen. Wenn wir uns zum Beispiel als Christ verstehen, werden wir versuchen, uns so zu verhalten wie wir glauben, dass Christen sich verhalten. Die Aufnahme der Gruppenidentität in unser persönliches Identitätskonzept wird dazu führen, dass wir unseren Selbstwert an dem Aufrechterhalten dieser Identitätskomponente und der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit festmachen.

Der dritte Prozess ist der des sozialen Vergleichs. Haben wir uns mit einer sozialen Gruppe identifiziert und unseren Selbstwert an diese gebunden, vergleichen wir diese mit anderen

Gruppen. Schneidet unsere Gruppe positiv ab, können wir unseren Selbstwert aufrechterhalten oder sogar stärken, sehen wir unsere Gruppe hingegen als „Verlierer“ des Vergleichs an, führt dies in der Regel zu einer Bedrohung oder – in besonders drastischen Fällen – zur Herabsetzung des Selbstwerts oder zu Benachteiligungs- und Ungerechtigkeitsgefühlen.

Da wir dem aversiven Gefühl der Selbstwertbedrohung oder -herabsetzung so gut wie möglich aus dem Weg gehen möchten, verläuft der Vergleich zwischen der sozialen Eigen- und der sozialen Fremdgruppe in der Regel nicht besonders objektiv, sondern ist durch Verzerrungen geprägt (Downing & Monaco, 1986). Menschen weisen also Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrungen auf, um die Eigengruppe als positiver oder die Fremdgruppe als negativer darzustellen und damit ihren eigenen Selbstwert aufzuwerten. Ein Beispiel ist die positive Distinktivität (Tajfel, 1974), in der die selektive Aufmerksamkeit auf positive Eigenschaften der Eigengruppe gelegt wird, während eigene Schwächen heruntergespielt werden. Vorstellbar wäre zum Beispiel, dass ein Fußballfan, dessen Verein gerade ein wichtiges Spiel gegen einen Rivalen verloren hat, seinen Verein als Gegenreaktion aufwertet, indem er behauptet, dass dieser Verein die besten Fans hätte, die selbst in der Niederlage zusammenhalten würden. Ein Fan des Siegerteams hingegen würde vielleicht besonderes Augenmerk auf die Leistung des eigenen Teams lenken. Aus dieser selektiven Aufmerksamkeit entspringt dann als Konsequenz eine Eigengruppen-Favorisierung, also die Bevorzugung der eigenen sozialen Gruppe, oder gar eine Abwertung der Fremdgruppe, der zum Beispiel negative Eigenschaften zugeschrieben werden (z.B. Arroganz des Siegerteams). An dieser Stelle werden die Verbindungen zu Vorurteilsstrukturen deutlich, mit denen wir uns im nächsten Abschnitt befassen. Eine weitere Verzerrung ist die sogenannte Fremdgruppenhomogenität, die die Tendenz beschreibt, die Eigengruppe als divers, die Fremdgruppe aber als sehr homogen (im Sinne von: „Die sind doch alle gleich“) wahrzunehmen (Ostrom & Sedikides, 1992). Ein Mensch, der in der Stadt lebt, könnte zum Beispiel Menschen, die auf dem Land leben, generell als zurückgeblieben einordnen, während er Menschen aus der Stadt mehr Unterschiede in diesen Eigenschaften einräumt.

Dass solche und ähnlich verzerrte Wahrnehmungen existieren und sie die Basis für intergrupale Vorurteile und Diskriminierungsphänomene darstellen, konnte mittlerweile in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen werden (siehe z.B. Metaanalyse von Robbins & Krueger, 2005). Wie leicht es ist, eine Wahrnehmung in Kategorien von Eigen- und Fremdgruppe zu schaffen, die bereits konkrete Verhaltenskonsequenzen auslösen, zeigte die sozialpsychologische Forschung anhand des sogenannten Minimalen-Gruppen-Paradigmas, bei dem beispielsweise Menschen Belohnungen anonym an andere, ihnen komplett unbekannte Menschen verteilen sollten. Das Einzige, was ihnen über diese Personen mitgeteilt wurde, war eine marginale Eigenschaft, die sie entweder teilten oder nicht (Diehl, 1990). Im ersten Schritt eines bekannten psychologischen Experiments sollten Teilnehmende zum Beispiel angeben, ob sie Bilder von Paul Klee oder von Wassily Kandinsky präferieren (die Teilnehmenden hatten keine spezielle künstlerische Ausbildung, sollten dieser Zuordnung also keine größere Bedeutung beimessen). Im zweiten Schritt sollten sie anderen Menschen

Belohnungen (in Form von Geld) zuteilen, mit der einzigen Information, welchen Künstler diese bevorzugen. Obwohl die Teilnehmenden ansonsten nichts über die zu belohnenden Menschen wussten, verteilten sie signifikant mehr Geld an Menschen, die den gleichen Künstler bevorzugten wie sie selbst, benachteiligten also diejenigen, die den jeweils anderen Künstler präferierten (Diehl, 1990).

4.1.4 Probleme in der Identitätsentwicklung

Sowohl das psychosoziale Stufenmodell von Erikson (1993), als auch die Identitätsentwicklungstheorie von Marcia (1966) gehen davon aus, dass es in der Adoleszenz (und bis ins frühe Erwachsenenalter) zu normativen Identitätskrisen kommen kann. In dieser Lebensphase gehört es zu den Entwicklungsaufgaben, ein kohärentes und kontinuierliches Selbstkonzept zu erarbeiten, welches das Bedürfnis nach Identifikation stillt und im Konflikt stehende Rollenidentitäten integriert. Wie in den oberen Abschnitten bereits erwähnt, kennzeichnet diese Lebensphase nicht das Ende der lebenslangen Identitätsarbeit. Sie schafft aber eine Grundlage, durch die Jugendliche und junge Erwachsene sich mit bestimmten Werten, Eigenschaften und Fähigkeiten identifizieren und von anderen Personen abgrenzen können (Seiffge-Krenke, 2012). Schaffen Jugendliche oder ältere Personen es nicht, sich eine für sie selbst zufriedenstellende Identität zu erarbeiten, kann es zu entwicklungsbedingten Identitätsproblemen, -bedrohungen oder gar Identitätsstörungen kommen (Ermann, 2011). Identitätsprobleme können auch reaktiv auftreten (Ermann, 2011), wenn es zu einem plötzlichen starken Identitätsverlust kommt (z.B. durch den Verlust des Arbeitsplatzes, eine Inhaftierung, den Tod eines wichtigen Menschen, eine schwere Erkrankung). Wie diese Beispiele zeigen, kann ein Identitätsproblem nicht nur in der Adoleszenz auftreten. Entwicklungsbedingte Identitätsprobleme haben allerdings meist in dieser Lebensphase ihren Ursprung und auch reaktive Identitätsprobleme werden aufgrund einer in der Regel gefestigteren Identität mit zunehmendem Alter unwahrscheinlicher (Finkenauer et al., 2002).

In der Identitätsforschung werden unterschiedliche Identitätskonstellationen als problematisch angesehen (Seiffge-Krenke, 2015). Dazu gehören zum Beispiel ein geringer oder labiler, aber auch ein überhöhter unrealistischer Selbstwert. Ferner können Identitätsdiskrepanzen auftreten, etwa zwischen dem Selbstbild und dem Bild, wie bedeutsame Andere die Person wahrnehmen (Fremdbild), oder zwischen dem Selbstbild und dem Idealbild, also den Vorstellungen, wie man selbst sein möchte. Weitere problematische Identitätskonstellationen sind konfligierende Identitäten, wie sie etwa bei Migrant:innen verstärkt auftreten (die Identität des Aufnahmelandes konkurriert mit der des Ursprungslandes) oder sehr begrenzte Identitäten, die zum Beispiel nur auf einem Merkmal (z.B. Nation, Geschlecht) aufbauen und sehr schnell bedroht werden können. Schließlich existieren auch besondere Formen problematischer Identität, wie eine gespielte Identität (eine Person stellt sich in der Öffentlichkeit kontinuierlich anders dar als sie ist) oder eine autonome, von sozialen Gruppen unabhängige Identität, die sich als Form von Einmaligkeit darstellt.

Die Entstehung und das Auftreten eines Identitätsproblems oder die ernsthafte Bedrohung der Identität sind für Menschen schmerzlich und gehen in der Regel mit einem Orientierungsverlust und einer damit verbundenen Schwächung des Selbstwerts einher. Menschen mit einem Identitätsproblem oder in einer Identitätskrise gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit der Diskrepanz zwischen geschwächtem Selbstwert und einem starken Grundbedürfnis nach einem positiven Selbstwert um. Eine passive Reaktionsstrategie ist es, die Problematik zu negieren, die eigene Identitätssuche als hoffnungslos abzutun und wichtige Teilbereiche der eigenen Identität aufzugeben, was in der Regel zu einer depressiven Symptomatik führt (Seiffge-Krenke, 2012). Alternative Reaktionen können darin bestehen, situative Ursachen für den eigenen Zustand verantwortlich zu machen und zum Beispiel durch Unterstützung von Verschwörungstheorien Erklärungsmuster zu generieren oder als aktive Reaktionsstrategie verstärkt nach neuen Identitätsquellen zu suchen. Um den Zustand einer problematischen, bedrohten, angegriffenen oder undefinierten Identität aufzulösen, übernehmen Menschen auch geliehene Identitäten oder überidentifizieren sich, zumeist unkritisch, mit Idolen und Leitbildern (Ermann, 2011) oder nähern sich sozialen Gruppen an, die ihnen eine Orientierung und Identitätsmöglichkeiten versprechen.

Faktoren, die ein Identitätsproblem oder eine Identitätskrise begünstigen, können sowohl eine überhöhte, diffuse, ruminative Exploration (Seiffge-Krenke, 2012) als auch eine verminderte Exploration im Sinne der Theorie von Marcia (1966) sein, die auch auf geringen Explorationsmöglichkeiten im sozialen Kontext beruhen kann. Wenig Möglichkeiten, sich auszuprobieren und verschiedene Identitätsmöglichkeiten zu erkunden, geht gerade im Jugendalter mit der Übernahme von Fremdidentitäten einher (Kernberg, 2006) und kann eine Orientierung an negativen Vorbildern oder problematischen Peer-Groups begünstigen. Nicht zu unterschätzen ist auch der Einfluss eines gesellschaftlichen Entwicklungsdrucks, den Jugendliche in Bezug auf ihre Identitätsentwicklung verspüren (Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008). Wesentliche Risikofaktoren für Selbstwert- und Identitätsprobleme sind auch geringe Anerkennungsstrukturen im sozialen Kontext bis hin zu Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen (Priest et al., 2013; Weeks & Sullivan, 2019). Nicht zuletzt ist auch eine narzisstische, an Eigeninteressen orientierte Persönlichkeitsentwicklung ein Risiko für Identitätsprobleme oder -krisen (Cramer, 2017; di Pierro et al., 2018).

4.1.5. Verbindungen zwischen Identitätsentwicklung und Radikalisierung

Wie bereits beschrieben sind Menschen bei Identitätsproblemen oder in Identitätskrisen empfänglich für potenzielle Identifikationsquellen (Cohen & Sherman, 2014; Ermann, 2011). Auf der Suche danach, die eigene Identität zu bestärken, befinden sich Individuen in einem vulnerablen Zustand, in dem radikale Gruppen zu einer attraktiven Identitätsquelle werden können (Borum, 2014; Kruglanski et al., 2017). Radikale Gruppen nutzen diesen Zustand, um Personen zu rekrutieren und zu radikalieren (Borum, 2014; Hogg, Kruglanski & van den Bos, 2013; van den Bos, Loseman & Doosje, 2009; Webber, Klein et al., 2017). Eine verstärkte Suche nach Identität wurde in zahlreichen Arbeiten als zentraler Faktor für die Übernahme oder

Aufrechterhaltung einer (rechts-)extremen Ideologie oder den Beitritt oder Verbleib in einer (rechts-)extremen Gruppe identifiziert (Bachem & Schielke, 1999; Eilers, Gruber & Kemmesies, 2015a, b; Kruglanski et al., 2017; Lützing & Kraus, 2010; Schuppener, 2016; van der Valk & Wagenaar, 2010; Webber, Babush et al., 2017). Dies dient psychologisch vor allem der Reduktion von Unsicherheit (Hoog & Blaylock, 2012).

In einer qualitativen Interviewstudie mit Aussteiger:innen aus der rechtsextremen Szene gaben Dreiviertel der Teilnehmenden die Suche nach Identität als entscheidenden Grund zum Beitritt zu einer extremistischen Gruppe an (Feddes, 2018; Marret et al., 2013). Ein Aussteiger beschrieb Versprechungen, die ihm von der rechtsextremen Gruppe gemacht wurden: „Wenn ich beitreten würde, würde ich immer Leute haben, die mir helfen, eine enge, sichere Gruppe“ (van der Valk & Wagenaar, 2010, S. 61). In Einzelfallstudien wurden kritische Lebensereignisse, die mit einem gesellschaftlichen Abstieg einhergingen (also zu hoher Wahrscheinlichkeit eine Identitätskrise auslösten) mit extremistischem Handeln in Verbindung gebracht (Kruglanski et al., 2013). So wird zum Beispiel die Islamophobie, der Asylsuchende aus muslimisch geprägten Ländern in Europa ausgesetzt sind, mit deren Eintritt in die islamistische Szene verknüpft (Kruglanski et al., 2007). Pedahşûr (2007) schreibt über palästinensische Suizidbomber, die durch Stigma, Verachtung und mangelnden Selbstrespekt zu ihren Taten motiviert wurden. Auch Gefängnisaufenthalte können durch Stigmatisierung und Isolation eine Identitätskrise bewirken (Kruglanski et al., 2013). Zusätzlich macht die hohe Wahrscheinlichkeit, auf Mitglieder radikaler Gruppierungen zu treffen, Gefängnisse zu Hochrisikoumgebungen (Kruglanski et al., 2013; Mulcahy, Merrington & Bell, 2013). Einige Studien konnten konkret positive Zusammenhänge zwischen radikalem Verhalten und Anzeichen einer Identitätskrise aufzeigen. So stellten Kruglanski und Kolleg:innen (2013) fest, dass Gefühle von Scham, Wut und Unbedeutsamkeit die Wahrscheinlichkeit erhöhten, dass Terrorist:innen in Sri-Lanka gewalttätige Aktionen durchführten. Doosje, Loseman und van den Bos (2013) fanden einen mittleren korrelativen Zusammenhang zwischen persönlicher Unsicherheit und der Befürwortung ideologiebasierter Gewalt. Zusammenhänge zwischen gewaltbareitem Extremismus und sozialen Ausschlusserfahrungen wurden bereits mit Hilfe von bildgebenden Verfahren (fMRT) an bestimmte neuronale Prozesse geknüpft (Pretus et al., 2018). In weiteren Arbeiten wird persönliche Unsicherheit in Verbindung mit einer erhöhten Identifikation mit radikalen Gruppen (Hogg et al., 2007; Hogg, Meehan & Farquharson, 2010; Hogg et al., 2013) und Rechtsextremismus (van den Bos et al., 2009) gebracht.

Eine Theorie, die den zahlreich belegten Zusammenhang zwischen Extremismus und Identität aufgreift, ist die Unsicherheits-Identitätstheorie (Hogg, 2007; Hogg & Blaylock, 2012). Die Theorie baut auf wichtigen Prinzipien der Sozialen Identitätstheorie (soziale Kategorisierung, Gruppenidentität) auf. Die Autor:innen beschreiben eine undefinierte Identität als extrem aversives Gefühl, da es zu einer generellen Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit führt. Weiß jemand nicht, wer er ist oder wo er sich zuordnen kann, fällt es ihm schwer, Entscheidungen (basierend auf dem eigenen Selbstkonzept) zu treffen, was zu Gefühlen der Angst und Bedrohlichkeit führt. Aus diesem Grund versuchen Menschen eine solche Unsicherheit

unbedingt zu vermeiden und zeigen verstärkt Verhalten, dass auf Unsicherheitsreduktion ausgelegt ist. Dieser Zustand ist vergleichbar mit der Suche nach Bedeutung infolge eines gravierenden Anerkennungsverlust, wie Kruglanski und Kolleg:innen (2013, 2017) es in ihrer Radikalisierungstheorie nennen. Eine besonders gute Möglichkeit, die eigene Unsicherheit zu reduzieren, ist eine soziale Gruppenzugehörigkeit, da sie eine starke Identifikationsquelle bildet. Allerdings sind nicht alle Gruppenzugehörigkeiten gleich gut geeignet, Unsicherheit zu reduzieren. Während eine lose Gruppe nur wenig zur Unsicherheitsreduktion bietet, bilden sehr geschlossene Gruppen mit klaren Ideologien, eindeutigen Werten und einem Freund-Feind Schema eine klare Anleitung dazu, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden, was eine maximale Unsicherheitsreduktion bedeutet.

Eine aktuelle Meta-Analyse bestätigt den postulierten Zusammenhang zwischen persönlicher Unsicherheit und dem Wunsch nach Gruppenidentifikation (Choi & Hogg, 2019). In einem Experiment von Kruglanski und Orehek (2011) schrieben Teilnehmende über einen Erfolg oder Misserfolg, in einem anderen bekamen sie positives oder negatives Feedback auf eine zuvor erledigte Aufgabe. Das Beschreiben eines persönlichen Misserfolges führte zu einer Identitätsbedrohung und damit zu persönlicher Unsicherheit, indem der Fokus der eigenen Identität auf einen negativ besetzten Bereich gelegt wird (Sherman & Cohen, 2006). In beiden Experimenten zeigten die Teilnehmenden, die über einen Misserfolg berichteten bzw. negatives Feedback bekamen, einen signifikant höheren Wert auf einem Maß des interdependenten Selbstbildes, definierten sich also stärker durch ihre Gruppenbeziehungen, als wenn sie einen Erfolg beschrieben oder positives Feedback erhielten. In einem dritten Experiment berichteten Testpersonen, die über Misserfolge (anstatt über Erfolge) schrieben, eine höhere Identifikation mit ihrem Heimatland (USA) und wollten eine anschließende Aufgabe lieber in einer Gruppe als allein bearbeiten (Kruglanski & Orehek, 2011). In weiteren Studien wurde ein negativer Zusammenhang zwischen berichtetem Lebenserfolg und Identifikation mit den Gruppen Nation oder Religion gefunden (Kruglanski, Gelfand & Gunaratna, 2012). Dies zeigt, dass die Zuordnung zu einfach strukturierten sozialen Gruppen eine starke Identitätsquelle gerade bei Identitätskrisen sein kann.

Extremistische Gruppen werden in der Regel als sehr geschlossene Gruppen mit einer leicht annehmbaren, klar definierten Gruppenidentität beschrieben (Doosje et al., 2013; Matsuda et al., 2013; Sherman & Kim, 2005). Der Unsicherheits-Identitätstheorie folgend, sind sie besonders anziehend für Menschen, die motiviert aus einem unklaren Selbstkonzept auf der Suche nach Gruppenidentität sind. Sie liefern eine Ideologie mit eindeutig definierten Werten (Doosje et al., 2013; Kruglanski et al., 2013) und einem Freund-Feind-Bild (Borum, 2014) und darüber hinaus einen Weg, Unsicherheiten zu überwinden (Doosje et al., 2016; Hogg et al., 2013), sich für einen vermeintlich guten Zweck einzusetzen (Kruglanski et al., 2013) und sich dadurch wieder wertvoll und moralisch gut zu fühlen (Doosje et al., 2016; McCauley & Moskalenko, 2008). Radikale Ideologien sind zumeist so aufgebaut, dass sie zunächst erklären, warum die eigene Gruppe etwa durch politische, staatliche oder kulturelle Institutionen ungerecht behandelt wird (Borum, 2014; Kruglanski et al., 2013). Dadurch entsteht ein Gefühl

der Deprivation (Saucier et al., 2009) und Benachteiligung. Darauf aufbauend werden fragwürdige Mittel legitimiert, um die gesellschaftliche Ordnung zu zerschlagen oder Feinde der Gruppe anzugreifen und dadurch Gerechtigkeit zurück zu erlangen (Kruglanski et al., 2013). Auf diese Art und Weise wird es den Mitgliedern erleichtert, Gewalt und andere illegale Mittel zu verwenden, da sie moralisch legitimiert werden (McCauley & Moskalenko, 2008; Saucier et al., 2009). So löst die radikale Ideologie nicht nur Wertekonflikte, sondern zeigt Menschen in einer Identitätskrise zusätzlich einen Weg sich wieder moralisch wertvoll zu fühlen. Empirische Befunde für diesen Mechanismus zeigten Doosje und Kolleg:innen (2013), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Deprivation und positiven Einstellungen gegenüber ideologiebasierter Gewalt fanden.

4.1.6 Interventionen zur Förderung einer positiven Identitätsentwicklung

Aus der Forschungslage zur sozialen Identität, Identitätsentwicklung und zu Identitätsproblemen geht hervor, dass Interventionen es zum Ziel haben sollten, Menschen dabei zu unterstützen, ein realistisches Selbstkonzept bestehend aus diversen und stabilen Rollenidentitäten zu erarbeiten. Eine besondere Rolle kommt der Ausbildung eines positiven, aber nicht überhöhten Selbstwerts zu, der maßgeblich zur Ausbildung einer gesunden Identität beiträgt und verhindern kann, dass Menschen in Phasen des Anerkennungsverlusts auf extremistische Gruppenidentitäten zurückgreifen, um ihr positives Selbstkonzept aufrecht zu erhalten. Dem Konzept der entwicklungsorientierten Intervention (Beelmann, 2015a, 2017) folgend sollten Interventionen in Entwicklungsphasen ansetzen, in denen eine hohe Entwicklungsdynamik vorliegt bzw. in denen eine entsprechende natürliche Entwicklung ohnedies stattfindet. Danach erscheint es sinnvoll, identitätsbezogene Interventionen vor allem mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12 bis 25 Jahren durchzuführen (Adoleszenz und aufkommendes Erwachsenenalter).

Auch wenn eine Reihe von wissenschaftlichen Forschungsarbeiten Identitätsprobleme als Risikofaktor für Radikalisierungsprozesse identifiziert hat (Beelmann et al., 2017), gibt es nach unserem Wissen keine wissenschaftlich evaluierten Programme zur Extremismusprävention, die an diesem Faktor konkret ansetzen. Wir haben in einem aktuellen Projekt im Forschungsverbund RadigZ (Kudlacek et al., 2017) versucht, ein derartiges Programm („Bleib menschlich“) zu konstruieren, in dem unter anderem Selbstexplorationsübungen zur Identitätsbildung enthalten sind (Beelmann et al., eingereicht). Eine Evaluation des Programms steht allerdings noch aus. Da bislang also spezifische Identitätsinterventionen zur Extremismusprävention fehlen, werden im Folgenden Maßnahmen vorgestellt, die sich positiv auf die Identitätsentwicklung und das Selbstkonzept auswirken und somit auch Radikalisierungsprozesse verhindern könnten. Verschiedene Überblicksarbeiten teilen evaluierte Identitätsinterventionen in zwei Gruppen ein. Auf der einen Seite existieren Maßnahmen, die konkret auf eine Verbesserung von identitätsnahen Konzepten wie Selbstkonzept oder Selbstwert ausgerichtet sind (z.B. direkte Selbstkonzept- oder Selbstwert-Interventionen; z.B. Dinkmeyer, 1982). Auf der anderen Seite bestehen Programme, die auf das Erlernen spezifischer Fertigkeiten (z.B.

soziale Kompetenz) ausgerichtet sind und bei denen geprüft wurde, ob das Selbstkonzept oder der Selbstwert der Teilnehmenden beeinflusst wurde. Diese Maßnahmen verfolgen das Ziel, über neu erlernte Fertigkeiten neue Identitätsquellen zu eröffnen und somit indirekt das Selbstkonzept und den Selbstwert stärken zu können (O'Mara et al., 2006).

Selbstkonzept-Interventionen. Meta-Analysen zeigen, dass Maßnahmen, die direkt auf die Stärkung des Selbstkonzepts ausgelegt waren, deutliche Verbesserungen des Selbstkonzepts erzielten im Vergleich zu Maßnahmen, die primär andere Ziele verfolgten (Haney & Durlak, 1998; O'Mara et al., 2006). Weiterhin wurde festgestellt, dass bei Menschen, die vor der Intervention bereits ein problematisches Selbstkonzept aufwiesen, stärkere Effekte erzielt werden konnten als in primärpräventiven Maßnahmen (Haney & Durlak, 1998; O'Mara et al., 2006). Eine höhere Wirksamkeit erzielten auch Programme, die auf geprüfte wissenschaftliche Theorien und empirischer Forschung basierten, im Vergleich zu Maßnahmen, die keinen theoretisch fundierten Hintergrund aufwiesen oder lediglich auf Überlegungen der Autor:innen aufbauten (Haney & Durlak, 1998). Interventionsübergreifend erwies sich der Einsatz von Lob und positivem Feedback als besonders förderlich (O'Mara et al., 2006). Selbstkonzept-Interventionen werden in unterschiedlichen Formen durchgeführt. In der Regel steht die Auseinandersetzung mit Werten, dem Selbstbild und die Reflexion über eigene Ressourcen und Fähigkeiten im Vordergrund. Die Programme werden zumeist im Schulkontext, aber auch in außerschulischen Jugendtreffs oder in Therapiesettings durchgeführt.

Outdoor-Aktivitäten. Ein Beispiel für eine identitätsfördernde Intervention ist die sogenannte Abenteuertherapie (auch Wildnis- oder Naturtherapie genannt), die häufig im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen mit Jugendlichen mit bereits auffälligem Sozialverhalten durchgeführt wird. Dabei müssen im Gruppensetting Aufgaben in der Natur bewältigt werden, die ein Zusammenarbeiten der gesamten Gruppe und die Fähigkeiten jeder einzelnen Person benötigen. Ein lösungsorientierter Fokus, erfahrungsbasiertes Lernen und das Setzen und Erreichen von Zielen stehen im Vordergrund und sollen sich positiv auf Selbstwert und Selbstkonzept der Teilnehmenden auswirken. Durchgeführt werden diese Maßnahmen zum Beispiel auch in Form von Schulausflügen, Klassenfahrten oder Sommercamps. Meta-Analysen ergaben moderate positive Effekte auf das Selbstkonzept direkt nach Durchführung der Interventionen, welche in späteren Nachfolgeuntersuchungen weiterhin erhalten blieben (Bowen & Neill, 2013; Hattie et al., 1997; Neill, 2002). Die stärksten Effekte wurden bei Erwachsenen-Gruppen erzielt (Bowen & Neill, 2013; Hattie et al., 1997; Neill, 2002), gute Effekte bei älteren Jugendlichen (15 bis 17 Jahre), während die Maßnahmen bei jüngeren Kindern (14 Jahre und jünger) deutlich geringere Effekte bewirkten (Bowen & Neill, 2013). Dies steht im Einklang mit den genannten entwicklungspsychologischen Theorien, welche die Identitätsentwicklung als zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz und der Emerging Adulthood identifizierten. Weiterhin waren Maßnahmen mit längerer Durchführungsdauer (20 Tage und mehr) signifikant wirksamer als kürzere Interventionen (weniger als 20 Tage, Hattie et al., 1997).

Elterntrainings. Elterntrainings sind ein weiterer Interventionsansatz, die sich moderat positiv auf den Selbstwert eines Kindes auswirken kann (Cedar & Levant, 1990; Kaminski et al., 2008) und somit eine Möglichkeit zur frühen Prävention eines labilen Selbstwerts bietet. Hier ist zum Beispiel das P.E.T. (Parent Effectiveness Training) Programm zu nennen, ein standardisiertes Programm, in dem unter anderem bestimmte Kommunikationstechniken (z.B. aktives Zuhören oder Ich-Botschaften) zum besseren Umgang mit dem eigenen Kind erlernt werden sollen (Gordon, 2008). Allgemein eignen sich Elterntrainings zur Verbesserung des Erziehungsverhaltens und des familiären Zusammenhalts, was dazu beitragen kann, die Familie als Quelle einer gesunden Identitätsentwicklung zu sichern (Beelmann & Arnold, eingereicht).

Sportprogramme. Kleine bis moderat-positive Effekte auf das Selbstkonzept erzielten Programme, die die körperliche Aktivität bei Jugendlichen förderten, zum Beispiel in Form von sportlichen Aktivitäten (Spruit et al., 2016). Für den Erfolg dieser Programme war allerdings wichtig, ob der Fokus der jeweiligen Aktivitäten auf sozialen Aspekten lag (Regeln einhalten, soziale Interaktion) oder auf die Bewegung an sich, also mit Fokus auf der körperlichen Anstrengung. Überraschenderweise zeigten sich stärkere Effekte auf das Selbstkonzept der Teilnehmenden in Kursen, die auf Bewegung, also die körperlichen Aspekte ausgerichtet waren (Spruit et al., 2016). Die Autor:innen erklären diesen Effekt damit, dass der Fokus auf körperliche Reaktionen eher zum eigenen Wohlbefinden beitrage als der häufig kompetitive Fokus von (Team-)Sport, welcher sich durchaus negativ auf den Selbstwert auswirken könne (z.B. im Falle einer Niederlage). Sportangebote wirken sich somit auf das körperliche Selbstbild durch Veränderungen im sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept (Gerlach & Brettschneider, 2004) und im Körper selbstwert (Sonstroem & Morgan, 1989; Stiller & Alfermann, 2008) aus. Für eine möglichst positive Umsetzung ist es daher wichtig, dass Sportangebote Kompetenzerfahrungen, reflexive Sportvermittlung und eine individualisierte Lernbegleitung beinhalten (Oswald et al., 2013).

Ein Problem, das beim Einsatz der bisher genannten selbstwertsteigernden Programme entstehen könnte, ist, dass diese mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch den Narzissmus der Teilnehmenden befördern und somit unerwünschte Nebenwirkungen zur Folge haben kann. Narzissmus unterscheidet sich von einem hohen Selbstwert dadurch, dass er ein hierarchisches, vergleichendes Selbstkonzept beinhaltet. Das bedeutet, dass jemand mit hohem Narzissmus sich als besser als andere ansieht, während jemand mit einem hohen Selbstwert sich selbst als wertvoll betrachtet, ohne dies in Relation zu anderen Menschen zu stellen (Brummelman, Thomaes & Sedikides, 2016). Interventionsansätze sollten Teilnehmenden zwar Selbstwert vermitteln, dabei aber vermeiden, dass sie sich durch diese Selbstwertstärkung über andere Menschen stellen. Der Fokus sollte also darauf liegen, den Teilnehmenden klar zu machen, dass sie wertvolle Menschen sind, ohne sie als extrem besonders oder besser als andere darzustellen. Wird dies nicht beachtet, besteht die Möglichkeit, dass Programme sogar kontraproduktiv sind, weil sie über die Förderung von Narzissmus einen Risikofaktor von Extremismus stärken. Neuere empirische Studien zeigten positive korrelative

Zusammenhänge zwischen Narzissmus und Radikalisierung bzw. Extremismus (Duspara & Greitemeyer, 2017; Feddes et al., 2015; Jahnke et al., 2021; Soliman, Bellaj & Khelifa, 2016), die auf theoretischer Ebene schon länger beschrieben werden (Hudson, 2005). Rechts-extremismus wird vereinzelt sogar als eine Form von kollektivem Narzissmus betrachtet, da die entsprechenden Ideologien in der Regel auf Ungleichwertigkeit beruhen, indem sie Mitglieder der eigenen Gruppe als höherwertig betrachten (Zavala et al., 2009).

Selbst-Affirmations-Interventionen. Eine weitere Möglichkeit der Identitätsförderung ist der Einsatz sogenannter Selbst-Affirmations-Interventionen, die auch mit neueren Identitätskonzeptionen in Zusammenhang gebracht werden können (Crocetti, 2018), die die Reflektion über identitätsstiftende Merkmale betonen. Zudem scheint dieser Ansatz sowohl für Menschen mit narzisstischem (Thomaes et al., 2009) als auch Menschen mit labilem Selbstwert (Cohen & Sherman, 2014) geeignet zu sein. In der Selbst-Affirmations-Intervention bekommen Teilnehmende eine Liste von Werten (z.B. Familie, Freunde, Sport) präsentiert, wählen dabei die für sie relevantesten aus und schreiben im Anschluss jeweils einen Text, warum dieser Wert für sie wichtig ist (Sherman & Cohen, 2006). Die dahinterliegende Idee ist, dass ein gesundes Selbstkonzept aus diversen und reflektierten Rollenidentitäten besteht. Definiert sich ein Mensch dagegen über wenige, kaum bewußte Rollenidentitäten, stellt eine Kritik in diesen Bereichen eine existentielle Bedrohung dar, die den Menschen zu einem starken Bedürfnis nach Identitätsquellen treibt (Steele, 1988) und ihn gegebenenfalls vulnerabel gegenüber extremistischen Gruppen und Ideologien macht (Kruglanski et al., 2013). Die Selbst-Affirmations-Intervention stärkt durch individualisierte Auseinandersetzung mit den persönlich wichtigsten Werten ein positives und diverses Selbstkonzept, so dass eine grundlegende Identitätskrise vermieden werden soll (Cohen & Sherman, 2014). Im Gegensatz zu rein selbstwertstärkenden Interventionen, die auf Selbstlob aufbauen (z.B. Empowerment Ansätze), soll die Selbst-Affirmations-Intervention Teilnehmenden helfen, ein reflektierteres Selbstbild zu kreieren, ohne narzisstische Tendenzen zu fördern. Thomaes und Kolleg:innen (2009) zeigten bei Schüler:innen, dass die Selbst-Affirmations-Intervention narzisstisch motivierter Aggressivität entgegenwirken kann. Die Autor:innen vermuten, dass ein reflektiertes Identitätskonzept narzisstischen Kränkungen (Angriffe auf die Bedeutsamkeit der eigenen Person) vorbeugen kann. Leider wurden Selbst-Affirmations-Interventionen bislang hauptsächlich in laborexperimentellen Settings überprüft, in denen kurzfristige Effekte im Vordergrund standen (Sweeney & Moyer, 2015). Da die verwendete Intervention lediglich 15 bis 20 Minuten dauert, sind große und nachhaltige Effekte unwahrscheinlich. Eine Ausweitung des Ansatzes könnte allerdings eine vielversprechende Präventionsmaßnahme für Identitätsproblematiken im Zusammenhang mit Radikalisierung und Extremismus darstellen.

Leider sind bislang vor allem programmorientierte Maßnahmen zur Identitätsförderung in vorwiegend anglo-amerikanischen Kontexten hinreichend auf ihre Wirksamkeit überprüft worden, während alltagsbasierte Förderstrategien wie etwa grundlegende Formen der Jugend- und Sozialarbeit (lebensweltorientierte, akzeptierende oder konfrontative Ansätze; vgl. Otto & Thiersch, 2011), aber auch kulturorientierte Angebote (Theater, Musik, Tanz) kaum

auf systematische Wirksamkeitsuntersuchungen zurückgreifen können, jedenfalls nicht im Hinblick auf Radikalisierungsprozesse (im Hinblick auf psychische Gesundheit vgl. aber z.B. Koch et al., 2019). Gleichwohl ist davon auszugehen, dass spezifische Angebote der Jugend- und Kulturarbeit gute Explorationsmöglichkeiten bieten und identitätsstiftende Funktionen erfüllen können, so dass sich Jugendliche dort ausprobieren und Möglichkeiten einer stabilen und gleichsam gesunden Identitätskonstruktion finden können. Wünschenswert wäre allerdings, dass sich die erwähnten Ansätze in Zukunft stärker rigorosen Evaluationsbemühungen stellen, um ihre Potentiale evidenzbasiert zu dokumentieren.

4.2 Vorurteilsstrukturen

4.2.1 Was sind Vorurteile?

Ein weiteres Kernelement von Radikalisierungsprozessen sind massiv ausgeprägte Vorurteile oder Ungleichwertigkeitsschemata gegenüber Mitgliedern fremder sozialer und ethnischer Gruppen. Neben der Aufwertung der eigenen sozialen Gruppe und der Abwertung von sozialen Fremdgruppen, führen Vorurteile auch zu negativen Handlungstendenzen gegenüber den Mitgliedern dieser Fremdgruppen bis hin zu Diskriminierung und Gewalt (Jones et al., 2017; Schütz & Six, 1996; Talaska, Fiske & Chaiken, 2008). Vorurteile wirken sich auf Sozialkontakte und die Ausbildung der eigenen Identität aus, beeinflussen die Übernahme von Verhaltensnormen und begünstigen schließlich die Anlehnung an extremistische Überzeugungen und Ideologien.

Vorurteile gegenüber sogenannten Ausländern, Geflüchteten, Andersdenkenden, Andersgläubigen und weiteren sozialen Gruppen sind eng mit unserer Menschheitsgeschichte verbunden. Zu allen Zeiten und in allen Regionen finden sich Beispiele, wie abwertende Einstellungs- und Verhaltensmuster gegenüber sozialen Gruppen zu Gewalt, Krieg und Menschenrechtsverletzungen geführt haben, sodass man von einem sehr allgemeinen menschlichen Phänomen von großer Tragweite sprechen kann. Häufig ist der Diskurs um Vorurteile und Diskriminierung allerdings von einer politischen Perspektive geprägt und öffentliche Aufmerksamkeit erlangt diese Thematik oftmals dann, wenn wir in den Medien von brutalen Angriffen auf Menschen anderer Hautfarbe, extremistischen Anschlägen und politisch motivierten Morden erfahren. Dagegen bleibt eine fundierte psychologische Auseinandersetzung aus, obwohl umfangreiche Forschungen vorliegen, die ganz wesentlich zu unserem Verständnis von Vorurteilen und den Möglichkeiten ihrer Vermeidung beitragen können (vgl. Beelmann & Jonas, 2009; Beelmann & Lutterbach, 2020).

Als Vorurteile bezeichnet man negative Einstellungen und Abwertungsmuster gegenüber Mitgliedern fremder sozialer Gruppen (d.h. Gruppen, denen man sich selbst nicht zugehörig fühlt), wobei diese Einstellungen allein aufgrund der Zugehörigkeit der Personen zu diesen sozialen Gruppen und nicht auf persönlichen Erfahrungen beruhen (Brown, 2010). Aus diesem Grund spricht man heute auch von Intergruppeneinstellungen und Intergruppenverhalten. Vorurteile äußern sich dabei in der Zuschreibung bestimmter negativer Eigenschaften („Ausländer sind faul, kriminell, unzuverlässig usw.“), in Sympathie-Einschätzungen („Muslime mag ich nicht“) oder auch direkt in diskriminierendem Verhalten, wenn etwa der Kontakt mit Menschen sozialer Fremdgruppen vermieden wird, sie systematisch benachteiligt werden oder gar ein Angriff auf ihre psychische und physische Integrität erfolgt. Der sozialpsychologische Vorurteilsbegriff enthält somit kognitive (Zuschreibung von Eigenschaften), emotionale (Angst, Antipathie) und verhaltensbezogene (Diskriminierung) Aspekte und wird nicht als Gegenteil von Toleranz aufgefasst. Toleranz ist ein vielschichtiger Begriff (Forst, 2003) und kann in Bezug auf soziale Gruppen als eine Grundhaltung gegenüber Andersartigkeit oder Diversität aufgefasst werden. Diese Grundhaltung kann unterschiedliche Formen annehmen, die

von Erlaubnis (Andersartigkeit wird geduldet) über Koexistenz und Respekt bis hin zur Wertschätzung von Diversität variieren können (Forst, 2003). Interessant ist, dass offenbar allein die Wertschätzungsdimension mit geringeren Vorurteilen in Zusammenhang stehen (Klein & Zick, 2013), das heißt nur, wenn ich Andersartigkeit wertschätze und nicht nur respektiere, führt Toleranz zu geringeren Vorurteilen.

Um nun zu verstehen, wie es zu einer ablehnenden und negativen Haltung in Bezug auf soziale Fremdgruppen kommt, sind zwei Befunde der Vorurteilsforschung von zentraler Bedeutung. Erstens neigen Menschen dazu, andere Personen anhand sozialer Gruppen zu kategorisieren, ähnlich wie wir auch unsere dingliche Welt in Kategorien einteilen (Brewer, 2000; Brown & Hewstone, 2005; Cameron et al., 2006; Gaertner & Dovidio, 2000). Dies ist zunächst keineswegs problematisch, sondern aus psychologischer Sicht im Gegenteil Anzeichen einer guten intellektuellen und sozialen Entwicklung. Wir müssen unsere soziale Umwelt strukturieren, um mit der Vielfalt an sozialen Informationen zurecht zu kommen und um in sozialen Interaktionen auf Erfahrungswerte zurückgreifen zu können. Für unsere Identitätsentwicklung ist es nun zweitens wichtig, sich bestimmten sozialen Kategorien zuzuordnen, zum Beispiel als Mann oder Frau, als Jugendlicher oder Rentner, als Deutscher oder Türke, als Christ oder Muslim, als Fan von Borussia Dortmund oder Bayern München, als Mitglied eines Freundeskreises, als Bewohner einer Stadt usw. (vgl. Abschnitt zur Identität). Durch diese Zuordnung versehen wir uns mit einer bestimmten sozialen Identität, in deren Folgen nun automatisch eine Tendenz besteht, soziale Kategorien, denen wir uns selbst zuordnen (sogenannten Eigengruppen), höher zu bewerten als fremde soziale Kategorien (sogenannte Fremdgruppen), denen wir nicht angehören. Diese Art von Bewertungstendenzen bestehen bei allen Menschen, weil wir grundsätzlich nach einem positiven Selbstbild streben. Vorurteile sind somit keine Frage von „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“, sondern immer eine Frage des Ausmaßes von Einschätzungsdifferenzen zwischen der Bewertung der Eigen- und der sozialen Fremdgruppe sowie eine Frage ihrer selbstkritischen Reflexion. Gewisse Unterschiede akzeptieren wir, auch ohne weiter darüber nachzudenken, wenn man etwa als Fußballfan andere Vereine und deren Fans nicht sympathisch findet. Andere Bewertungsunterschiede überschreiten soziale Normen, wenn man beispielsweise Muslimen grundsätzlich eine gewaltbereite Haltung zuschreibt. Entwicklungsuntersuchungen zeigen nun, dass diese Bewertungsunterschiede schon sehr früh in der menschlichen Entwicklung auftreten (Raabe & Beelmann, 2011) und wiederum von zahlreichen individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig sind (Beelmann, 2021; Beelmann & Neudecker, 2020).

4.2.2 Entwicklung von Vorurteilen

Negative Intergruppeneinstellungen und Vorurteile entstehen nicht erst im Erwachsenenalter, sondern haben eine Entwicklungsgeschichte. Bereits bei Vorschulkindern lassen sich soziale Kategorisierungsprozesse und unterschiedliche Bewertungen der Eigen- und sozialen Fremdgruppe nachweisen (vgl. Aboud, 1988). Beobachten lässt sich das, wenn sie zum Beispiel den Kontakt mit Kindern anderer Hautfarbe ablehnen, ihnen negative Eigenschaften

zuschreiben oder sie seltener als Spielpartner:in auswählen. Altersvergleiche zeigen, dass sich negative soziale Einstellungs- und Verhaltensmuster bereits im Alter von vier Jahren nachweisen lassen, im Altersbereich bis zum 8. Lebensjahr ansteigen und im frühen Grundschulalter einen Höhepunkt erreichen. Im Verlauf der späteren Kindheit und der Adoleszenz werden Vorurteile dann schwächer, zumindest, wenn Kinder und Jugendliche aus Mehrheitsgruppen betrachtet werden und sie Kontaktmöglichkeiten zu sozialen Fremdgruppen haben. Einen derartigen Entwicklungsverlauf konnten wir aus der Analyse von 113 internationalen Studien zu Altersunterschieden bei national oder ethnisch begründeten Vorurteilen nachweisen (Raabe & Beelmann, 2011). Neben einem derartigen Entwicklungsverlauf wird ferner angenommen, dass sich im Laufe des Grundschulalters Unterschiede zwischen den Kindern herausbilden und verfestigen. So konnte in eigenen wie auch neueren Längsschnittanalysen gezeigt werden, dass die Rangreihen-Stabilität von Vorurteilen (d.h. die Stabilität der Rangfolge von Kindern anhand des Vorurteilsniveaus, also nicht das Vorurteilsniveau selbst) anhand verschiedener Kriterien vom Grundschul- bis ins Jugendalter relativ stabil blieb und darüber hinaus zahlreiche Parameter der Sozialentwicklung wie geringe Sozialkompetenz, dissoziales Verhalten und Delinquenz vorhersagte (Beelmann, 2021; Crocetti et al., im Druck). Das bedeutet, dass die Kinder, bei denen bereits im jungen Alter ein relativ hohes Vorurteilsniveau festzustellen war, auch im Jugendalter stärker zu Vorurteilen neigten als ihre Altersgenossen.

Zur Entwicklung von Intergruppeneinstellungen und Vorurteilen lassen sich drei prominente Erklärungsansätze unterscheiden (Beelmann, 2021; Levy & Killen, 2008): Erstens können Vorurteile das Ergebnis von Lernprozessen im Kontext der sozialen Umwelt sein. Zweitens werden Vorurteile mit der Entwicklung von kognitiven und sozial-kognitiven Fertigkeiten (wie zum Beispiel Empathie und Perspektivenübernahme) in Verbindung gebracht und drittens können Vorurteile auch ein Resultat von motivationalen Prozessen begriffen werden, die im Rahmen der Identitätsentwicklung stattfinden (siehe ausführliche Darstellung in Kasten III). Betrachtet man die verschiedenen Ansätze und empirischen Ergebnisse zur Vorurteilsentwicklung integrativ, so können folgende typische Entwicklungsmuster ausgemacht werden: Bereits im Alter von drei bis vier Jahren können Vorurteile in Form von Assoziationen zwischen Gruppenbezeichnungen und positiven oder negativen Bewertungen, die aus dem sozialen Umfeld übernommen oder erschlossen werden, nachgewiesen werden. Im weiteren Entwicklungsverlauf werden sich Kinder ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit zunehmend bewusst und bewerten Mitglieder ihrer eigenen Gruppe positiver als Mitglieder einer sozialen Fremdgruppe, um einen positiven Selbstwert zu erlangen. Im späten Grundschulalter sind die kognitiven und sozial-kognitiven Fähigkeiten dann so weit entwickelt, dass positive Kontakte zu Fremdgruppenmitgliedern genutzt werden können, um differenziertere Beurteilungen und komplexere soziale Kategorien zu entwickeln (beispielsweise die Einordnung unterschiedlicher ethnischer Gruppen unter die übergeordnete Kategorie Mensch). Dies führt in der Regel zu einer Abnahme von Vorurteilen. Gleichzeitig werden Kinder sensitiver für Normen, die in der sozialen Umgebung relevant sind und sowohl positive als auch negative Beurteilungen von Fremdgruppen beinhalten. Besonders im Jugendalter, wenn die Entwicklung der Identität eine

zentrale Aufgabe darstellt, werden motivationale Prozesse bedeutsamer (Crocetti, 2018). Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Eigengruppe wird durch die Abwertung einer Fremdgruppe besonders gut erfüllt. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Abwertung innerhalb der Eigengruppe zur Norm gehört. Parallel dazu bilden Jugendliche ein komplexes Gerüst aus moralischen Überzeugungen (zum Beispiel zur Gerechtigkeit), die mit bestehenden positiven oder negativen Einstellungen in Einklang gebracht werden müssen und je nach Ausprägung Vorurteile verstärken oder zu einer Reduktion von Bewertungsunterschieden führen können (Killen, Rutland & Yip, 2016).

Bei diesen allgemeinen Beschreibungen der Entwicklung von Vorurteilen müssen zugleich Besonderheiten berücksichtigt werden. Zunächst existieren zahlreiche Vorurteilsfacetten und -maße, die sowohl emotionale, kognitive und verhaltensorientierte Aspekte umfassen und zudem implizit, indirekt oder explizit auftreten und gemessen werden können. Vorhandene Studien nähren den Verdacht, dass der nachgewiesene Entwicklungsverlauf von Vorurteilen auch von der Art ihrer Messung bzw. dem Typus von Vorurteilen bestimmt sein kann (Degner & Wentura, 2010; Raabe & Beelmann, 2011). Darüber hinaus unterscheiden sich offenbar auch verschiedene Subpopulationen. Für Kinder, die Gruppen mit geringem sozialen Status angehören (z.B. ethnische Minoritäten oder Geflüchtete in Aufnahmegesellschaften), ergeben sich beispielsweise einige Besonderheiten im Entwicklungsverlauf. Sie beginnen später, Vorurteile zu entwickeln (Raabe & Beelmann, 2011), was vermutlich durch anfangs sehr positive Einstellungen gegenüber der höher gestellten Gruppe zu erklären ist. Erst am Anfang der Adoleszenz, wenn motivationale Prozesse relevant werden und gleichzeitig die kognitiven Fertigkeiten ausgereift sind, beginnen sie mit der Abwertung der – vormals vielleicht sogar bewunderten – Fremdgruppe. Gleichzeitig werden etwaige Diskriminierungserfahrungen bewusst und der Kontakt zur Fremdgruppe wird häufig von Konflikten überlagert. Dadurch werden negativere Einstellungen wahrscheinlicher und ein bei Majoritätskindern zu beobachtender Abfall von Vorurteilen im Übergang zum Jugendalter findet nicht statt (vgl. Beelmann, 2021; Raabe & Beelmann, 2011).

Neben diesen Überlegungen ist die Stabilität des Vorurteilsniveaus eine bedeutsame Frage für die Prävention. Wenn Kinder, die bereits früh hohe Vorurteilsausprägungen zeigen, auch im weiteren Entwicklungsverlauf im Vergleich zu ihren Altersgenossen ebenfalls hohe Vorurteilswerte aufweisen, würde dies für biographisch frühe Präventionsmaßnahmen sprechen. In der Tat belegen die vorhandenen längsschnittlichen Daten eine beträchtliche Stabilität und zunehmende Verfestigung von Vorurteilen im Entwicklungsverlauf (Beelmann, 2021; Crocetti et al., im Druck). Ein Grund ist vermutlich, dass sich Vorurteile offenbar selbst verstärken, weil sie dazu führen, dass Kontakte zu Fremdgruppenmitgliedern vermieden werden. Insbesondere die Etablierung von Freundschaften zwischen Mitgliedern aus unterschiedlichen sozialen Gruppen werden massiv durch die Ausbildung von Vorurteilen behindert und als Folge wiederum die Vorurteilsneigung stärker (vgl. z.B. Titzmann, Brenick & Silbereisen, 2015, oder die Meta-Analyse von Crocetti et al., im Druck).

Kasten III: Theorien der Vorurteilsentwicklung (Beelmann, 2021)

Lerntheoretische Prozesse. Eine häufig vertretene Annahme ist, dass Kinder Vorurteile von Eltern, Lehrer:innen, Freund:innen oder aus den Medien übernehmen. Abhängig ist die Übernahme davon, wie sehr sich Kinder mit den entsprechenden Vorbildern identifizieren und davon, in welchem Ausmaß sie positive Rückmeldungen erfahren (Allport, 1954). Entsprechend konnten empirische Arbeiten den Zusammenhang zwischen Einstellungen von Kindern und Eltern oder anderen Sozialisationspartnern bestätigen (vgl. Degner & Dalege, 2013; Miklikowska, 2016, 2017; Miklikowska, Bohmann & Titzmann, 2019). Der insgesamt eher moderate Zusammenhang macht allerdings deutlich, dass Kinder die Einstellungen ihrer Eltern oder anderer Personen nicht ungefiltert übernehmen und somit auch andere Faktoren und Prozesse eine zentrale Rolle spielen dürften (siehe unten). Entscheidend scheinen Lernprozesse aber für den Erwerb der begrifflichen Grundlagen zu sein, auf denen sich später Vorurteile bilden können. Vorschulkinder lernen sprachliche Bezeichnungen für Gruppen, bevor sie semantisch beschreiben können, was diese Gruppen ausmacht. Sie assoziieren bereits negative Bewertungen, obwohl sie sie inhaltlich noch nicht verstehen und Gruppenmitglieder noch nicht korrekt identifizieren können. Beispielhaft dafür ist eine Untersuchung von Bar-Tal und Teichman (2005), in der 89 Prozent der jüdisch-israelischen Kinder mit sechs Jahren negative Einstellungen gegenüber „Arabern“ hatten, obwohl nur 66 Prozent die zu dieser Kategorie gehörenden Menschen visuell korrekt beschreiben konnten. Dieses und andere Ergebnisse zeigen, dass auch im Fall von Gruppenzugehörigkeiten und deren Bewertungen eine Übernahme von sozial normativen Inhalten stattfindet (Nesdale & Dalton, 2011). Im weiteren Verlauf der Entwicklung bestehen Einflussfaktoren auf der Ebene von Gleichaltrigen hauptsächlich darin, Mitglied einer Gruppe zu sein, die bestimmte Vorurteile pflegt und diese ggf. auch zur Selbstdefinition verwendet. Starke Ideale von Maskulinität (wie etwa in Fußballvereinen) können beispielsweise zu negativen Einstellungen gegenüber Homosexuellen führen, und Mitglieder von Gruppen, die Wert auf ethnische Zugehörigkeit legen, weisen eine erhöhte Fremdenfeindlichkeit auf. Vermutlich sind gerade diese Gruppen für solche Jugendliche attraktiv, die eine geringe Akzeptanz bei anderen Gleichaltrigen oder gehäuft schulische Misserfolge erfahren (Beelmann & Raabe, 2007).

Kognitive und sozial-kognitive Prozesse. Eine alternative Erklärung für die Entstehung und Entwicklung von Vorurteilen betont die besondere Rolle der Entwicklung bestimmter kognitiver und sozial-kognitiver Fertigkeiten (vgl. bereits Aboud, 1988). Vorschulkinder werden in ihren Einstellungen hauptsächlich von Emotionen beeinflusst. Sie lehnen beispielsweise Personen und Gruppen ab, vor denen sie Angst haben. Das trifft besonders auf unbekannte Personen und Gruppen zu. In der nächsten Entwicklungsstufe beginnen Kinder, Personen in Gruppen aufzuteilen und diese zu bewerten. Dabei beziehen sich Kinder besonders häufig auf äußere Unähnlichkeit zu sich selbst. Erst danach beginnen sie, auch auf individuelle Eigenschaften zu achten, was im Verlauf des Grundschulalters zu einem Abfall von Vorurteilen führt. Sie realisieren, dass auch Personen, die sie einer sozialen Fremdgruppe zuordnen, Eigenschaften mit ihnen selbst teilen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Kinder Kontakt zu Fremdgruppenmitgliedern haben. Somit wird die Zu- und Abnahme von Vorurteilen bei Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit als Folge steigender kognitiver Differenzierungsfertigkeiten betrachtet. Ein bekannter sozial-kognitiver Ansatz zur Erklärung der Vorurteilsentwicklung stellt soziale Kategorisierungsprozesse und die Entwicklung von Überzeugungen in den Mittelpunkt (Bigler & Liben, 2007). Soziale Kategorisierung bedeutet, sich die Umwelt durch den Einsatz von Kategorien verständlich zu machen. Kinder suchen sich aktiv soziale Kategorien oder werden durch ihr Umfeld auf sie aufmerksam gemacht und verwenden diese dann zur Strukturierung ihrer Lebenswirklichkeit. Proaktiv bilden Kinder soziale Kategorien, die auf äußerlich sichtbaren Merkmalen beruhen (Hautfarbe, geschlechtstypische Kleidung). Zudem realisieren sie rasch unterschiedliche Gruppengrößen. Ein Merkmal, das nur wenige Kinder in einer Klasse teilen, wird schneller zur Kategorisierung verwendet als ein Merkmal, das von vielen getragen wird.

Fortsetzung Kasten III

Kasten III: Theorien der Vorurteilsentwicklung (Beelmann, 2021, Fortsetzung)

Fortsetzung kognitive und sozial-kognitive Prozesse. Weitere Kategorien werden durch die explizite Verwendung im sozialen Kontext gelernt, wenn also beispielsweise Kinder im Sportunterricht nach Geschlecht aufgeteilt werden. Gleichzeitig können Kategorien auch implizit erschlossen werden, wenn zum Beispiel Mädchen und Jungen beim Spielen unter sich bleiben. Vorurteile entstehen nun, wenn solche Kategorisierungen explizit oder implizit bewertet werden. Eine Bedingung dafür sind essenzielle Überzeugungen, also die Vorstellung, dass Gruppenzugehörigkeiten relevante Unterschiede abbilden. Diese Überzeugungen entstehen auf verschiedene Art, zum Beispiel, wenn Eltern wiederholt gute Eigenschaften der Eigengruppe hervorheben, oder auch, wenn Kategorien häufig und ohne weitere Erklärungen verwendet werden. Verwenden Sozialisationspartner explizit negative Bewertungen, führen diese Zuschreibungen natürlich ebenfalls zu essenziellen Überzeugungen und Vorurteilen. Schließlich konstruieren Kinder Vorurteile als eine Art von Erklärung, wenn sie beobachten, dass bestimmte Gruppenzugehörigkeiten häufig mit bestimmten Eigenschaften einhergehen, zum Beispiel in den Medien häufig über Gewalttäter:innen mit Migrationshintergrund berichtet wird.

Ein neuerer sozial- integrativer Ansatz zur Erklärung von Vorurteilen bringt Intergruppeneinstellungen mit der moralischen Entwicklung und insbesondere mit der Entwicklung von Werten wie Fairness, Gleichheit und Gerechtigkeit in Verbindung (vgl. Killen & Rutland, 2011; Rutland, Killen & Abrams, 2010). Diese Theorie nimmt an, dass die Entwicklung von Vorurteilen aus einem Spannungsverhältnis von sozialen Gruppennormen und moralischer Entwicklung zu erklären ist, das seinerseits zahlreichen Einflüssen aus dem sozialen Kontext (z.B. Kontaktmöglichkeiten, sozialen Normen) unterliegt und von individuellen Entwicklungsvoraussetzungen (z.B. sozial-kognitive Entwicklung, Identitätsentwicklung) beeinflusst wird. Darüber hinaus argumentieren die Autor:innen domänenspezifisch, das heißt soziale Beurteilungen geschehen von dem Hintergrund unterschiedlicher Bewertungskontexte, die sowohl moralisch (im Sinne von richtig und falsch), sozial-konventionell (an sozialen Normen des Kontextes orientiert) oder auch individuell (an persönlichen Vorlieben) vorgenommen werden können (siehe dazu auch das nächste Kapitel zur Werte-Entwicklung). Diese Domänen sind im Verlauf der Kindheit und Jugend unterschiedlich bedeutsam für die Einstellungsentwicklung. Vor allem im mittleren Jugendalter ist die sozial-konventionelle Domäne von besonderer Wichtigkeit, da sich Jugendliche sehr stark an den Normen von Gleichaltrigen-Gruppen orientieren (Horn, 2006).

Motivationale Prozesse. Motivationale Ansätzen nehmen die innere Beweggründe von Kindern für die Entwicklung von Vorurteilen in den Fokus. Hier geht es hauptsächlich darum, wie Kinder eine positive soziale Identität für sich aufbauen, also einen positiven Selbstwert, der sich aus sozialen Zugehörigkeiten speist. Im Rahmen der Social Identity Developmental Theory (SIDT) geht Nesdale (2004) davon aus, dass Kinder im Verlauf zunehmend Unterschiede zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe wahrnehmen, sich selbst in der Eigengruppe verorten und dieser Eigengruppe positive Eigenschaften zuschreiben. Die Fremdgruppe wird damit jedoch nicht automatisch negativ beurteilt. Damit es dazu kommt, müssen drei Bedingungen erfüllt sein: Erstens muss sich das Kind mit der Eigengruppe stark identifizieren. Zweitens müssen negative Beurteilungen der Fremdgruppe in der Eigengruppe normativ sein, und drittens muss das Kind eine Bedrohung durch die Fremdgruppe wahrnehmen. Der soziale Kontext beeinflusst somit auch in diesem Modell, ob und wie stark sich Vorurteile entwickeln. Nesdale (2004) bezieht sich in seiner Theorie hauptsächlich auf die Phase der Kindheit bis etwa zum zehnten Lebensjahr. Aber auch im Jugendalter lässt sich mit der SIDT gut beschreiben, wie zentrale Entwicklungsthemen wie Identität und (Peer-)Gruppenzugehörigkeit eng mit der Ablehnung von sozialen Fremdgruppen einhergehen.

4.2.3 Probleme in der Vorurteilsentwicklung

Bislang wurde weitgehend der normative Entwicklungsverlauf von negativen Intergruppeneinstellungen beschrieben. Kinder und Jugendliche unterscheiden sich jedoch deutlich in der Ausprägung ihrer Vorurteile. Diese Unterschiede entstehen, wenn die oben beschriebenen Prozesse bei bestimmten Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Gründen besonders verstärkt bzw. abgeschwächt stattfinden. Es existieren demnach individuelle, familiäre, soziale und gesellschaftliche Faktoren, die die Vorurteilsentwicklung negativ oder positiv beeinflussen können (Beelmann, 2021, in Druck; Raabe & Beelmann, 2009).

Individuelle Risiko- und Schutzfaktoren. Auf der individuellen Ebene spielt die sozial-kognitive und die Identitätsentwicklung eine besondere Rolle und entsprechende Entwicklungsprobleme führen verstärkt zu negativen Einstellungen gegenüber sozialen Fremdgruppen. Zum Beispiel geht eine geringe multiple Klassifikationsfähigkeit oder eine schwach ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie mit der verstärkten Entwicklung von Vorurteilen einher (vgl. Bigler & Liben, 2007; Dhont & Hodson, 2014; Doyle & Aboud, 1995; Miklikowska, 2018; Stephan & Finlay, 1999; van Hiel, Onraet & De Pauw, 2010). Ein geringer Selbstwert stellt ebenfalls ein Risiko für starke Vorurteile dar, weil durch die Abwertung von Fremdgruppen die Bindung zur Eigengruppe gestärkt und sie positiver beurteilt wird, was den Selbstwert stützt (Bar-Tal & Teichman, 2005). Ein niedriger Selbstwert macht zudem empfänglich für Ablehnungserfahrungen, die dann wiederum zu erhöhten Vorurteilen führen (Kiesner et al., 2003). Auch die Ausprägung bestimmter moralischer Überzeugungen wie Gleichheit, Fairness und Gerechtigkeit beeinflussen, wie stark Kinder und Jugendliche Vorurteile entwickeln (Rutland & Killen, 2015). Ausgeprägte Gleichheitsüberzeugungen führen zum Beispiel zu häufigerem Kontakt zu Fremdgruppen und geringeren Vorurteilen (Rabinowitz et al., 2005). Wenn soziale Unterschiede dagegen eher befürwortet werden oder Macht und Erfolg als besonders wertvoll angesehen werden, führt das zu stärkeren Vorurteilen (Crocetti et al., im Druck; Sagiv & Schwartz, 1995). Schließlich hängen eine erhöhte Aggressionsneigung und geringere Sozialkompetenzen ebenfalls mit stärkeren Vorurteilen zusammen, wobei hier die Kausalwirkungen vermutlich bidirektional auftreten (Beelmann, 2021; Beelmann & Heinemann, 2011). Wahrscheinlich lassen sich diese Zusammenhänge von Vorurteilen und problematischem Sozialverhalten auch mit einer geringen kognitiven Flexibilität und einer verzerrten sozialen Informationsverarbeitung erklären, die zum Beispiel ein dichotomes Schwarz-Weiß-Denken begünstigen (Zmigrod, Rentfrow & Robbins, 2019). So neigen Jugendliche mit aggressiver Entwicklungsgeschichte dazu, mit besonders starkem Ärger auf wahrgenommene Ungerechtigkeit oder Bedrohung zu reagieren, die zu besonders negativen Einstellungen im sozialen Gruppenkontext führen und dann als Rechtfertigung für gewalttätiges Handeln dienen (vgl. Beelmann & Raabe, 2007; Ihle, Esser & Schmidt, 2005; Kiesner et al., 2003; Nivette, Eisner & Ribeau, 2017). Schutz vor Vorurteilen bieten dagegen vor allem eine hohe Empathiefähigkeit (siehe dazu unten ausführlicher) sowie ein hohes Bildungsniveau bzw. insgesamt eine hohe Intelligenz und gute Schulleistungen (Lösel, 2021).

Soziale Risiko- und Schutzfaktoren. Auf familiärer Ebene spielen sich vorwiegend Lernprozesse ab, die zu ausgeprägten Vorurteilen führen können, indem Kinder und Jugendliche zum Beispiel negative Einstellungsmuster ihrer Eltern übernehmen (Degner & Dalege, 2013; Miklikowska, 2016). Zugleich erhöht ein autoritärer Erziehungsstil Ungleichwertigkeitsvorstellungen und verstärkt damit Vorurteile (z.B. Noack, 2001). Zudem werden Einstellungen der Eltern offenbar vor allem bei einer guten Beziehungsqualität sowie unter der Bedingung ähnlicher Einstellungen von Mutter und Vater übernommen (Jugert et al., 2015; Noack, 2001). Risikofaktoren auf der Ebene von Gleichaltrigen bestehen hauptsächlich darin, Mitglied einer devianten sozialen Gruppe zu sein, die ausgeprägte Vorurteile aufweist (siehe oben). Der Kontakt zu prosozialen Gruppen und Peers, die Gewalt ablehnen und sich aus unterschiedlichen sozialen Gruppen rekrutieren, sowie interkulturelle Freundschaften stellen dagegen einen guten Schutz gegen die Entwicklung von Vorurteilen dar (Binder et al., 2009; Jugert, 2021; Lösel, 2021).

Gesellschaftliche Risiko- und Schutzfaktoren. Massive gesellschaftliche Konflikte und damit einhergehende Bedrohungsgefühle tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche starke Vorurteile entwickeln und diese im Verlauf der Jugend auch nicht wieder abbauen. Dies konnte insbesondere in sozialen Kontexten mit zum Teil jahrzehntelangen Konflikten wie etwa im Nahen Osten nachgewiesen werden (Bar-Tal & Teichmann, 2005). Zudem existieren Bedingungen, die auch ohne manifeste Konflikte zur Aufrechterhaltung von Vorurteilen beitragen können. Dazu gehören fehlende Kontaktmöglichkeiten oder konflikthafte Kontakte zu Mitgliedern einer oder unterschiedlicher Fremdgruppen sowie soziale Normen, die eine kulturelle Akzeptanz der Besserbewertung der Eigengruppe implizieren (Raabe & Beelmann, 2011). Andersherum stellt eine an prosozialen und demokratischen Normen orientierte Gesellschaft, in der große Teile der Bevölkerung sich diesen Werten verpflichtet fühlt und Toleranz und Diversität als soziale Errungenschaft begreift, einen sozialen Kontext dar, der vor der Übernahme von Vorurteilen schützen kann.

4.2.4. Vorurteile und Radikalisierung

Die Verbindung von Vorurteilen mit radikalen Einstellungen und Verhaltensweisen wird in der Extremismusforschung zumeist konzeptionell angenommen und definitorisch festgelegt. So beinhalten die meisten Radikalisierungstheorien (siehe erstes Gutachten, Beelmann, 2017) Annahmen über ausgeprägte Ungleichwertigkeitswahrnehmungen zwischen der sozialen Eigengruppe und mindestens einer relevanten sozialen Fremdgruppe, welche sodann Radikalisierungswahrscheinlichkeiten verstärken. Beispielsweise benennt Moghaddam (2005) auf zwei Stufen seines Treppenmodells hin zum Terrorismus die Notwendigkeit für dehumanisierende Einstellungen, die eine Ausführung radikaler Gewalt gegen andere Personen und Fremdgruppenmitglieder erst ermöglichen soll. Dehumanisierung bedeutet, dass anderen Personen das Menschsein abgesprochen und somit eine radikale Ungleichwertigkeit zwischen sich selbst, ihrer sozialen Eigengruppe und eben den Mitgliedern anderer sozialer Fremd- und Feindgruppen konstruiert wird. Neben Radikalisierungstheorien und -modellen existiert eine

Vielzahl an spezifischen und phänomenologisch orientierten Extremismusdefinitionen, die Vorurteile und fremdgruppenbezogene Abwertungen als Facette extremistischer Einstellungen begreifen. Manzoni und Kolleg:innen (2019) benennen für Rechtsextremismus beispielsweise allgemeine Ausländerfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus, für Linksextremismus eine Abwertung von staatlichen Akteuren und Kapitalisten und für islamistischen Extremismus Vorurteile gegenüber Personen westlicher Gesellschaften und nichttraditioneller Muslime. Längsschnittliche Analysen haben nun gezeigt, dass das frühe Vorurteilsniveau in der Grundschule offenbar ein guter Prädiktor für zahlreiche problematische Einstellungen und Verhaltensweisen im mittleren Jugendalter ist. So konnten wir zeigen, dass Vorurteile im Grundschulalter unter anderem mit mangelnder Empathie, national-autoritären Einstellungen sowie geringer prosozialer Kompetenz, Problemen im Sozialverhalten und Delinquenz bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren zusammenhängen (Beelmann, 2021). Darüber hinaus ergaben sich leicht positive Zusammenhänge mit dem Ausmaß des Kontaktes zu rechtsextremem Material (z.B. Besuch von Internetseiten oder Hören von rechtsextremer Musik) und rechtsextremen Personen.

Empirische Evidenz zum Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Radikalisierung liefern im deutschsprachigen Raum zudem eine Reihe von bevölkerungsweiten Repräsentativbefragungen. Allerdings beruhen diese Studien zumeist auf Messinstrumenten und Skalen, die Vorurteile als eine Subkomponente extremistischer Einstellungen definieren und folglich Vorurteile nicht als Ursache, sondern als genuinen Ausdruck von Extremismus begreifen. Folglich berechnen sie lediglich den Einfluss relevanter individueller, sozialer und gesellschaftlicher Faktoren auf die gebildete Gesamtvariable (vgl. Manzoni et al., 2019; Zick et al., 2019). Für die Erfassung von Rechtsextremismus wird dabei zumeist auf die Konsensdefinition (Decker & Brähler, 2006; Kreis, 2007) verwiesen, welche rechtsgerichteten Extremismus durch die Komponenten chauvinistischer Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Sozialdarwinismus, Antisemitismus, die Verharmlosung des Nationalsozialismus und die Befürwortung einer rechten Diktatur definiert. Auf dieser Definition und entsprechenden Messinstrumenten basierende Studien zeigen jedoch, dass insbesondere individuelle Ausprägungen von sozialer Dominanzorientierung, das heißt die Akzeptanz einer Hierarchie bzw. Ungleichwertigkeit zwischen sozialen Gruppen in Gesellschaften (Sidanius & Pratto, 1999), sehr stark mit höheren Werten in rechts- (Reiser et al., 2019) und religiös-extremistischen (Beelmann et al., 2019) Einstellungen korrelieren. Zick und Küpper (2018) konnten anhand einer differenzierten Analyse der Daten der sogenannten „Mitte-Studien“ (vgl. Zick et al., 2019) zeigen, dass Vorurteile gegenüber Personen anderer Ethnien sowohl mit der Befürwortung von Rechtspopulismus ($r = .44$), Rechtsextremismus ($r = .58$) und neurechten Orientierungen ($r = .35$) zusammenhängen, wobei bei diesen Analysen die Vorurteilsfacette aus den Extremismusmaßen herausgelöst wurde. Darüber hinaus belegt die Studie den Einfluss von Vorurteilen gegenüber verschiedensten sozialen Fremdgruppen auf rechtsextreme Einstellungen trotz Kontrolle unterschiedlicher individueller, sozialer und demographischer Variablen und somit die besondere Bedeutung von Ungleichwertigkeitswahrnehmungen für Radikalität und Extremismus. Internationale Forschungen stützen diesen

Befund. So zeigten sich Ungleichwertigkeitswahrnehmungen bereits in zwei Metaanalysen als einflussreiche Prädiktoren von Radikalisierung, Extremismus und politischer Gewalt. Wolfowicz und Kolleg:innen (2019) konnten etwa nachweisen, dass die Wahrnehmung der Überlegenheit der eigenen sozialen Gruppe radikale Einstellungen und Verhaltensintentionen vorhersagt. Die Metaanalyse von Jahnke und Kolleg:innen (2021) belegte darüber hinaus den Einfluss negativer intergruppalen Emotionen (z.B. geringe Sympathie gegenüber sozialen und ethnischen Fremdgruppen) auf die Befürwortung von politischer Gewalt und extremistischen Verhaltensweisen bei jungen Menschen im Alter zwischen 12 und 30 Jahren. Der Einfluss emotionaler Vorurteile gegen andere soziale Gruppen auf Befürwortung politischer Gewalt wurde dabei nur durch Bedrohungswahrnehmungen übertroffen, so dass von Vorurteilen ein besonders starker Einfluss auf Radikalisierungsprozesse angenommen werden kann. Allerdings beruhten diese Befunde auf relativ wenigen Einzelstudien und auf Operationalisierungen von Vorurteilen, die der Breite des Konstrukts nicht angemessen entsprechen, so dass weitere Studien, insbesondere längsschnittliche Untersuchungen zum Entwicklungsverlauf nötig sind.

Trotz dieser Einschränkungen lässt sich die Verbindung zwischen intergruppalen Vorurteilen und Ungleichwertigkeitswahrnehmungen einerseits sowie Radikalisierungsprozessen und Extremismus andererseits sowohl aus bestehenden psychologischen und sozialwissenschaftlichen Theorien und Modellen, spezifischen Extremismusdefinitionen als auch aus empirischen Studien und Meta-Analysen ableiten und als besonders einflussreich charakterisieren, weshalb ihrer Prävention eine beträchtliche Bedeutung auch für die Vermeidung von Radikalisierungsprozessen zugeschrieben werden kann.

4.2.5 Prävention von Vorurteilen

Wie bereits im ersten Gutachten zur entwicklungsorientierten Prävention des Rechts-extremismus (Beermann, 2017) umfassend dargestellt, finden sich in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur zahlreiche Programme, Maßnahmen und Initiativen, welche sowohl auf die Reduktion von Vorurteilen und Diskriminierung abzielen als auch zur Förderung von Toleranz und Intergruppenbeziehungen eingesetzt werden (Aboud et al., 2012; Beermann & Lutterbach, 2020; Oskamp, 2000; Stephan & Stephan, 2001). Wichtige Ansätze, die sich insbesondere entwicklungsorientiert anwenden lassen, sollen an dieser Stelle erneut kurz aufgegriffen und um weitere relevante Strategien sowie aktuelle Befunde aus der Evaluationsforschung ergänzt werden.

Kontaktprogramme. Zahlreiche Maßnahmen gegen die Entstehung und für den Abbau von Vorurteilen sind im Kontext der sogenannten Kontakthypothese entstanden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Kontakterfahrungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen zu einer Reduzierung von Vorurteilen und allgemein zur Verbesserung der Beziehungen zwischen beiden Gruppen führt (Allport, 1954; Kende et al., 2018; Lemmer & Wagner, 2015; Miles & Crisp, 2014; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008; Zhou et al., 2019). Kontaktinterventionen sind vielfältig und reichen dabei von integrativen Schulsystemen und

spezifischen Lernmethoden bis hin zu Jugendaustauschprogrammen. Neben Interventionskonzepten, die direkte Kontakterfahrungen zwischen verschiedenen Gruppenmitgliedern realisieren, fokussieren indirekte Kontaktprogramme auf die Wirksamkeit positiver Kontakterfahrungen von Eigengruppenmitgliedern. Es wird somit versucht, Freunde, Gleichaltrige oder typische Vertreter der sozialen Eigengruppe (z.B. prominente Sportler:innen) in Kontakt mit Fremdgruppenmitgliedern zu bringen oder intergrupale Freundschaften darzustellen, was bei Beobachtern zu einer positiveren Bewertung der jeweiligen Fremdgruppe führen soll (Wright et al., 1997). Weiterhin existieren Ansätze, die auf eine reine Imagination der Kontaktsituation setzen (Miles & Crisp, 2014). Entsprechende Programme instruieren beispielsweise Schulkinder, sich eine Situation vorzustellen, in welcher sie gemeinsam mit einem Fremdgruppenmitglied, zum Beispiel einem Kind mit Fluchthintergrund, eine Aufgabe erfolgreich lösen.

Die Wirksamkeit von Maßnahmen, die auf der Kontakthypothese aufbauen, ist insgesamt sehr gut belegt. Pettigrew und Tropp (2006, 2008), Paluck und Green (2009) sowie Lemmer und Wagner (2015) haben in umfangreichen Meta-Analysen und Übersichtsarbeiten eine Vielzahl von verfügbaren Untersuchungen systematisch ausgewertet und zusammengefasst. Pettigrew und Tropp (2006) integrierten beispielsweise über 500 einschlägige Untersuchungen, die sich vorwiegend auf die Effekte von Kontakt auf die Einstellung gegenüber Mitgliedern ethnischer Fremdgruppen, aber auch auf andere soziale Gruppen, wie Senior:innen, behinderte Menschen oder physisch Kranke bezogen. Generell fanden die Autor:innen positive Interventionseffekte, die einer etwa 20- bis 25-prozentigen Reduktion der Vorurteilsneigung durch Kontakterfahrungen entsprachen. Zudem konnten sie nachweisen, dass die positiven Effekte von Kontakt vor allem über ein geringeres Angestempfinden vor Mitgliedern fremder sozialer Gruppen einerseits und durch eine erhöhte Empathie der teilnehmenden Personen andererseits zustande kamen (Pettigrew & Tropp, 2008). Der Kontakteffekt bestätigte sich in verschiedensten Kontaktsettings (Schule, Arbeitsplatz, Freizeit) und galt für eine Reihe von Zielpersonen (Fremdgruppen), wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Lemmer und Wagner (2015) konnten fernerhin zeigen, dass Kontakteffekte auch unter (oftmals suboptimalen) Praxisbedingungen und bei Vorliegen realer gesellschaftlicher Konflikte auftraten. Die Meta-Analysen von Zhou und Kolleg:innen (2018) sowie Miles und Crisp (2014) bestätigen weiterhin die Wirksamkeit indirekter und allein imaginerter Kontakterfahrungen auf reduzierte Vorurteile und positive Intergruppeneinstellungen. Die Effekte solcher indirekten Kontaktprogramme sind jedoch in der Regel etwas niedriger und im Falle imaginerter Kontakte auch deutlich kurzlebiger als direkte Kontakterfahrungen mit sozialen Fremdgruppenmitgliedern. Zudem führen intergrupale Kontakte (insbesondere in natürlichen Settings, in denen zum Beispiel Personen unterschiedlicher Ethnien tagtäglich zusammenleben) auch nicht immer zu reduzierten Vorurteilen, teils treten sogar negative Effekte auf (Lutterbach & Beelmann, 2021). Offenbar kommt es, wie bereits von Allport (1954) ausgeführt wurde, auf die besonderen Bedingungen des Kontakts an. So sollte eine ausreichende Kontaktintensität und Intimität vorhanden sein (d.h. rein oberflächliche Kontakte helfen wenig; siehe Marinucci et al., 2020), die Gruppen

sollten den gleichen sozialen Status in der Kontaktsituation aufweisen und sich somit „auf Augenhöhe“ begegnen (d.h. keine Charity-Veranstaltungen), sie sollten gleiche Ziele in der Kontaktsituation haben und somit die gleichen Absichten verfolgen (d.h. keine Kontakte in Konkurrenz- oder gar Konfliktsituationen) und die Kontakte sollten durch Autoritäten begleitet werden (z.B. Pädagog:innen). Unter diesen Bedingungen sind soziale Kontakt-erfahrungen besonders hilfreich, Vorurteilen vorzubeugen.

Diversity-, Anti-bias- und multikulturelle Programme. Eine zweite Gruppe von Maßnahmen zur Vorurteilsreduktion basiert auf der Vermittlung von Informationen über fremde soziale Gruppen und ihren Mitgliedern. Zudem wird versucht, bestimmte Normen und Werte wie kulturelle Vielfalt oder allgemeine Menschenrechte zu vermitteln. Diversity-Trainings oder inter- und multikulturelle Trainingsprogramme beabsichtigen, über Informationen zur Vielfalt menschlicher Kulturen ein grundlegendes Verständnis von Andersartigkeit zu erreichen, um damit die Toleranz gegenüber Mitgliedern anderer Ethnien oder anderer kultureller und religiöser Gruppen zu erhöhen (Paluck, 2006; Paluck & Green, 2009). Dies soll helfen, Vorurteile und Ressentiments abzubauen und diskriminierendes Verhalten zu verhindern. Ein Beispiel für ein solches Programm ist das ursprünglich vom *A World of Differences-Institut* der Anti-Defamation League in New York (www.adl.org) entwickelte Programm „Eine Welt der Vielfalt“ (Bertelsmann Forschungsgruppe Politik, 2004). Darin enthaltene Übungen beschäftigen sich beispielsweise mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Andere diversitätsfördernde Programme beschäftigen sich stärker mit Kommunikationsaspekten verschiedener Kulturen. Eine ähnliche Zielsetzung verfolgen Antirassismus- oder sogenannte Anti-bias-Programme, die zumeist Informationen über historische Beispiele gravierender Menschenrechtsverletzungen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit wie etwa dem Holocaust vermitteln und versuchen, über die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe dieser Ereignisse aufzuklären.

Zur Evaluation inter- und multikultureller Trainingsprogramme kommen Stephan, Renfro und Stephan (2004) nach einer Analyse von insgesamt 35 systematischen Evaluationsstudien auf kleine bis moderat positive Effekte auf Einstellungs- und Präferenzmaße (Vorurteile, negative Stereotype, Sympathiegrade). Eine aktuelle Meta-Analyse von Bezrukova und Kolleg:innen (2016) adressiert die Effektivität von Diversity-Trainings auf kognitives Lernen (Wissenszuwachs über kulturelle Diversität bei den Teilnehmenden), behaviorales Lernen (Bewertung von Situationen in multikulturellen Kontexten und entsprechendes prosoziales Verhalten), Einstellungsveränderungen hin zu positiver Bewertung von diversen Gesellschaften und Reaktionen der Teilnehmenden auf das Training. Die Analyse integrierte 260 Studien mit insgesamt fast 30.000 Teilnehmenden. Es zeigten sich sehr positive Bewertungen der Trainings durch die Teilnehmenden sowie mittlere Effekte auf kognitive und verhaltensbezogene Lernerfolge. Etwas geringere, aber messbare Erfolge waren im Hinblick auf verbesserte Einstellungen gegenüber Multikulturalität festzustellen, die auch über eine Dauer von bis zu 24 Monaten nach Abschluss des Trainings aufrechterhalten blieben. Darüber hinaus konnten die Autor:innen nachweisen, dass sich die Effektivität von Diversity-Trainings steigern ließ, wenn

diese durch andere diversitätsbefürwortende Initiativen begleitet (z.B. Implementation in integrative Schul- oder Lernkontexte) und sowohl Informationen über als auch Fähigkeiten im Umgang mit sozialer Diversität vermittelt und längerfristig implementiert wurden. Ähnliche Befunde wurden auch für Antirassismus-Programme berichtet (Wagner, Christ & van Dick, 2006). Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass oft nicht deutlich wird, ob die Programme in der Lage sind, zum Beispiel auch Risikogruppen mit bereits ausgeprägten Vorurteilmustern (z.B. Jugendliche mit Kontakt zu rechtsextremen Gruppierungen) zu erreichen und erfolgreich zu beeinflussen.

Standardisierte Trainingsprogramme. Eine dritte, sehr heterogene Gruppe von Interventionen zur Reduktion von Vorurteilen setzt stärker auf das Training und die Förderung von individuellen Kompetenzen und Fertigkeiten, die systematisch mit Vorurteilen oder toleranten Einstellungen zusammenhängen. Damit sind zum Beispiel die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie, das moralische Urteilsvermögen, die Konfliktlösekompetenz, die soziale Kompetenz oder Zivilcourage gemeint. Diese Maßnahmen werden zumeist im Rahmen von mehr oder weniger standardisierten und manualisierten Trainingsprogrammen sowie vor allem für Kinder und Jugendliche angeboten. Beelmann, Saur und Ziegler (2010) haben beispielsweise ein derartiges Trainingsprogramm für das Grundschulalter entwickelt (vgl. Beelmann, 2018a). Das Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS) umfasst 15 Sitzungen, die über acht Wochen im Klassenverband durchgeführt werden. Inhaltlich besteht PARTS aus drei Bereichen, die sich auf das Lesen und Bearbeiten von stellvertretenden Kontaktgeschichten, die Vermittlung interkulturellen Wissens und die Förderung bedeutsamer sozial-kognitiver Kompetenzen (z.B. Empathiefähigkeit) beziehen. Umfangreiche Evaluationsdaten bestätigten signifikante mittel- und langfristige Effekte des Programms (Beelmann, 2018a; Beelmann & Karing, 2015), die sich auch auf die Kontaktaufnahme zu rechtsextremistischen Gruppen bezogen (siehe oben). Allgemein wurden standardisierte Trainingsprogramme in den letzten Jahren systematisch zur Vorurteilsreduktion und Toleranzförderung eingesetzt. In einer Überblicksarbeit zu dieser Interventionsstrategie bei Kindern und Jugendlichen haben wir die Ergebnisse von insgesamt 122 kontrollierten Wirksamkeitsuntersuchungen aus den Jahren 1958 bis 2010 zusammengefasst (Beelmann & Heinemann, 2014). Aus diesen Analysen ergaben sich durchweg positive Wirkungen. Dabei erwies sich die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme sowie die Vermittlung von prosozialen Werten als besonders wirksam. Darüber hinaus wurde der Einsatz aktiver Administrator:innen der Programme, die praktische Übungen durchführen (im Vergleich zur reinen Informationsvermittlung), sowie eine Einbettung in ein reguläres Curriculum (z.B. im Schulunterricht) als wirksamkeitsförderlich festgestellt. Ülger und Kolleg:innen (2018) konnten diese Befunde bei der Analyse von Schulprogrammen weitgehend bestätigen. Zudem zeigten die Autor:innen, dass sehr kurze Interventionen (nur ein Termin) offenbar nicht die erwünschten Erfolge liefern. Grundsätzlich dürfte ein Vorteil von strukturierten Trainingsprogrammen in der vergleichsweise einfachen Implementation, zum Beispiel in Schulen, liegen, während speziell Kontaktinterventionen oftmals schwer umzusetzen sind. Dennoch gab es auch kritische Befunde. So waren die Effekte im Hinblick auf

fremde Ethnien im Vergleich etwa mit behinderten Gruppen deutlich geringer und zeigten sich vor allem im Hinblick auf kognitive Vorurteilsmaße (z.B. zugeschriebenen Eigenschaften der Fremdgruppe), nicht aber im Hinblick auf emotionale Werte wie Antipathie und Intergruppen-Angst (Beelmann & Heinemann, 2014). Hier liegen sicher Verbesserungspotentiale für zukünftige Maßnahmen.

Implizite Vorurteilsprogramme. Neben bewussten Einstellungen gegenüber Objekten, Individuen und sozialen Gruppen und Kategorien lassen sich auch unbewusste, sogenannte implizite Vorurteilsstrukturen bei Menschen nachweisen. Implizite Vorurteile basieren dabei auf gelernten negativen Stereotypen (z.B. „Ausländer sind gefährlich, bedrohen die Ressourcen und Kultur der Eigengruppe“) und können die kognitive Verarbeitung von Schlüsselreizen leiten und damit verbundene Handlungsabsichten beeinflussen (Dovidio & Gaertner, 1986; Fazio, 1995; Noon, 2018). Erste psychologische Studien zu impliziten Vorurteilen wie etwa die klassische Puppenstudie von Clark und Clark (1947) zeigten eindrücklich das Vorhandensein impliziter Vorurteilsstrukturen. Dabei gaben afro-amerikanische Kinder an, lieber mit einer „weißen“ als mit einer „schwarzen“ Puppe spielen zu wollen und bewerteten diese zudem als schöner, obwohl sie sich selbst mit der „schwarzen“ Puppe identifizierten. Neuere Studien zeigten, dass sich implizite Vorurteile bei Kindern und Jugendlichen anders entwickeln als explizite Vorurteile (Degner & Wentura, 2010) und einen massiven Einfluss auf unser Alltagsverhalten aufweisen können (z.B. latentes Vermeiden von oder Unwohlsein in Kontakten zu Fremdgruppenmitgliedern). Zumeist werden implizite Vorurteile mit Hilfe des Impliziten Assoziationstests (IAT) untersucht, in dem u.a. gezeigt wird, dass Menschen negative Worte (z.B. böse oder grausam) Fremdgruppenmitgliedern im Vergleich zu Eigengruppenmitgliedern schneller zuordnen können (Greenwald et al., 2009). Daraus wird geschlossen, dass es semantische Strukturen in der zentralen Informationsverarbeitung gibt, in denen offenbar Fremdgruppenmitglieder und negativ bewertete Worte vernetzt sind, was für implizite Vorurteile spricht.

Trainingsprogramme, die sich der Reduktion impliziter Vorurteile widmen, konfrontieren die Teilnehmer:innen mit ihren eigenen Vorurteilen, vermitteln Wissen über die sozialen Funktionen von Vorurteilen und damit einhergehendem Diskriminierungsverhalten. Sie stellen kognitive Werkzeuge bereit, die helfen sollen, Vorurteile bei sich selbst zu detektieren und eigene Gedankenprozesse zu adjustieren, um somit die Äußerung von Vorurteilen und diskriminierendes Verhalten gegen Mitglieder fremder sozialer Gruppen zu reduzieren (Devine et al., 2012). Diese Programme nutzen den bereits erwähnten Impliziten Assoziationstest, der individuelle Basiswerte impliziter Vorurteilsneigungen erfassen kann, die den Trainingsteilnehmer:innen rückgemeldet werden (ein Impliziter Assoziationstest mit anschließender Auswertung auf folgender Website durchgeführt werden: <https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/>). In einem weiteren Schritt werden entsprechende Kenntnisse über Vorurteile und Techniken vermittelt, die implizite Vorurteile kontrollieren sollen. Solche Techniken umfassen das sogenannte „Counterstereotyping“, bei dem positive Gegensätze zu

den eigenen Vorurteilen imaginiert werden (z.B. sollen sich Personen mit geschlechtsbezogenen Vorurteilen starke und erfolgreiche Frauen vorstellen), Negationstrainings (beinhalten die aktive Zurückweisung eigener Gedanken und Meinungen, welche Vorurteile bestärken), Übungen zur Förderung der sozialen Perspektivenübernahme und meditative Ansätze aus buddhistischer Tradition, die auf Positivität von Einstellungen gegenüber allen Lebewesen abzielen (Aspy & Proeve, 2017). Die Wirksamkeit solcher impliziten Vorurteilstrainings lässt sich allerdings ausschließlich auf die Ausprägung impliziter Vorurteilswerte nachweisen. So zeigte eine Meta-Analyse von Lai und Kolleg:innen (2014), dass der mittlere Effekt von verschiedenen impliziten Trainingsansätzen als moderat einzuschätzen ist, wobei sich insbesondere die Methode des Counterstereotyping als wirksam herausstellte. Diese Effekte führten jedoch nicht zu einer Reduktion expliziter bzw. bewusster Vorurteile. Daher ist bislang unklar, ob ein geringer (Greenwald et al., 2009) oder überhaupt kein Zusammenhang (Oswald et al., 2013) zwischen impliziten und expliziten Vorurteilen oder diskriminierenden Verhaltensweisen existiert.

Öffentlichkeitskampagnen und Sozialmarketing. Eine weitere Möglichkeit der (zumeist universellen) Prävention von Vorurteilen ist die Anwendung von Aufklärungs- und Öffentlichkeitskampagnen. Dabei werden Techniken aus dem Bereich des kommerziellen Marketings genutzt, die allerdings nicht profitorientiert sind (Donovan & Henley, 2010) und auch als Sozialmarketing bezeichnet werden. Öffentlichkeitskampagnen dienen in der Regel der Aufklärung und Bewusstmachung bestimmter Phänomene und zielen damit auf positiven gesellschaftlichen Wandel (Andreasen, 1995; Kotler & Zaltman, 1971). Besonders gut beforscht ist die Wirksamkeit von derartigen Aktivitäten im Bereich von Antirassismuskampagnen. Diese Maßnahmen beziehen sich auf vor allem auf fremdenfeindliche Vorurteilsstrukturen in der Gesamtgesellschaft, mit dem Ziel, schließlich auch Radikalisierungsprozessen vorzubeugen. Die Ergebnisse wurden in mehreren Überblicksarbeiten zusammengefasst (siehe Donovan & Vlasis, 2006; Rankine, 2014). Bekannte Aufklärungs- und Informationskampagnen werden zum Beispiel im Rahmen von Fußballspielen (z.B. „zeig Rassismus die rote Karte“, „#ERASERACISM“) in Form von Plakaten oder Werbespots umgesetzt (Dixon, Lowes & Gibbons, 2016; Nwafor, 2009; Rankine, 2014). Andere Maßnahmen wurden in Schulen öffentlichkeitswirksam eingesetzt oder über allgemeine Massenmedien (Zeitung, Fernsehen, Internet) verbreitet (Donovan & Vlasis, 2006; Rankine, 2014). Diese Kampagnen werden mit guten Intentionen gestartet, sind allerdings selten wissenschaftlich fundiert konzipiert oder evaluiert (Donovan & Vlasis, 2006; Rankine, 2014; Vrij, Akehurst & Smith, 2003). Empirische Studien zeigten sogar, dass man keineswegs automatisch von positiven Effekten ausgehen kann und auch schädliche Wirkungen möglich sind. So fanden Vrij und Smith (1999), dass Proband:innen, denen Antirassismus-Plakate gezeigt wurden, nachher mehr Vorurteile hatten als Proband:innen einer Kontrollgruppe, die keine Plakate ansahen. Dies hatte vermutlich damit zu tun, dass bei der Gestaltung der Plakate bestimmte sozialpsychologische Prinzipien ignoriert wurden. In einer Nachfolgestudie konnten Vrij und Kolleg:innen (2003) nämlich zeigen, dass die Berücksichtigung von geprüften

Gestaltungsprinzipien (z.B. positiver anstatt negativer Kontext, Betonung von Gemeinsamkeiten der dargestellten Personen) zu signifikant geringeren Vorurteilen bei den Proband:innen führten.

In ähnlicher Weise untermauerte eine Studie zu einer amerikanischen Fernsehserie, dass Antirassismuskampagnen darauf achten sollten, keine unbeabsichtigten Interpretationen zu generieren, vor allem bei der Verwendung von Humor und Sarkasmus. Die in den 1970er Jahren ausgestrahlte Sitcom „All in the family“ war eine der ersten Fernsehserien, die Themen wie Rassismus, Homophobie und Sexismus humoristisch behandelte. Einer der Hauptcharaktere, Archie Bunker, stellt einen rassistischen, Minderheiten hassenden, ungebildeten Vietnam Veteranen dar, der in der Serie regelmäßig argumentativ ausgespielt wurde und den Zuschauer:innen ein Negativbeispiel von vorurteilsbelastetem Verhalten aufzeigen sollte. Die Serie gewann 1972 sogar den Image Award für ihren Beitrag zu einer Verbesserung der Beziehung zwischen sozialen Gruppen. Eine Studie von Vidmar & Rokeach (1974) zeigte allerdings, dass nicht alle Zuschauer:innen Archie als den Verlierer der Serie wahrnahmen. Sie fanden heraus, dass Menschen, die hoch auf einer Vorurteilsskala verortet wurden, Archie häufiger als bewundernswert, als Gewinner von Argumentationen und als die Person mit den besseren Argumenten betrachteten. Weiterhin ordneten Zuschauer:innen mit mehr Vorurteilen Archies' rassistische Beleidigungen eher als unproblematisch ein. Die Autor:innen schlossen aus den Ergebnissen, dass die Serie „All in the family“ nicht von allen Zuschauer:innen als Satire empfunden wurde und sich in diesen Fällen wahrscheinlich eher vorurteilsverstärkend als -senkend auswirkte.

Insgesamt zeigt die Studienlage, dass bei der Umsetzung von öffentlichkeitswirksamen Kampagnen zur Vorurteilsreduktion äußerste Vorsicht geboten ist. Mangelnde Evaluationen führen dazu, dass Kampagnen umgesetzt werden, ohne zu verstehen, was bei der Zielgruppe wirklich ankommt. Untersuchungen ergaben potenziell negative Einflüsse bereits umgesetzter Maßnahmen (Pedersen, Walker & Wise, 2005; Vrij, van Schie & Cherryman, 1996; Vrij & Smith, 1999), die vor allem wegen ihrer Formate (z.B. Darstellung eines negativen sozialen Kontextes wie Gewaltstraftaten) kritisiert wurden (Dixon et al., 2016; Rankine, 2014). Gleichzeitig zeigten die Untersuchungen, wie auf Basis von psychologischen Prinzipien effektive Kampagnen umgesetzt werden können (Donovan & Vlais, 2006; Rankine, 2014; Vrij et al., 2003). Auf dieses Wissen, das sich vor allem aus dem Bereich der persuasiven (auf Überzeugung ausgerichtete) Kommunikation (Petty & Cacioppo (2012) und des Sozialmarketings speist, sollte bei der Konzeption neuer Maßnahmen unbedingt zurückgegriffen werden. Wichtige Prinzipien bei der Umsetzung öffentlichkeitsbasierter Antirassismuskampagnen (Donovan & Leivers, 1993; Donovan & Vlais, 2006; Pedersen et al., 2005; Rankine, 2014; Vrij et al., 2003) sind insbesondere das Aufzeigen von Ähnlichkeiten zwischen sozialen Gruppen, der Fokus auf eine bestimmte Minorität, das Benennen von Stereotypen hinter den Vorurteilen, der Einbezug möglicher Gegenargumente und von Expert:innen aus verschiedenen inhaltlichen wie methodischen Forschungsbereichen als auch eine systematische Evaluation der Kampagne (siehe Kasten IV).

Im Bereich der Radikalisierungs- und Extremismusprävention sind bislang kaum Sozialmarketingkampagnen umgesetzt worden und nahezu keine Evaluationen verfügbar (Hlatky & Ibrahim, 2017; Macnair & Frank, 2017; Weine et al., 2017). Maßnahmen, die sich mit Sozialmarketingansätzen überschneiden, stammen zumeist aus dem Bereich der Gegenarrative (hauptsächlich in Bezug auf islamistische Narrative; Briggs & Feve, 2013, siehe Abschnitt zur extremistischen Ideologie). In Saudi-Arabien wurde zum Beispiel eine Plakatkampagne zu den Folgen von islamistischem Extremismus umgesetzt (Boucek, 2008). Eine einjährige Radiokampagne in Ruanda zeigte in Ansätzen, dass Gegenarrative (in Form einer Soap) in Massenmedien soziale Normen bezüglich Intergruppenkontakt (zum Beispiel Haltungen zu Ehen zwischen Bevölkerungsgruppen) beeinflussen können (Paluck, 2009). Eine weitere Radioserie in Mali, Tschad und Niger zeigte dagegen keinen Einfluss auf die Unterstützung islamistischer Gewalt oder die Befürwortung der Einführung von Scharia-Gesetzen (Aldrich, 2012). Eine andere Sozialmarketingkampagne wurde in Form von Facebook-Videos umgesetzt, in denen Gegenarrative Rekrutierungsversprechungen des sogenannten islamischen Staates (IS) widerlegen sollten (Speckhard et al., 2018). In einem Video spricht zum Beispiel eine Rückkehrerin über die Diskrepanz zwischen dem, was ihr ursprünglich versprochen wurde, und dem, was sie dann tatsächlich vor Ort erlebte. Leider sind aus diesen wenigen Studien zum Einsatz von Techniken des Sozialmarketings keine belastbaren Empfehlungen abzuleiten. Gleichzeitig ergibt sich aus allgemeinen Forschungsarbeiten zum Sozialmarketing, dass Mechanismen sehr spezifisch gewählt werden sollten (Donovan & Henley, 2010), wodurch die Übertragung von Handlungsempfehlungen zum Beispiel aus dem gut untersuchten Gesundheitskontext (vgl. Gordon et al., 2006; Grilli et al., 2000; Stead et al., 2007) wenig sinnvoll erscheint.

Kasten IV: Handlungsempfehlungen zur Konzeption und Implementation einer Antirassismus-Sozialmarketingkampagne

- **Ähnlichkeiten aufzeigen:** Soziale Kategorisierungsprozesse führen dazu, dass Unterschiede zwischen Gruppen überhöht wahrgenommen werden (siehe Soziale Identitätstheorie). Um diesem Mechanismus entgegenzuwirken, sollten wichtige Gemeinsamkeiten zwischen der Minderheitsgruppe und der Mehrheitsgruppe aufgezeigt werden (zum Beispiel gleiche Werte).
- **Positiver Kontext:** Ein negativer Kontext bringt Menschen dazu, negative kognitive Denkmuster zu aktivieren und möglicherweise auf die Minderheitsgruppe zu projizieren. Demnach sollte ein positiver Kontext (z.B. Freundschaft, gemeinsame Aktivität) genutzt werden.
- **Viele Repräsentant:innen der Fremdgruppe:** Besonders wenn Gegenbeispiele zu einem gängigen Stereotyp aufgezeigt werden, sollten viele Repräsentant:innen der Minderheitsgruppe vertreten sein. So umgeht man, dass das Gezeigte als Ausnahme abwertet und Stereotype beibehalten werden.
- **Explizite Nachrichten statt Sarkasmus:** Implizite oder sarkastische Nachrichten bergen die Gefahr, in einem anderen Sinne interpretiert zu werden als ursprünglich gedacht (wie zum Beispiel in der Studie zur US-Serie „All in the family“). Daher sollte die Nachricht der Kampagne explizit ausgedrückt werden.
- **Fokus auf eine Minderheit:** Da unterschiedliche Minderheitsgruppen von Vorurteilen und Diskriminierung betroffen sind, sollten sich Maßnahmen auf eine Minderheitsgruppe konzentrieren. Die Förderung eines übergreifenden Inklusions- oder Diversitätsgedankens hat wenig Einfluss auf gruppenspezifische Diskriminierung.
- **Argumentativ für nachhaltige Veränderung, oberflächlich für kurzfristige Entscheidungen:** Dem Elaboration Likelihood Model folgend (Petty & Cacioppo, 2012) können nachhaltige Verhaltens- und Einstellungsänderungen nur durch ausführliche argumentative Auseinandersetzung geschaffen werden. Möchte man hingegen kurzfristige Entscheidungen beeinflussen oder ist es schwer, die erforderliche Aufmerksamkeit zu erlangen, kann der Einsatz von oberflächlichen Hinweisreizen (z.B. visuelle Anker) sinnvoll sein.
- **Stereotype, auf denen Vorurteile aufbauen, adressieren:** Wenn Stereotype hinter emotionsbelasteten Vorurteilen stecken, ist es meist leichter, diese durch Fakten zu widerlegen und somit Vorurteile indirekt anzugreifen. Kritik an Vorurteilen ist für Empfänger:innen meist schwerer anzunehmen, da diese mit einer emotionalen, wertenden Komponente verbunden sind.
- **Exotisierung und Benutzung von Stereotypen vermeiden:** Die Reproduktion von Stereotypen sollte verhindert werden, auch wenn diese im Zuge der Kampagne widerlegt werden sollen. Durch das Aufgreifen von Stereotypen werden passende Denkmuster aktiviert, was letztendlich zu einer Verstärkung dieser führen kann. Ein Fokus auf gruppenspezifische Merkmale kann zu Exotisierung führen und somit zur Verstärkung der wahrgenommenen Andersartigkeit der Minderheitsgruppe beitragen.
- **Nicht ausschließlich an Zuneigung appellieren:** Im Rahmen der Kampagne vorgestellte Personen sollten sympathisch sein, die Sympathie ihnen gegenüber aber nicht den Hauptüberzeugungsgrund darstellen. So reicht es für langfristige Effekte nicht, eine gutaussehende, intelligente Minderheit zu präsentieren und darauf zu hoffen, dass Empfänger:innen das Gesagte so übernehmen (siehe Elaboration Likelihood Model).
- **Antirassismus als Norm verbreiten:** Rassismus als ein gesellschaftlich nicht zu akzeptierendes Verhalten darzustellen, ist eine Möglichkeit, prosoziale Normen aufzubauen, an denen Menschen ihr Verhalten orientieren.

4.3 Extremistische Überzeugungen und Ideologien

4.3.1 Was sind extremistische Überzeugungen und Ideologien?

Neben problematischen Identitätskonzeptionen und ausgeprägten Vorurteilsstrukturen beschreibt die Übernahme von und Orientierung an extremistischen Überzeugungen, Narrativen und Ideologien einen wesentlichen Aspekt von Radikalisierungsprozessen. Die Verwendung des Begriffs Ideologie stammt aus der philosophischen Disziplin der Erkenntnistheorie (Freedon, Sargent & Stears, 2013) und wurde in zweierlei Hinsicht verwendet: (a) in einem wertfreien Sinne, in dem Ideologie als abstraktes, in sich kohärentes Begriffssystem verstanden wird, das sich typischerweise als stabil, konsistent und logisch darstellt; (b) in einem kritischen Sinne, in dem Ideologie als propagandistisches Begriffssystem verwendet wird und entweder systemerhaltende oder systemverändernde revolutionäre Ansichten und Aktivitäten beschreibt (Jost, Nosek & Gosling, 2008). Aktuelle Forschung zu Ideologien im Bereich des Extremismus beziehen sich auf die zweite Konzeptualisierung.

Politische und religiöse Ideologien werden definiert als Glaubenssysteme und Gedankengebäude, die aus Einstellungen, Werten, Narrativen und Verhaltensnormen bestehen (Leader Maynard & Mildenerger, 2016). Dabei erfüllen sie das psychologische Bedürfnis nach ideologischer Bindung und sozialer Dominanz und leiten subjektive Interpretationen der politischen Welt (Jost, Federico & Napier, 2009; Jost & Sidanius, 2004). Eine Ideologie kann jedoch auch aus einzelnen Überzeugungen und Verknüpfungen von Werteorientierungen bestehen und bedingt somit kein in sich kohärentes kognitives System. In der Forschung werden häufig ideologische Narrative thematisiert, die bei radikalisierten und extremistischen Personen offenbar weit verbreitet sind (Forschungsgruppe Anti-Asyl-Agitation, 2020). Als Narrative werden bestimmte Erzählungen über soziale Gruppen und Phänomene bezeichnet, die zum Beispiel als Rechtfertigungsnarrative (zur Legitimation von Ungleichbehandlung), als moralisierende Narrative („Flüchtlinge sind undankbar“), als Bedrohungsnarrative („Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg“) oder als Ungerechtigkeitsnarrative („die da oben machen sowieso, was sie wollen“) vorkommen können. Eine weitere Spielart von Ideologien firmiert unter dem im öffentlichen Diskurs der letzten Monate häufig verwendeten Begriff der „Verschwörungstheorie“, der in der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung vielmehr als Verschwörungsmythos oder -glaube begriffen wird (Rees & Lamberty, 2019). Ein solcher Glaube zeichnet sich einerseits durch eine angenommene Verschwörung einer sozialen (meist als elitär wahrgenommenen) Fremdgruppe gegen sich selbst oder die soziale Eigengruppe aus und lässt andererseits keine alternativen Deutungen oder Interpretationen zu, sodass eine Falsifikation der eigenen Annahmen nicht möglich ist.

Der *Inhalt* einer extrem politischen oder religiösen Ideologie besteht somit aus verschiedenen Einstellungsdimensionen und verhaltensleitenden Normen und Überzeugungen, die Ungleichheit zwischen der sozialen Eigengruppe und anderen sozialen Gruppen annehmen, diese rechtfertigen oder bei empfundener Benachteiligung kritisieren und zur Veränderung der

Situation aufrufen. Je nach Phänomenbereich extremistischer Ideologien lassen sich Einstellungsinhalte zwischen Rechts- und Linksextremismus sowie religiös-motiviertem und anderen Formen (z.B. separatistisch orientierten) des Extremismus unterscheiden. Baier und Kolleg:innen (2019) ordnen den verschiedenen Extremismen ideologische Ziele und fremdgruppenbezogene Abwertungen zu. Rechtsextremismus wird beispielsweise gekennzeichnet durch Ausländerfeindlichkeit, Nationalismus, Sozialdarwinismus, Muslimfeindlichkeit, Rassismus und Diktaturbefürwortung. Jost (2006) bietet darüber hinaus eine bipolare Struktur zur Beschreibung des Inhalts von Ideologien, die aus einer Vielzahl von Definitionen abgeleitet wurde. Demnach können Ideologien unterschieden werden, die (a) Einstellungen für vs. gegen soziale Ungleichheit beinhalten und (b) Einstellungen für Traditionserhaltung vs. sozialen Wandel fokussieren. Jost illustriert sein Konzept von Ideologie anhand der Abgrenzung zwischen Konservatismus und Liberalismus. Folglich seien eher konservativ eingestellte Menschen auf den Erhalt sozialer Traditionen bedacht und befürworten eher soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft als dies bei eher liberal eingestellten Menschen nachzuweisen ist. Extremistische Ideologien würden daher sowohl soziale Ungleichheit beinhalten als auch sozialen Wandel (in demokratischen Staaten) anstreben.

Die *Funktion* extremistischer Überzeugungen und Ideologien liegt zunächst in der einfachen Strukturierung der sozialen Welt, die eine relativ simple Orientierung in mehrdimensionalen und diversen sozialen Kontexten ermöglicht. Sie dient insbesondere der Legitimierung der Abwertung von sozialen Fremdgruppen bis hin zu Gewalthandlungen gegenüber ihren Mitgliedern sowie der Ablehnung eines demokratisch verfassten Staates und dem Gebrauch von Gewalt für politische und religiöse Ziele (Pratto & Cathey, 2002; Walther, 2014). Der Zusammenhang zwischen den vier angenommenen Proximalprozessen der Radikalisierung (vgl. Abbildung 3) wird in Betrachtung von politischen bzw. religiösen oder anders formulierten extremistischen Überzeugungen und Ideologien besonders deutlich. So legen Forschungsbefunde nahe, dass extremistische Ideologien sowohl mit problematischen Identitätskonstruktionen und extremen Selbstwertausprägungen (Feddes et al., 2015; Kruglanski et al., 2014) als auch mit massiven Vorurteilen (Whitley Jr. & Webster, 2018) und Gewaltbefürwortung einhergehen (Leader Maynard, 2015). Zudem ergaben großangelegte Umfragen signifikante Zusammenhänge zwischen extremistischen Überzeugungen und Ideologien einerseits und Demokratiemisstrauen und der Befürwortung alternativer Staatsformen andererseits (vgl. z.B. Reiser et al., 2018; Zick, Küpper & Berghan, 2019).

4.3.2 Entwicklung von extremistischen Überzeugungen und Ideologien

Defizite in der moralischen Entwicklung und eine negativ beeinflusste politische Sozialisation werden als wesentliche Ursachen für die Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien angesehen. Aus diesem Grund können sowohl Ansätze aus der psychologischen Moralforschung als auch Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung zur Erklärung herangezogen werden. Die Moralentwicklung in der Kindheit und frühen Adoleszenz stellt dabei in gewisser Weise die Grundlage für die politische Sozialisation in der mittleren und

späten Adoleszenz dar, die wiederum zur Ausbildung extremistischer Überzeugungen und Ideologien führen kann. Dabei sind ihre Ausprägung und Inhalte insbesondere von sozialen Beziehungen mit Gleichaltrigen abhängig (Wray-Lake, 2019). In den folgenden Abschnitten sollen daher Theorien der Moralentwicklung und politischen Sozialisationsforschung vorgestellt, verschiedene Perspektiven auf die Entwicklung von politischen oder religiösen Ideologien präsentiert und die Verbindung zu extremistischen Einstellungen und Verhaltensweisen verdeutlicht werden.

4.3.2.1 Moralische Entwicklung

Unter dem Begriff der Moral kann ein System von Werten und Überzeugungen verstanden werden, welches einem Individuum nahelegt, wie es sich in bestimmten sozialen Kontexten zu verhalten hat und welche Verhaltensweisen wiederum sanktioniert werden (Heidbrink, 2011). Moraltheorien betrachten die Entwicklung moralischer Einstellungen, Verhaltensmotive und Verhaltensweisen ausgehend vom Kleinkindalter bis ins Erwachsenenalter. Dabei werden sowohl kognitive als auch emotionale Fähigkeiten berücksichtigt, die altersspezifische Moralvorstellungen prägen und zu deren Weiterentwicklung beitragen können.

Grundlegende Annahmen über Richtig und Falsch, Gut und Böse und Argumenten für und gegen regelkonformes Verhalten begleiten den Menschen vom Kleinkindalter an. Wir sind fortan mit Situationen konfrontiert, die Entscheidungen zugunsten unserer Bedürfnisse, zugunsten anderer Personen oder Kompromisse zwischen beiden Perspektiven erfordern. An welchen Überzeugungen, Werten, Normen und Regeln wir uns bei diesen Entscheidungen orientieren, ist ein wesentlicher Bestandteil der Forschungen zur Moralentwicklung. Der Begriff Moral geht auf das lateinische Wort „mos“ zurück und bezeichnet sowohl Sitten, Bräuche, Gewohnheiten als auch Charakter; „moralis“ bedeutet dabei „die Sitte betreffend“. Seit dem 16. Jahrhundert bezeichnet der Begriff Moral die „sittliche Nutzenanwendung“. Seit dem 17. Jahrhundert wird der Begriff ebenfalls als Synonym für die Sittenlehre (*philosophia moralis*) angewandt (Heidbrink, 2011) und steht damit unter anderem für die Gesamtheit von ethisch-sittlichen Normen, Grundsätzen und Werten, die das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft regulieren und von ihr als verbindlich akzeptiert werden (Duden, 2019).

In der Moralpsychologie lassen sich verschiedene Ansätze zur Beschreibung der moralischen Entwicklung und der Ursachen moralischer Ansichten und Verhaltensweisen unterscheiden (Garrigan, Adlam & Langdon, 2018). So versucht der kognitive Ansatz (z.B. Piaget, 1932), die Moralentwicklung an verschiedenen Stadien der geistigen Entwicklung unter Verwendung von Stufen festzumachen, die an bestimmte Altersabschnitte des menschlichen Lebens gebunden sind. Solche Theorien nehmen eine Parallele zwischen geistiger Leistungsfähigkeit und moralischen Urteilen an und beruhen auf der Annahme, dass mit zunehmender kognitiver Reife moralische Betrachtungen und die moralische Urteilsfähigkeit an Reflexion und Komplexität zunehmen. Affektive Moraltheorien sehen in Emotionen und Gefühlen einen wichtigen Faktor für moralische Entwicklungen und Handlungsentscheidungen, nehmen dabei

Prozesse der kognitiven Entwicklung jedoch ebenso in Betracht (z.B. Hoffmann, 2000). Weiterhin lässt sich mit der Domänentheorie der Moral (Turiel, 1983) ein weiterer Ansatz aus kontextueller Perspektive benennen.

Ausgehend von den Arbeiten des Entwicklungspsychologen Jean Piagets zu kindlicher Moral (1932) wurden verschiedene Modelle der kognitiven Moralentwicklung erstellt, die sich durch eine Abfolge aufeinander aufbauender Stufen auszeichnen. Ein prominentes Beispiel für ein solches Stufenmodell ist die Moralentwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg (1981). Danach entwickelt sich Moral und das Verständnis von Gerechtigkeit von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter in einer sechsstufigen Sequenz, welche auf drei Ebenen angesiedelt ist (vgl. Kasten V). Die Unterschiede zwischen den Stufen moralischen Denkens und Urteilens bestehen nach Kohlberg weniger im Wissen um moralische Normen, sondern liegen in qualitativ anderen Denkweisen über moralische Dilemmata. Zudem nimmt Kohlberg einen überkulturell gültigen linearen Prozess der Moralentwicklung an, so dass Individuen alle Stufen nacheinander durchlaufen müssen und keine Stufe ausgelassen werden kann. Die ersten beiden Stufen werden der *präkonventionellen Ebene* zugeordnet. Moralische Urteile beruhen dabei auf äußeren Geschehnissen und inneren Bedürfnissen und orientieren sich nicht an anderen Personen oder sozialen Normen. Die folgenden zwei Stufen werden von Kohlberg der *konventionellen Ebene* zugeordnet. Individuen verhalten sich nur bezüglich ihrer engsten sozialen Systeme und Eigengruppen fair und berücksichtigen die Regeln der sozialen Eigengruppe als verhaltensleitend. Individuen befinden es als richtig und wichtig, die Gesellschaft, Gruppen oder Institutionen zu stützen und sich in ihnen zu engagieren. Gesellschaftliche Pflichten und Gesetze werden erfüllt und befolgt. Das höchste Level moralischer Entwicklung ist nach Kohlberg die *postkonventionelle Ebene*. Dort wird Fairness als allgemeingültiges Menschenrecht betrachtet und jede Person nach dieser Orientierung bedacht. Gesetze und Regeln sollen dafür Sorge tragen, dass für alle Menschen der größtmögliche Nutzen erreicht werden kann. Darüber hinaus betrachten Individuen Freiheit und Leben als Werte von absolutem Charakter, orientieren sich an übergeordneten und allgemeingültigen moralischen Prinzipien (wie zum Beispiel den allgemeinen Menschenrechten), denen sie sich persönlich verpflichtet fühlen.

Wie Piaget (1932) betont Kohlberg (1976, 1981) die Bedeutsamkeit der kognitiven Entwicklung für logische und moralische Reifungsprozesse. Weiterhin stimmen sie darin überein, dass auch soziale Beziehungen sowie die Rollenübernahme- und Empathiefähigkeit für die moralische Entwicklung besonders bedeutsam sind. Der Sprung von einer zu der nächsthöheren Stufe ist nach Kohlberg durch ein kognitives Ungleichgewicht bedingt. Wenn eine Person nicht über die nötigen kognitiven Fähigkeiten verfügt, um ein moralisches Problem zu lösen, strebe diese Person nach alternativen moralischen Argumenten und Perspektiven und erweitere somit ihren moralischen Horizont. Hinsichtlich der empirischen Fundierung der Moraltheorie von Kohlberg kann eine 30-jährige Längsschnittstudie herangezogen werden, die zumindest eine Korrespondenz zwischen den Stufen der Moralentwicklung mit dem Alter der Versuchspersonen abbildet (Colby & Kohlberg, 1987). Höhere moralische Stufen sind demnach mit

einem höheren Alter assoziiert: Auf der prä-konventionellen Ebene finden sich hauptsächlich Kinder im Alter unter neun Jahren. Die meisten Jugendlichen und Erwachsenen werden auf der konventionellen Ebene verortet. Die postkonventionelle Ebene der Moral nach Kohlberg erreicht nur eine Minderheit von erwachsenen Personen.

Neben Modellen kognitiver Moralentwicklung existieren moderne Konzepte, die moralische Entscheidungen und Verhaltensweisen durch die Wirksamkeit von Gefühlen und Emotionen bedingt sehen. Hoffmann (2000) sieht in der Entwicklung von Empathie den wesentlichen Faktor für moralische Entscheidungen. Empathie meint die Fähigkeit, eine eigene emotionale Reaktion herzustellen, die der Gefühlslage eines anderen Individuums ähnelt. Hoffmann unterscheidet dabei unwillkürliche und willkürliche Formen von Empathie und vier Stufen der Entwicklung von Empathie (siehe Kasten VI). *Unwillkürliche* empathische Reaktionen ergeben sich durch die Beobachtung eines leidenden Individuums und durch die Wahrnehmung bestimmter Gesichtsausdrücke leidender Personen. Es findet somit ein Abgleich mit eigenen Leidenserfahrungen und mimischen Äußerungen statt. *Willkürliche* empathische Reaktionen sind demgegenüber durch die Fähigkeit zur sozialen Rollenübernahme gekennzeichnet. Personen erkennen folglich nicht nur das Leid einer anderen Person, sondern können sich in die Perspektive und die Ursachen des Leids hineinversetzen. Empathie entwickelt sich nach Hoffmann in einer vierstufigen Sequenz. Entscheidend für die moralische Entwicklung ist der Übergang von *empathischem* Mitleiden zu einem *sympathischen* Mitleiden, was heißt, dass ein Individuum motiviert ist, das Leid einer anderen Person zu beenden oder zumindest zu verringern. Das Bedürfnis, sich für andere Personen einzusetzen, die aus bestimmten Gründen leiden, kann je nach kognitiver Entwicklung unterschiedlich ausgeprägt sein. Folglich nimmt Hoffmann an, dass mit zunehmenden geistigen Kapazitäten auch die empfundene Empathie mit anderen Personen stärker wird. Der Zusammenhang wird dadurch erklärt, dass mit höherer kognitiver Kompetenz eines Individuums die Ursachen des Leidens einer anderen Person umfassender nachvollzogen werden können.

Kasten V: Moralentwicklung nach Kohlberg (vgl. Heidbrink, 2011)

Ebene	Basis des moralischen Urteils	Entwicklungsstufen
I	Moralische Bewertungen beruhen auf äußeren Geschehnissen oder inneren Bedürfnissen anstatt auf Personen oder Normen.	<p>Stufe 1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt von ihren physischen Konsequenzen und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen ab. Vermeidung von Strafe und nicht hinterfragte Unterordnung gegenüber der Macht gelten als Werte an sich, sind also nicht vermittelt durch eine tiefer liegende, durch Strafe und Autorität gestützte Moralordnung.</p> <p>Stufe 2. Instrumentell-relativistische Orientierung. Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die eigenen Bedürfnisse – bisweilen auch die Bedürfnisse anderer – instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen: Grundzüge von Fairness, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch oder pragmatisch interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von „eine Hand wäscht die andere“, nicht von Loyalität oder Gerechtigkeit.</p>
II	Moralische Wertung beruht auf der Übernahme guter und richtiger Rollen, der Einhaltung der konventionellen Ordnung und den Erwartungen anderer.	<p>Stufe 3. Orientierung an personengebundener Zustimmung. Richtiges Verhalten ist, was Anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet. Diese Stufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem Verhalten.</p> <p>Stufe 4. Orientierung an Recht und Ordnung. Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seinen Pflichten nachzugehen, Autorität zu respektieren und der gegebenen sozialen Ordnung ihrer selbst willen einzutreten.</p>
III	Moralische Wertung beruht auf Werten und Prinzipien, die unabhängig von der Autorität der diese Prinzipien vertretenden Gruppe oder Personen und von der eigenen Identifizierung mit diesen Gruppen gültig und anwendbar sind.	<p>Stufe 5. Legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung. Die Richtigkeit einer Handlung bemisst sich tendenziell an allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der Gesamtgesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen bewusst und legt dementsprechend Wert auf Verfahrensregeln zur Konsensfindung. Abgesehen von konstitutionellen und demokratischen Übereinkünften, ist das Recht eine Frage persönlicher Wertsetzungen und Meinungen. Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen.</p> <p>Stufe 6. Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien. Das Recht wird definiert durch eine bewusste Entscheidung in Übereinstimmung mit selbst gewählten ethischen Prinzipien und unter Berufung auf umfassende logische Extension, Universalität und Konsistenz. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethischer Natur (z.B. die goldene Regel, der kategorische Imperativ, die Zehn Gebote). Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit, der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen.</p>

Kasten VI: Entwicklung der Empathiefähigkeit nach Hoffmann (2000)		
Alter	Typ von Empathie	Empathische Fähigkeit
Neugeborenes	Globale Empathie	Individuum verhält sich in einer Art und Weise als passiere ihm dasselbe wie einer anderen Person.
Ende des ersten Lebensjahres	Egozentrische Empathie	Individuum kann unterscheiden zwischen sich selbst und seiner Umwelt; es reift die empathische Erkenntnis, ob ihm selbst oder jemand anderem Leid geschieht.
Zweites bis drittes Lebensjahr	Empathie für die Gefühle eines anderen Menschen	Individuen sind fähig, zwischen ihren eigenen Gefühlen und den Gefühlen eines anderen Menschen zu unterscheiden.
Ab viertem Lebensjahr	Empathie für die allgemeine Lage eines anderen Menschen	Gefühle eines anderen Individuums können anders sein als in der augenblicklichen Situation sichtbar. Es wird nicht mehr ausschließlich auf aktuelles, vorübergehendes und situationspezifisches Leiden reagiert, sondern darüber hinaus die überdauernde allgemeine Lage einer Person betrachtet. Dies ermöglicht zugleich, Empathie für Individuen als auch für soziale Gruppen empfinden zu können.

Die Theorie moralischer Domänen (Turiel, 1983; Smetana, 2013) stellt eine Alternative zu kognitiven und affektiven Entwicklungs- und Stufentheorien moralischen Urteilens dar. Der Kern der Theorie bezieht sich auf voneinander distinkte Wissensdomänen, über die ein Individuum verfügt. Es wird dabei unterschieden zwischen einer moralischen Domäne (Prinzipien und Verhaltensnormen wie Menschen miteinander umgehen sollten), einem Bereich über gesellschaftliche und soziale Konventionen (Regeln für das reibungslose Funktionieren und über Beziehungen innerhalb von sozialen Gruppen und Institutionen) sowie einer psychologischen bzw. personalen Domäne (beinhaltet ein Verständnis über sich selbst und andere Individuen sowie Überzeugungen über die eigene Individualität). Vertreter:innen der Domänentheorie nehmen an, dass sich der Zuwachs von moralischem Wissen innerhalb der einzelnen Domänen unterschiedlich vollzieht und von sozialen Kontexten abhängt und geprägt wird, in dem Kinder, Jugendliche und schließlich Erwachsene leben und interagieren. Bei der Bewertung eines Ereignisses oder einer Situation kann ein Individuum nun entweder auf Wissensinhalte aus einer Domäne zurückgreifen oder Verknüpfungen zwischen den Inhalten der einzelnen Domänen ziehen. Somit hängen Unterschiede in moralischen Urteilen nach dieser Theorie sowohl von der Entwicklung individueller Inhalte, Schemata und Motiven der drei Wissensdomänen als auch vom sozialen Kontext ab, in dem ein moralisches Urteil gefällt werden soll.

Aus der Zusammenschau der verschiedenen Theorien zur moralischen Entwicklung lässt sich erkennen, dass für die Orientierung an Normen, Werten und Verhaltensregeln sowohl die

Fähigkeit zur kognitiven Reflektion als auch die Fähigkeit zu Empathie und zur sozialen Perspektivübernahme bedeutsam sind. Darüber hinaus liefern soziale Kontexte und die Domänen, in denen moralische Entscheidungen getroffen werden, einen wichtigen Bezugsrahmen, der auch für die Übernahme extremistischer Ideologien relevant ist.

4.3.2.2 Politische Sozialisation

Interessieren sich Jugendliche und junge Erwachsene für politische Themen und politische Teilhabe an der Gesellschaft? Entgegen einer weit verbreiteten Annahme unter Erwachsenen zeigen viele Jugendstudien das Jugend- und junge Erwachsenenalter als durchaus politisch geprägt (z.B. Schneekloth, 2015). Jugendliche sind konfrontiert mit und interessiert an zahlreichen gesellschaftspolitischen Themen wie Migration und Integration von Geflüchteten, ökologische und nachhaltige Konsum- und Wirtschaftsstrukturen oder Fragen der Mobilität und Arbeitsbedingungen in der Zukunft (Albert et al., 2019). Allerdings zeichnet sich politische Partizipation unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zumeist durch nicht institutionalisierte Formen aus, wie beispielsweise Demonstrationen und Aktionsnetzwerke (vgl. Gaiser & de Rijke, 2008; Youniss et al., 2002) wie etwa jüngst bei der Fridays for Future-Bewegung. Die anhaltende Skepsis gegenüber konventioneller Politikpartizipation und die Distanz zu demokratisch-freiheitlichen Grundüberzeugungen sowie die Befürwortung von extremen Positionen bei einigen Jugendlichen wird in der Öffentlichkeit und der Wissenschaft jedoch mit Sorge betrachtet (Eckstein & Noack, 2018). Ziel der politischen Sozialisationsforschung ist es zu erklären, wie Jugendliche und junge Erwachsene politische Überzeugungen ausbilden und warum einige ein gefestigtes demokratisches Bewusstsein entwickeln und andere sich extremistischen Ideologien annähern.

Politische Sozialisation wird definiert als die Entwicklung von politischen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die maßgeblich durch Erfahrungen in verschiedenen Sozialisationskontexten geprägt wird. Dieser Entwicklungsprozess politischer Einstellungen und Ideologien ist dynamisch, reziprok und andauernd, findet also über das gesamte Leben eines Menschen statt (Eckstein & Noack, 2018). Gleichwohl geht die politische Sozialisationsforschung bei der Entwicklung von politischer Identität und Ideologie von einer sensiblen Entwicklungsphase in der späten Adoleszenz aus („*Impressionable Years Hypothesis*“, Sears & Levy, 2003). Im Unterschied zu vorherigen Entwicklungsabschnitten zeichnet sich diese Phase durch zunehmende politische Mündigkeit und ersten politischen Reflektionen und Bindungen aus (Noack & Gniewosz, 2009). Je älter Jugendliche werden, desto stabiler werden auch ihre politischen Einstellungen und Präferenzen (Eckstein, Noack & Gniewosz, 2012). Besonders bedeutsam für die Ausbildung politischer Ideologien und politischer Partizipation sind dabei die unterschiedlichen Sozialisationsagenten (d.h. einflussreiche Gruppen oder Personen) und Sozialisationskontexte (Wray-Lake, 2019). In der Sozialisationsforschung werden vor allem die Kontexte Familie, Peers und Jugendorganisationen, Schule, Medien sowie historische und politische Kontexte unterschieden und ihre Wirksamkeit auf politische Einstellungen und Verhaltensmotivationen untersucht.

Kontext Familie. Die Rolle der Eltern bzw. die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hat sich als einflussreicher Faktor für die politische Sozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener erwiesen. Es konnten sowohl intergenerationale Transmissionseffekte festgestellt werden als auch konträre Entwicklungen, welche zu entgegengesetzten politischen Positionen beitragen. Transmissionseffekte beschreiben die Weitergabe elterlicher Werteorientierungen an ihre Kinder. Der Effekt der intergenerationalen Transmission politischer Einstellungen wird dabei anhand der sozial-kognitiven Lerntheorie erklärt (Bandura, 1977), wonach Eltern als Rollenmodelle wirken. Kinder nehmen die politischen Überzeugungen und Verhaltensweisen ihrer Eltern wahr und bilden daraus mentale Repräsentationen, welche für die eigenen Ansichten und Verhaltensintentionen eingesetzt werden. Dabei erwies sich die Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern als besonders stark, wenn Eltern gefestigte Meinungen vertreten (Buhl, 2003), Mütter und Väter politische Ansichten teilen (Hooghe & Boonen, 2015) und ein familiäres Miteinander gepflegt wird (Grusec & Goodnow, 1994). War die Beziehung zwischen Eltern und Kindern dagegen nicht durch diese Bedingungen gekennzeichnet, erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder eher ein konträres politisches Weltbild im Vergleich zu ihren Eltern ausbildeten. Diese Zusammenhänge gelten offenbar sowohl für pro-demokratische Werte als auch für intolerante und xenophobe Einstellungen. Zudem erwiesen sich der elterliche Erziehungsstil sowie die materiellen und intellektuellen Ressourcen der Familie für die Ausbildung politischer Überzeugungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen als bedeutsam. Eher autoritäre und durch Dominanz geprägte Erziehungspraktiken waren mit Intoleranz und rechtsextremen Überzeugungen der Nachkommen assoziiert (Hopf et al., 1995; Kracke et al., 1993). Zudem konnte Arbeitslosigkeit von Eltern als einflussreicher Risikofaktor für xenophobe Einstellungen identifiziert werden (Siedler, 2006).

Kontext Gleichaltrige. Freunde und Gleichaltrige gewinnen im Jugendalter zunehmend an Bedeutung, die auch im jungen Erwachsenenalter erhalten bleibt. Längsschnittliche Befunde deuten sogar darauf hin, dass enge Freunde den einflussreichsten Sozialisationskontext für politische Partizipation darstellen (Quinteiler, 2015). So lernen Jugendliche und junge Erwachsene das Aushandeln von Kompromissen und Lösen von Konflikten in Freundesgruppen, was zu einem ausgeprägten Gespür für demokratische Aushandlungsprozesse beitragen kann. Weiterhin beeinflussen Freunde und Gleichaltrige in einem besonderen Maße, welcher Kleidungs- und Kommunikationsstil oder welche Verhaltensweisen als „angesagt“ gelten. Beim Einfluss von Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen dürfen jedoch Selektionsprozesse nicht außer Acht gelassen werden (Byrne & Nelson, 1965). So werden Freundschaften vor allem aufgrund bestehender Ähnlichkeiten in Bezug auf soziodemographische (Alter oder Geschlecht etc.) und verhaltensnahe Charakteristika (z.B. Gewaltbereitschaft, Drogenkonsum) gebildet. In der Regel verstärken Peers die politischen Überzeugungen des Familienkontextes (Syversten & Flanagan, 2006), bei bestehenden Meinungsunterschieden mit den eigenen Eltern gewinnen Peers mit konträren Einstellungen zum Elternhaus jedoch deutlich an Attraktivität (Oswald, 1992). Peerbeziehungen stehen dabei sowohl mit toleranten als auch mit fremdenfeindlichen Einstellungen in Zusammenhang (van Zalk et al., 2013).

Der Einfluss von Gleichaltrigen kann zudem auf den Kontext von Jugendorganisationen als zusätzlich relevanten Sozialisationsbereich für politische Einstellungen und politisches Engagement von Jugendlichen erweitert werden (Mikolajczyk, Eckstein & Noack, 2020). Jugendorganisationen ermöglichen den Kontakt und den Austausch zwischen Jugendlichen und bieten folglich einen Raum zur politischen und sozialen Exploration. Eine Studie von Mikolajczyk und Kolleg:innen (2020) konnte zeigen, dass die Teilhabe und Teilnahme an einer demokratisch orientierten Jugendorganisation bei 16 bis 18-jährigen Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und Menschenrechten aktivierte und sich die Jugendlichen als äußerst selbstwirksam beschrieben. Jugendorganisationen können jedoch ebenfalls problematische Sozialisationskontexte darstellen, die negative Erfahrungen mit anderen Jugendlichen oder Erwachsenen bzw. verantwortlichen Personen zur Folge haben (Dworkin & Larson, 2007). So erwies sich der aktive Kontakt zu extremen politischen und religiösen Gruppen und Organisationen als wichtiger Risikofaktor für die Übernahme von extremistischen Narrativen und Ideologien bis hin zu extremistischem Verhalten (Smith, Blackwood & Thomas, 2020; Walther & Isemann, 2019).

Kontext Schule. Die Schule bildet einen wesentlichen Sozialisationskontext im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Insbesondere der curriculare Lehrplan an Schulen, strukturelle und klimatische Bedingungen des Schulkontextes (z.B. Möglichkeiten, demokratische Strukturen wie Schülerparlamente und Klassenräte in der Schule zu erleben), das Verhalten des Lehrenden (z.B. in Sport-AGs) als auch außercurriculare Aktivitäten (z.B. Möglichkeiten, Verantwortung in der Community zu übernehmen) erwiesen sich als einflussreich auf politische Einstellungen und die politische Partizipation (Eckstein & Noack, 2018). Hinsichtlich der Frage, ob alle Schüler:innen im gleichen Maße vom Sozialisationskontext Schule profitieren, herrscht Uneinigkeit in der politischen Sozialisationsforschung. Einerseits liegen Befunde vor, welche einen stärkeren Einfluss der Schule auf politische Einstellungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Schichten postulieren (Campbell, 2008; Eckstein & Noack, 2016). Damit wird ein Kompensationseffekt angenommen, da für Schüler:innen, die außerhalb der Schule wenig mit Politik in Kontakt kommen, ein anregendes Schulklima besonders wirksam sein kann. Andererseits wird die Akzelerationshypothese diskutiert (Campbell, 2008), die annimmt, dass Jugendliche, die bereits außerhalb von Bildungseinrichtungen mit politischen Inhalten konfrontiert wurden, besonders von demokratischen und partizipatorischen Schulstrukturen profitieren können.

Medien. Der Einfluss klassischer und digitaler Medien auf politische Prozesse, Entscheidungen, Wahlwerbung und Wahlverhalten nimmt zahlreichen Analysen zufolge stetig zu (Aldrich et al., 2015; Enli, 2017; Persily, 2017). Für junge Menschen sind das Internet und zum Teil auch der Fernseher die relevantesten Informationsquellen (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2018; Twenge, Martin & Spitzberg, 2018). Inwieweit diese Nutzung einen positiven oder negativen Einfluss auf die Entwicklung politischer Überzeugungen und Handlungsweisen ausübt, ist jedoch umstritten (Eckstein & Noack, 2018; Kuhn, 2002). Bisherige empirische Befunde zeigten zum einen, dass ein Medienkonsum, der

vorwiegend der Unterhaltung anstatt der Information dient, mit geringer ausgeprägten politischen Kenntnissen und Fähigkeiten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen einhergeht (Moeller & Vreese, 2013). Andererseits waren Jugendliche, die regelmäßig Nachrichten konsumierten, Tageszeitungen lasen oder in politischen Internetforen und Blogs aktiv waren, deutlich interessierter und engagierter als solche, die politische Themen in ihrer Mediennutzung mieden (Wicks et al., 2014). Zudem scheinen internetbasierte Formen der politischen Teilhabe die Beteiligung Jugendlicher in der realen Welt zu ergänzen und nicht zu ersetzen (Ritzi, Schaal & Kaufmann, 2012), da das Internet als politisches Medium insbesondere von Jugendlichen verwendet wird, die bereits offline politisch aktiv sind (Chadwick, 2006; Livingstone, Bober & Helsper, 2005; Ritzi et al., 2012). Zugleich bestätigen zahlreiche Analysen, dass digitale Medien und Kommunikationsformen (soziale Netzwerke) eine Sozialisationsquelle sind, die insbesondere für gefährdete Jugendliche die nötigen extremistischen Überzeugungen und Ideologien bereitstellen können, ohne dass persönliche Kontakte offline nötig wären (Conway, 2016; Gaudette, Scrivens & Venkatesh, 2020; Hassan et al., 2018). Der Einfluss von Medien auf die politische Sozialisation ist demnach davon abhängig, zu welchem Zweck welche Medien genutzt und Inhalte konsumiert werden und ist daher keineswegs gänzlich positiv oder negativ zu bewerten.

Historische und politische Kontexte. Auch der historische Kontext und Merkmale des gesellschaftspolitischen Systems beeinflussen die Sozialisationskontexte, in denen sich junge Menschen bewegen, und wirken direkt auf ihre politischen Einstellungen, Verhaltensmotive und Handlungen (Syversten et al., 2011; Torney-Purta et al., 2001; Vrablikova & Cisar, 2015). Wenn beispielsweise ein hoher Grad an Demokratisierung vorliegt, ist eine hohe Wahrscheinlichkeit gegeben, dass auch Jugendliche und junge Erwachsene sich an demokratischen Werten und Verhaltensweisen orientieren. Ein hoher Bildungsstandard der Bevölkerung und eine moderne Infrastruktur sind mit politischem Interesse und Partizipation verbunden (Krishna, 2002). Auch ein hohes Vertrauen in politische Akteure führt zu einer stärkeren Befürwortung von Demokratie und demokratischer Partizipation (Reiser et al., 2018).

4.3.3. Zusammenhang zwischen Moralentwicklung, politischer Sozialisation und extremistischen Überzeugungen und Ideologien

Die dargestellten Theorien und Befunde zur Moralentwicklung und politischen Sozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener liefern bedeutsame Hinweise auf Risiken für die Ausbildung extremistischer Überzeugungen und Ideologien. Auf der einen Seite zählen darunter eine überhöhte Orientierung an moralischen Verhaltensnormen der sozialen Eigengruppe, ein Mangel an Empathie und sozialer Perspektivübernahme sowie situative und kontextuelle Unterschiede im moralischen Urteil, je nachdem, ob sich dieses Urteil auf die soziale Eigengruppe oder die soziale Fremdgruppe bezieht. Auf der anderen Seite kann eine negative Beeinflussung insbesondere durch Eltern und Peers, aber auch durch weitere Sozialisationsagenten das Risiko einer problematischen politischen Sozialisation erhöhen und Radikalisierungskarrieren befördern.

Die skizzierten Theorien zur Moral- und Werteentwicklung legen nahe, dass der Fokus auf individuelle Bedürfnisse und die Orientierung an Normen, Werten und sozialen Konventionen der Eigengruppe mit der Übernahme extremistischer Ideologien in Verbindung stehen können. Sofern übergeordnete Moralvorstellungen, wie beispielsweise die allgemeinen Menschenrechte, im Einklang mit individueller und sozialer Bedürfnisbefriedigung stehen, sollten moralische Entscheidungen unter Beachtung aller relevanten Interessen getroffen werden. Sind jedoch ausschließlich Eigennutz, Regeln und Werte sozialer Eigengruppen unabhängig von Bedürfnissen anderer Personen oder Gruppen handlungsleitend, führen moralische Entscheidungen mit größerer Wahrscheinlichkeit zu Lasten von Fremdgruppenmitgliedern. Extremistische Ideologien legen eindeutig fest, welche Personen oder sozialen Gruppen als Feinde der Eigengruppe gelten und wie mit Vertreter:innen dieser Fremdgruppe umzugehen ist. Sie geben zudem einen Wertekanon sowie Verhaltensnormen vor, die Verhaltensentscheidungen moralisch legitimieren. Treffen dann bestimmte Inhalte extremistischer Ideologien mit einer entsprechenden individuellen Moralentwicklung zusammen, ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass an dieser Ideologie zukünftiges Verhalten orientiert wird. Nach Kohlberg (1981) wären somit Personen, die auf der prä-konventionellen und konventionellen Stufe der Moral einzuordnen sind, einem größeren Risiko ausgesetzt, sich an extremen Ideologien in ihrem moralischen Urteil zu orientieren. Frühe empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen kognitiv-moralischer Entwicklung und Extremismus zeigen jedoch in eine andere Richtung. In den wenigen und veralteten Studien zur Kohlberg'schen Theorie und der Verbindung zu Extremismus (vgl. Fishkin, Kensiton & MacKinnon, 1973; Nassi, Abramowitz & Youmans, 1983) finden sich an den unteren und oberen Enden der Moralentwicklung (prä- und post-konventionelle Ebene der Moral) höhere Korrelationen mit Extremismus und Radikalität als bei einer mittleren Ausprägung von Moral (konventionelle Ebene). Die Autor:innen begründen diese Befundlage mit einer eher konservativen Orientierung von konventioneller Moral. Personen auf der konventionellen Ebene nach Kohlberg sind demnach stärker am Erhalt des Status Quo interessiert als diesen durch radikale Handlungsweisen zu verändern. Diese Arbeiten lassen jedoch offen, wie Radikalität und Extremismus definiert und welche Normen handlungsleitend sind. Eine Neuauflage von systematischen Studien zum Zusammenhang zwischen Moralentwicklung und Extremismus sollte insbesondere auf die Differenzierung nach Phänomenbereich und handlungsleitender Motive je Moralstufe abzielen. Eine aktuelle Studie von Manzoni und Kolleg:innen (2019) zeigte zum Beispiel, dass geringe Ausprägungen auf einer moralischen Einstellungsskala sowohl mit rechts-, links-, als auch religiös extremistischen Orientierungen negativ korreliert war. Die verwendete Einstellungsskala erfragte jedoch nur eine Einschätzung, wie „falsch“ bestimmte Verhaltensweisen seien (z.B. „In ein Gebäude einbrechen, um etwas zu stehlen“ oder „Jemanden schlagen, um die Person zu verletzen“). Das Instrument ließ jedoch außer Acht, inwieweit die zu bewertenden Tatbestände als richtig oder falsch bewertet werden, wenn sie einer Person selbst, einer sozialen Eigen- oder Fremdgruppe oder zur Einhaltung oder Erreichung übergeordneter Wertvorstellungen dienen. Eine derartige Studie ließe eine stärkere Abgrenzung und Differenzierung zwischen unterschiedlichen Extremismusformen je

nach Moralstufe zu. Vermutlich orientieren sich jedoch rechts- und religiös-extremistische Gruppen in ihrem moralischen Urteil eher an Normen der sozialen Eigengruppe und linksextreme Organisationen stärker an übergeordneten Werthaltungen und deren gesellschaftlicher Einhaltung, wobei der Zweck die verwendeten Mittel selbstverständlich nicht legitimiert.

Affektive Theorien der Moralentwicklung betonen vor allem die Bedeutsamkeit von sozialen Emotionen und Empathie für moralische Urteile (Hoffmann, 2000). Die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen, wirkt als allgemeiner Schutzfaktor vor Radikalisierung und Extremismus (Beelmann et al., 2017; Feddes et al., 2015) und kann insbesondere Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber sozialen Fremdgruppen vorbeugen (siehe oben, Beelmann & Lutterbach, 2020; Pettigrew & Tropp, 2008). Empathie wirkt dabei über emotionale und kognitive Perspektivübernahme. Durch Empfinden der Gefühle und das Nachvollziehen der Bedürfnisse eines anderen Individuums wird die Wahrscheinlichkeit gesenkt, moralische Entscheidungen zu treffen und Handlungen durchzuführen, die einem anderen Individuum schaden, da das damit verbundene Leid durch die eigene Person nachvollzogen werden kann (Warren et al., 2018).

Die Theorie der moralischen Domänen beschreibt den situativen Kontext als besonders wirksam für die Aktivierung einer oder mehrerer Wissensdomänen eines moralischen Urteils (Turiel & Smetana, 1984; Nucci, 2001). Somit kann ein bestimmter Kontext oder eine bestimmte Situation unterschiedliche moralische Domänen (z.B. soziale Konventionen, individuelle Moralvorstellungen) aktivieren. Unsicherheit in der Anwendung sozialen Wissens geht mit einer eingeschränkten Fähigkeit einher, Widersprüche in sozialen Situationen kognitiv aufzulösen (Killen et al., 2001). Neben Unsicherheit in der Domänenaktivierung können sich je nach Kontext auch Rangfolgeeffekte zwischen den einzelnen Domänen ergeben (Arsenio & Lemerise, 2004). Beispielsweise kann im gleichen Kontext in Situation X sozial-konventionelles Wissen und in Situation Y moralisches Wissen handlungsleitend sein. Dies mag auch erklären, warum sich Extremist:innen gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe entsprechend hoher moralischer Normen und Werten verhalten können (z.B. Solidarität), in tatsächlichen oder imaginierten Situationen mit sozialen Feindgruppen oder eines Feindbildes moralischen Normen und Werten dann jedoch weniger Bedeutung zuschreiben oder gar nicht berücksichtigen.

Die Forschung zu Prozessen der politischen Sozialisation legt nahe, dass verschiedene Sozialisationsagenten die Ausbildung individueller Orientierungen beeinflussen und auch zur Übernahme von extremistischen Ideologien beitragen können. Dabei erwiesen sich Gleichaltrige und das Elternhaus als besonders bedeutsam (Quinteiler, 2015). Studien zum Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung unterstreichen dies durch den Befund, dass eher autoritäre und durch Dominanz geprägte Erziehungspraktiken mit Intoleranz und rechtsextremen Überzeugungen assoziiert sind (Hopf et al., 1995; Kracke et al., 1993; vgl. schon Adorno et al., 1950). Wenn darüber hinaus eine enge Beziehung zwischen Eltern und Kind besteht,

übernehmen Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit auch Ungleichwertigkeitseinstellungen der Eltern. Weiterhin konnte, wie bereits beschrieben, Arbeitslosigkeit von Eltern als einflussreicher Risikofaktor für xenophobe Einstellungen identifiziert werden (Siedler, 2006).

Peerbeziehungen können sich ebenfalls mit fremdenfeindlichen Einstellungen assoziiert zeigen (van Zalk et al., 2013), indem diese meist selektiven Freundschaften bereits bestehende ideologische Einstellungen bestärken oder gegenteilige Narrative zu politisch-ideologischen Orientierungen des Elternhauses bieten. Entsprechende Studien basieren zumeist auf der Analyse von Freundschaftsnetzwerken und den daraus resultierenden Einstellungen Jugendlicher. Längsschnittliche Studien zum Einfluss von Freundschaftsnetzwerken legen nahe, dass der Peerkontext sowohl zu ausländerfeindlichen Einstellungen (Hjerm, Eger & Danell, 2018; Zingora, Stark & Flache, 2019) als auch zu homophoben Orientierungen beitragen kann (la Roi et al., 2020; Poteat, 2007). Eine aktuelle Studie von Bracegirdle und Kolleg:innen (im Druck) konnte sogar zeigen, dass der Einfluss von Eigengruppenmitgliedern auf Einstellungen gegenüber Ausländer:innen stärker war als der Einfluss positiver Kontakt-erfahrungen mit Fremdgruppenmitgliedern, die normalerweise zu deutlich geringeren Vorurteile führen sollte.

Neben problematischen Einflüssen von Eltern und Peers steht auch das Vorherrschen sozialer Konflikte und das Vorhandensein von extremistischen Organisationen im sozialen Nahraum mit der Übernahme extremistischer Ideologien in Verbindung. So zeigte eine aktuelle Studie von Katarzyna und Kolleg:innen (2019), dass ein stark radikal geprägter Kontext extremistische Einstellungen und Verhaltensweisen befördert. Jedoch reichen bereits hierarchisch organisierte Gesellschaftssysteme (z.B. nach Alter, Geschlecht oder sozialer Gruppenzugehörigkeit) bzw. eine individuelle Befürwortung derartiger sozialer Hierarchien (sogenannte Soziale Dominanzorientierung, Sidanius & Pratto, 1999) aus, um sowohl die Verbreitung extremistischer Narrative als auch eine Übernahme von Verschwörungstheorien zu begünstigen. So zeigten deutschlandweite Repräsentativbefragungen konsistent eine starke Korrelation zwischen sozialer Dominanzorientierung und rechtsextremer Ideologie (z.B. in den Thüringen Monitoren; Reiser et al., 2018) als auch einen entsprechenden Zusammenhang zwischen der Befürwortung sozialer Hierarchien und religiös-extremen Überzeugungen bei Geflüchteten (Beelmann et al., 2019). Zudem konnten internationale Studien einen Zusammenhang zwischen erhöhten Werten in sozialer Dominanz und dem Ausmaß von Verschwörungsglauben nachweisen (z.B. Dyrendal, Kennair & Bendixen, 2021; Imhoff & Bruder, 2014), der sich sowohl bei Männern als auch bei Frauen feststellen ließ.

Schließlich erwies sich eine einseitige und wenig reflektierte Mediennutzung als förderlich für die Übernahme extremistischer Narrative, Ideologien und Verschwörungsglauben (Alava, Frau-Meigs & Hassan, 2017; Odag, Leiser & Boehnke, 2019). Sogenannte Echo-Kammern und News-Feed-Prozeduren sorgen für die dauerhafte Bestätigung der eigenen Ansichten und Vorlieben und verfestigen sowohl soziale wie politische Einstellungsmuster (Geeraerts, 2012; O'Hara & Stevens, 2015). Der unreflektierte Informationskonsum derartig agierender digitaler Kommunikationssysteme, sozialer Netzwerke und klassischer Homepages verhindert eine

differentielle Auseinandersetzung mit verschiedenen Informationsquellen, Analysen und Meinungen zu einem bestimmten Inhalt oder sozialen Ereignissen und gesellschaftlichen Prozessen. Diese limitierte Reflexion verschiedener Standpunkte erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass radikale Gruppen durch ihre Propaganda in Blogs, sozialen Netzwerken und Video-Kanälen Jugendliche zur Übernahme extremer Ideologien und Verschwörungsglauben bewegen können, da alternative Meinungen kaum mehr zu den Jugendlichen vordringen (Alva et al., 2017; Gaudette et al., 2020; Gilpérez-López et al., 2017; Tikhonova, 2018).

4.3.5 Prävention der Übernahme von extremistischen Überzeugungen und Ideologien

Sowohl die Forschung zu moralischer Entwicklung und politischer Sozialisation als auch zu politischen Überzeugungen und Ideologien haben eine Reihe an Risiko- und Schutzfaktoren offengelegt (Beelmann et al., 2017), welche bedeutsame Ansatzpunkte von Maßnahmen zur Radikalisierungsprävention darstellen. Wesentliche Risikofaktoren für die Ausbildung einer extremistischen Ideologie sind demnach Defizite in der Moralentwicklung, eine fehlende Orientierung an übergeordneten ethischen Normen und Werten, Demokratiemisstrauen und mangelnde soziale Teilhabe. Zentrales Anliegen der Prävention von extremistischer Ideologie muss folglich die Stärkung von moralischer Urteilsfähigkeit, die Vermittlung von demokratischen und menschenrechtsorientierten Normen und Werten sowie die Förderung von politischem Wissen und politischer Partizipation sein. Bisherige Präventionsprogramme finden sich in den Bereichen der Moral- und Werteerziehung, der politischen und staatsbürgerlichen Bildung sowie der Förderung von Medienkompetenzen.

Moral- und Werteerziehung. Maßnahmen zur Moral- und Werteerziehung sind insbesondere im anglo-amerikanischen Raum unter dem Begriff der Charakterbildung ein prominenter Bestandteil von Erziehungs- und Präventionsprogrammen. Berkowitz und Bier (2007) sehen das Ziel solcher Programme in der Förderung von ethischen und moralischen Einstellungen und Verhaltensweisen. Bereits im Jahr 1985 legten Schlaefli, Rest und Thoma eine systematische Meta-Analyse zur Wirksamkeit derartiger Programme vor. Im Mittel fand sich eine moderate Förderung der Fähigkeit zu moralischen Urteilen. Insbesondere Trainings, die moralische Probleme in Gruppensettings diskutierten, und psychologische Interventionen der Persönlichkeitsförderung zeigten sich im Hinblick auf die moralische Urteilsfähigkeit als wirksam. Die Programme wirkten dabei am besten, wenn die Zielgruppe älter als 24 Jahre alt war und Trainings eine Dauer zwischen drei bis zwölf Monaten umfassten (Schlaefli et al., 1985). Ein weiteres, narratives Review zu Effekten von Moraledukation fertigten Enright und Kolleg:innen (2001) an. Unter Berücksichtigung des Stufenmodells der Moralentwicklung nach Kohlberg (1981) listet die Studie Trainingsansätze auf, die Jugendliche und junge Erwachsene dazu befähigen sollen, die nächsthöhere Stufe der Moral zu erreichen. Die Autor:innen identifizierten vor allem Übungen zur Perspektivübernahme und soziale Rollenspiele, aber auch Diskussionen über moralische Dilemmata als besonders wirksam im Hinblick auf die Förderung der moralischen Entwicklung.

Programme zur Charakterbildung beabsichtigen die Beförderung von Tugenden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ein erfülltes Leben ermöglichen und zu prosozialen Verhaltensweisen anregen sollen (Lickona, 1991, 1993). Zur Erreichung dieser Ziele bedienen sich die Ansätze einer umfangreichen Liste an Übungen. Berkowitz, Bier und McCauley (2017) unterscheiden zwischen Programmen, welche die Vermittlung und Einhaltung moralischer Kernwerte (z.B. Gleichheit oder positive Bewertung sozialer Vielfalt) priorisieren und vermitteln, soziale Beziehungen zwischen Schüler:innen befördern und deren intrinsische Motivation stärken (z.B. sich für andere einzusetzen). Dabei zählen die Autor:innen die Verwendung von Rollenvorbildern und die Förderung pro-demokratischer Umgebungen (innerhalb und außerhalb der Schule) zu den wesentlichen Methoden in der Charakterbildung. Eine Meta-Analyse von Jeynes (2019) wies die Wirksamkeit derartiger Programme auf akademische Fähigkeiten und auf Werte wie Ehrlichkeit und Respekt gegenüber anderen Personen nach. Zudem ergab sich eine Verringerung von gewalttätigem Verhalten. Diggs und Akos (2016) berichteten meta-analytische Zusammenhänge zwischen Werte- und Charakterbildung und der Qualität sozialer Beziehungen und angemessenem Sozialverhalten. Werteerziehung und Programme zur Charakterbildung beeinflussen die Übernahme von politischen oder religiösen Ideologien somit vor allem indirekt. Es erscheint jedoch plausibel, dass die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit Personen davor bewahren kann, Ideologien anheim zu fallen, die Ungleichwertigkeit zwischen sozialen Gruppen annehmen und rechtfertigen.

Service Learning Programme. Sogenannte Service Learning Programme fokussieren auf das Erleben von sozialer Teilhabe und demokratischen Prozessen durch Verantwortungsübernahme und zivilem Engagement (Copaci & Rusnu, 2016; Gutman & Schoon, 2015). Dabei kombinieren diese Programme kognitives Lernen im Schulunterricht mit der Übernahme verantwortungsvoller Rollen im Schulkontext und der unmittelbaren Gemeinschaft (z.B. als Mentor:innen für jüngere Schüler:innen). Service Learning Programme erwiesen sich im Hinblick auf verschiedene Faktoren als effektiv, die eine Radikalisierung über extremistische Ideologien indirekt verhindern können. So zeigten die Meta-Analysen von Conway, Amel und Gerwien (2009) als auch Celio, Durlak und Dymnicki (2011), dass Service Learning zu einer erhöhten Motivation führt, sich für die Gemeinschaft zu engagieren. Auch die systematische Wirksamkeitsbilanz von Yorio und Ye (2012) legt nahe, dass bei Jugendlichen über die Erfahrungen im Rahmen von Service Learning Angeboten ein Zuwachs an Wissen über die Gesellschaft und demokratische Prozesse erzielt werden kann.

Politische Bildung. Politische Bildungsangebote vermitteln Wissen über politische und kulturelle Werte wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtstaatlichkeit und regen eine Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen an, bei denen demokratische Strukturen in totalitäre Systeme umgewandelt wurden (z.B. beim deutschen Nationalsozialismus). Dabei wird angenommen, dass die Vermittlung demokratischer Werte und das Wissen über Demokratie insbesondere bei Jugendlichen zur Übernahme solcher Werte und Prinzipien führt. Allerdings stehen die Beliebtheit und die Verbreitung politischer Bildungsmaßnahmen

durchaus in einem ungünstigen Verhältnis zu den bislang untersuchten Wirkungen im Hinblick auf die Prävention extremistischer Ideologien. Zwar existiert eine Reihe an Überblicksarbeiten (vgl. Geboers et al., 2013; Goren & Yemini, 2017; Manning & Edwards, 2014; Roth, 2016), die sich jedoch angesichts des Mangels an aussagekräftigen Evaluationsstudien mit Kommentaren zur Wirksamkeit auffallend zurückhalten. Dies hat wohl auch damit zu tun, dass sich die vorhandenen Evaluationen mehr auf Implementationsfaktoren wie beispielsweise dem Umsetzungskontext, den verwendeten Übungen und deren Dosierung beziehen. Immerhin konnten Feddes und Kolleg:innen (2019) in einer kleinen Wirkungsevaluation jüngst zeigen, dass politische Bildung eine gesteigerte Befürwortung von Demokratie zur Folge hatte (vgl. auch Kapitel 3).

Im deutschen Sprachraum hat sich die Demokratiebildung als ein spezielles Feld der Radikalisierungs- und Extremismusprävention entwickelt (Beutel et al., 2016). Ähnlich wie bei der politischen Bildung geht es um den Erwerb einer positiven Grundhaltung zu demokratischen Grundrechten, die zwangsläufig extremistischen Einstellungen und totalitären Ideologien entgegenstehen (Lösel et al., 2018). Dabei haben sich in den letzten Jahren Lern-Lehr-Formate entwickelt, die weit über die Vermittlung von Informationen und die Aufklärung über Demokratie hinausgehen. Vielmehr soll erreicht werden, dass demokratisches Engagement, demokratisches Handeln und eine demokratische Kultur in schulischen und außerschulischen Kontexten aktiv gelebt wird. Diese Ziele sind bislang jedoch noch nicht ausreichend erreicht worden, etwa durch entsprechende Veränderungen von Schulcurricula oder in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Möglichkeit der interaktiven Vermittlung von politischem Wissen und politischen Prozessen sind zum Beispiel politische Simulationen wie etwa Planspiele zu Gesetzgebungsverfahren. Derartige Übungen versetzen Jugendliche in verschiedene soziale Rollen und Verantwortungspositionen. Der angenommene Wirkmechanismus der Programme liegt im zwischen dem Erleben demokratischer Prozesse und Entscheidungsfindungen in komplexen sozialen Beziehungen und der daraus resultierenden Befürwortung von Demokratie sowie der zukünftigen Motivation, an demokratischen Prozessen teilhaben zu wollen (Lin, 2015).

Eine spezifische Strategie aus dem Feld der politischen Bildung stellt der Ansatz der Gegenarrative (Counter-Narratives) dar (Aerts, 2019; van Hemert et al., 2014). Gegenarrative sollen eine Alternative zu extremistischen Ideologien bilden oder diese dekonstruieren (Briggs & Feve, 2013). Umgesetzt werden Gegenarrative zum Beispiel in Bildungsprogrammen und Argumentationstrainings, die extremistische Narrative aufgreifen und kritisch hinterfragen (z.B. das Programm CONTRA, Schmitt et al., 2018). Solche Übungen werden allerdings eher in De-Radikalisierungsprogrammen umgesetzt, da hier an einer bereits angenommenen problematischen Ideologie angesetzt werden kann. Eine für Präventionsmaßnahmen geeignetere Strategie ist es, den Fokus auf positive Narrative zu legen, die eine Alternative zur extremistischen Ideologie darstellen können (z.B. die positive Darstellung von Diversität, um rechtsextreme Bedrohungsnarrative zu entkräften, oder die Aussage „die Religion des Islam hat nichts mit Gewalt oder Hass zu tun. Frieden und Toleranz werden als

anzustrebende Ideale betrachtet“ als religiös geprägte Gegennarrative). Weitere spezifische Formate der Extremismusprävention sind Aussteigerprogramme, in denen ehemalige Mitglieder extremistischer Gruppen von ihren Erfahrungen berichten (Walsh & Gansewig, 2018; vgl. Kapitel 3). Zielgruppen der Maßnahmen sind zumeist Jugendliche, die als besonders radikalierungsgefährdet eingeschätzt werden (Madriaza & Ponsot, 2015; Pratchett et al., 2010) oder im Falle von Weiterbildungen Multiplikator:innen, Angehörige, Fachkräfte (z.B. Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen etc.) und andere Berufsgruppen, die mit diesem Thema konfrontiert sind (Schmidt et al., 2019).

Politische Bildungsmaßnahmen können somit vor allem dann die Übernahme extremistischer Ideologien vermeiden, wenn sie zur Stärkung des Demokratievertrauens und dem Erleben von politischer Partizipation eingesetzt werden. Zudem erweist sich die Adoleszenz als besonders geeignet, um entsprechende Maßnahmen durchzuführen. Lohnend erscheinen dabei vor allem Ansätze zu sein, die die Partizipation und politische Wirksamkeit erleb- und erfahrbar machen. Problematisch ist nach wie vor die geringe Anzahl von aussagekräftigen Evaluationsstudien sowie die Implementation bei Risikogruppen, die sich entweder noch nicht für politische Belange interessieren oder sich bereits in Radikalisierungsprozessen befinden. Sowohl bereits etablierte als auch in der Entwicklung stehende Präventionsbemühungen müssen daher verstärkt auf ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Ablehnung extremistischer Ideologien überprüft und möglicherweise angepasst oder überarbeitet werden.

Medienkompetenz. Eine weitere Möglichkeit, die Übernahme von extremistischen Ideologien zu verhindern, liegt in der Förderung von Medienkompetenzen. Vor allem digitale Medien bietet extremistischen Gruppen eine große Bandbreite an Möglichkeiten zur Darstellung ihrer Ideologien und extremistischer Propaganda und den damit verbundenen Abwertungen von Fremd- und Feindgruppen. Dabei liegt die Gefahr auch in der Verbreitung von Falschmeldungen und Desinformation (*Fake-News*), die das eigene Weltbild als attraktiv und überzeugend verkaufen sollen. *Extremistische Propaganda* definiert als der „systematische Versuch, Wahrnehmungen zu gestalten, Gedanken und Gefühle zu beeinflussen, um Verhalten dahingehend zu lenken, dass die Bereitschaft des Publikums zur radikalen – und gegebenenfalls gewalttätigen – Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse im Sinne einer Ideologie mit absolutem Gültigkeitsanspruch gefördert wird“ (Frischlich et al., 2017, S. 20).

Breite Wirkung auf die Radikalisierung von Einstellungen und Verhaltensabsichten Jugendlicher erzielen extremistische Gruppierungen dabei in sozialen Netzwerken und Diskussionsforen (Hassan et al., 2018), aber auch über klassische Homepages (Reinemann et al., 2019). Dies wird begünstigt durch eine intensive Nutzung des Internets durch Jugendliche und junge Erwachsene. Die JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018) erfasst seit nunmehr 20 Jahren den Medianalltag sowie die Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland. Die aktuelle Analyse ergab, dass nahezu alle Befragten (95 bis 96%) ein Smartphone besitzen und über einen Zugang zu Laptop oder PCs (98%) verfügen und Zugriff auf das Internet (99%) haben. 89 Prozent der befragten Jugendlichen gaben zudem an, sich täglich in ihrer Freizeit im Internet zu bewegen, vor allem zum Zwecke der Kommunikation mit

anderen sowie zum Konsum von Musik und Videos auf Onlineplattformen oder via Streaming-Diensten wie beispielsweise *Netflix*. Im Vergleich dazu berichteten weit geringere Anteile der Befragten, in ihrer Freizeit (täglich oder mehrmals in der Woche) Bücher zu lesen (34%) und sich über die Rezeption von Tageszeitungen (12%) oder das Studium von Magazinen und Zeitschriften (9%) zu informieren. Die Verbindung aus digitaler Angebotsstruktur extremistischer Ideologien und eines stark auf das Internet fokussierten Medienverhaltens Jugendlicher führt zu der Notwendigkeit, Jugendliche mit Wissen und Fähigkeiten auszustatten, die sie vor einseitiger und unreflektierter Nutzung von Informationen und Inhalten im Internet und den sozialen Medien bewahrt. Dies ist auch deshalb wichtig, weil im Gegensatz zu analogen Medien jegliche Inhalte frei publiziert werden können und eine wirkungsvolle Kontrolle auf digitalen Plattformen rechtlich nicht unproblematisch und pragmatisch wohl auch nicht möglich ist (u.a. weil Kontrolle und Löschen von Inhalten zum Grundgedanken digitaler Medien und den dahinterliegenden Wirtschaftsinteressen der Digitalkonzerne in einem gewissen Widerspruch stehen).

Medienkompetenz ist nach Baacke (1996) die Fähigkeit eines Individuums, Medien in Bezug auf das Kommunikations- und Handlungsrepertoire kompetent und gewinnbringend für sich selbst und andere zu nutzen. Dabei ergeben sich vier Dimensionen der Medienkompetenz als Ziel medienpädagogischen Handelns: (a) die *Medienkritik* adressiert das nötige Wissen zur kritischen Reflexion von Medieninhalten und die selbstständige Erweiterung dieses Wissens; (b) die *Medienkunde* vermittelt Wissen über aktuelle Medien und Mediensysteme; (c) die *Mediennutzung* will zum einen Nutzungs- und Rezeptionskompetenz fördern und zum anderen dazu befähigen, selbst interaktiv in der Medienwelt zu handeln; und (d) soll die Fähigkeit zur *Mediengestaltung* die Kompetenz stärken, selbstständig mediale Inhalte kreativ zu produzieren. Andere Klassifikationen kommen zu einer Dreiteilung der Medienkompetenz (Schell, Stolzenburg & Theunert, 1999) und unterscheiden die Sachkompetenz (Wissen über Medien), die Rezeptionskompetenz (Fähigkeit zur kritischen Nutzung von Medien) und die Partizipationskompetenz (Fähigkeit, Medien selbstbestimmt zu gestalten). Insbesondere die Strategie der Wissensvermittlung über Medien (Singh, Kerr & Hamburger, 2016), welche häufig in Kombination mit der Strategie der Förderung kritischer Mediennutzung (Reynolds, 2017; Schmitt et al., 2018) umgesetzt wird, und die Erstellung von Gegenarrativen (Frischlich et al., 2017) finden in der Prävention extremistischer Ideologien gezielt Verwendung. Daneben werden auch passive Strategien vorgeschlagen, welche auf die Anwendung von Sicherheitssoftware abzielen und somit den Zugriff auf vorabdefinierte Onlineinhalte und Homepages unterbinden, wie zum Beispiel bei der EU-Initiative Klicksafe (www.klicksafe.de). Präventionsmaßnahmen mit erhöhter Restriktion der freien Internetnutzung stoßen jedoch recht schnell an rechtliche und technische Grenzen und stehen im Widerspruch zu dem Anliegen, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung hin zu kompetenten und selbstständigen Mediennutzer:innen zu unterstützen. Somit sollten Ansätze des Sperrens und Löschens von extremistischen Onlineinhalten nur begleitend zur Vermittlung von Sach- und Rezeptionskompetenz angewandt werden.

Die Strategie der Wissensvermittlung zum Ziel der Prävention von Radikalisierungsprozessen im und durch das Internet dient vor allem der Aufklärung über die Existenz und den Aufbau von extremistischer Onlinepropaganda. Bisherige Projekte und Programme beziehen sich insbesondere auf die Prävention von religiösem bzw. islamistischem Extremismus. Das Projekt *bildmachen* des *Ufuq e.V.* (www.ufuq.de) will Jugendliche beispielsweise darin bestärken, das Vorhandensein islamistischer Propaganda in den sozialen Netzwerken zu erkennen, darüber aufzuklären und eigene Perspektiven zu den Themen Islam und Religion zu entwickeln. In drei inhaltlichen Blöcken soll zum einen die Auseinandersetzung mit Inhalten und Formaten (z.B. Memes), denen Jugendliche in sozialen Netzwerken begegnen, befördert und Kenntnisse darüber gewonnen werden, wie Bild- oder Textinhalte von extremistischen Akteur:innen instrumentalisiert und manipuliert werden können. Weiterhin lernen Jugendliche, Methoden der Kontaktaufnahme durch extremistische Organisationen (sogenannte extremistische Ansprachen) in sozialen Netzwerken zu identifizieren und erhalten Wissen zur eigenständigen Produktion von Onlineinhalten zum Thema Religion. Ein weiteres Beispiel für Maßnahmen, die sich auf die Vermittlung von Wissen über extremistische Onlinepropaganda spezialisiert haben, ist das *Deconstruct Programme* der Initiative *'Strategy to Reach, Empower, and Educate Teenagers'* (STREET) des Centers on Global Counterterrorism Cooperation (Barclay, 2011). Die Zielgruppe des Programms sind muslimische Jugendliche, die im Laufe der Intervention über die digitale (Des-)Informationsstrategie Al-Qaidas aufgeklärt werden sowie Wissen über Techniken unterschwelliger Manipulationsversuche und Ideologisierung der Rezipient:innen von Onlineinhalten erhalten. Darüber hinaus sollen sie lernen, Argumente und Botschaften islamistischer Onlinepropaganda im Kontrast zum Koran einzuordnen und zu entwerten. Der Verband junger Medienmacher (*fjp-media*), insbesondere dessen Servicestelle Kinder- und Jugendschutz führt unter anderem Seminare und Workshops zum Thema Prävention rechtsextremer Onlinepropaganda durch (Kratzsch & Schill, 2017). Ziele des Workshops sind die Vermittlung von Wissen über Rechtsextremismus, Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und Ungleichheit, zu Sprachmustern und Codes von rechtsextremer Kommunikation im digitalen Raum und das Kennenlernen von Gegenargumenten sowie Meldestrukturen. Zur Einübung und Festigung des erlernten Wissens sollen die teilnehmenden Jugendlichen beispielhaft Onlineinhalte rechtsextremer Gruppierungen erkennen und lernen, extremistische und populistische Inhalte voneinander zu unterscheiden.

Zur Förderung von kritischer Mediennutzung und -rezeption werden vor allem Fähigkeiten zum Erkennen von extremistischer Propaganda und Fake-News vermittelt und die Fertigkeit, Onlineinhalte und Informationen auf ihre Quellen hin zu untersuchen und alternative bzw. ergänzende Informationsquellen heranzuziehen. Derartige Ansätze werden zumeist in Kombination mit der Vermittlung von grundlegenden Inhalten und Informationen zu extremistischer Onlinepropaganda angeboten. Als ein Beispiel für die ganzheitliche Vermittlung kritischer Medienkompetenz zur Prävention von Onlinepropaganda lässt sich das Schulprogramm *CONTRA* nennen (Schmitt et al., 2018). Das Programm gliedert sich in drei Bereiche, die jeweils in neunzigminütigen Sitzungen bearbeitet werden. Zunächst soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass extremistische Propaganda im Netz existiert,

welche Wirkmechanismen dahinterstehen und wie mediale Angebote über Algorithmen distribuiert sowie über Echo-Kammern und Filter-Blasen gezielt für bestimmte Gruppen aufbereitet werden. In einem zweiten Schritt sollen die Teilnehmenden des Trainings ihren alltäglichen Internetkonsum reflektieren und dabei lernen, die jeweiligen Inhalte hinsichtlich Glaubwürdigkeit, Quellenherkunft und Qualität zu evaluieren. Der dritte Abschnitt des Programms zielt auf die Förderung des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, Fake-News und extremistische Onlinepropaganda zu identifizieren, sich in Diskussionen in sozialen Netzwerken und onlinebasierten Kommunikationsumgebungen zu beteiligen, auf extremistische Inhalte aufmerksam zu machen und alternative Informationen bereitzustellen. Das CONTRA-Programm soll in Schulen implementiert werden und Unterrichtseinheiten zu demokratischen Werten und Kompetenzen ergänzen.

Ein weiterer Ansatz zur Prävention von Extremismus und Radikalität im Internet, der sowohl auf Wissens- und Rezeptionskompetenz ausgelegt ist und zusätzlich ein Bewusstsein für die eigene Rolle als Rezipient:in von Onlinemedien schaffen will, firmiert unter dem Begriff *Digital Citizenship* (Reynolds, 2017; Reynolds & Scott, 2016). Konzepte der *Digital Citizenship Education* (zu Deutsch: Programme zur Förderung einer digitalen Staatsbürgerschaft) sind als ganzheitliche Interventionsansätze zu verstehen, die sowohl Wissens- als auch Nutzungsfähigkeiten Jugendlicher im Umgang mit digitalen Medien stärken. Ferner sind sie darauf ausgelegt, ein Bewusstsein für den digitalen Raum als Lebensumwelt und damit verbundener Rechte und Pflichten eines digitalen Bürgers zu vermitteln. Digital Citizenship wird von Reynolds und Scott (2016) definiert als die zivilen, politischen und sozialen Rechte eines jeden Bürgers/einer jeden Bürgerin in seinen/ihren Onlineaktivitäten, was die Möglichkeit eines politischen Engagements durch digitale Medien und die Mitgliedschaft in einer Online-Community, die als distinkte Identitätsquelle dient, umfasst. Hervorzuheben ist bei dem Ansatz des Digital Citizenships die Erkenntnis, dass das Internet Teil des persönlichen und sozialen Lebens ist und Individuen als Staats- wie Onlinebürger dafür verantwortlich sind, wie sie und die gesamte Online-Gemeinschaft sich gegenüber Extremismus und Ungleichwertigkeitsideologien im Internet verhalten. Inhalte und Kompetenzen, die im Rahmen von Digital Citizenship Programmen gefördert werden, sind die Vermittlung von Wissen über die Dynamiken von sozialen Medien sowie die Förderung eines kritischen Konsums von Online-Inhalten. Darüber hinaus sollen derartige Programme zu einem positiven Engagement und Gegenreaktionen befähigen (z.B. bei Online-Mobbing einschreiten, Fake-News erkennen und melden, Beteiligung an Online-Diskussionen). Konzipiert werden die Programme vor allem für den schulischen Kontext und Jugendliche im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Dabei wird folgender Wirkmechanismus auf die Reduktion von Radikalisierungsprozessen angenommen: Je stärker die Wahrnehmung, sich selbst als Onlinebürger:in zu sehen, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass Rekrutierungs- und Mobilisierungsversuche extremistischer Akteure sich als erfolgreich erweisen, und desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass Versuche, Jugendliche im Netz zu radikalieren, identifiziert, angezeigt und dagegen vorgegangen wird.

Neben Wissensvermittlung und der Beförderung zum kritischen Umgang mit digitalen Medien, sind die bereits skizzierten Gegennarrative (Counter Narrative) als Präventionsstrategie gegen Radikalisierung im Internet weit verbreitet. Counter Narrative stellen Gegengeschichten dar, die Narrative extremistischer Ideologien und Gruppierungen zu relevanten politischen, sozialen und gesellschaftlichen Themen diskreditieren, Aufrufe zu extremistischer Gewalt delegitimieren und überzeugende Begründungen für friedlichen Aktivismus und zivilgesellschaftliche Mitgestaltung betonen (Aly, Weinmann-Sacks & Weinmann, 2014). Anwendung finden Counter Narrative sowohl in Form von digitalen Texten und Online-Videos, wobei letztere deutlich häufiger produziert und distribuiert werden. Die Idee hinter solchen Gegenerzählungen ist die Absicht, eine differenzierte Angebotsstruktur zu Themen im Internet zu erzeugen und somit die Wahrscheinlichkeit der Rezeption und Auseinandersetzung mit gegenteiligen Argumentationen zu erhöhen. Ferner zielen Counter Narrative auf die Förderung von Einstellungen ab, die sich auf die Unterstützung von demokratischen Prinzipien und Prozesse, allgemeinen Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit beziehen. Darüber hinaus bieten Counter Narrative die Sichtbarkeit von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen und Initiativen, die relevante Interessen Jugendlicher vertreten, und ermöglichen die Kontaktaufnahme und Partizipation an entsprechenden Projekten und politischen Vorhaben. Neben der Zivilgesellschaft können alternative Narrative von Regierungen und politischen Parteien stammen. Diese würden vor allem im Sinne strategischer Kommunikation darauf aufmerksam machen, welche Projekte und Zielvorhaben sie verfolgen und für welche Werte sie stehen sowie darüber hinaus Fehlinformationen aus extremistischer Propaganda widerlegen (Briggs & Feve, 2013).

Hinsichtlich der Wirksamkeit präventiver Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen zur Vermeidung von Hassbotschaften und Radikalisierungsprozessen im Internet liegen bislang keine systematischen Befunde vor (Blayer, 2019; RAN, 2016). Einige Meta-Analysen berichten positive Befunde entsprechender Maßnahmen im Bereich des Gesundheits- und Sexualverhaltens (Vahedi, Sibolis & Sutherland, 2018; Xie, Gai & Zhou, 2019). Ferner konnte die Wirksamkeit der Programme im Hinblick auf die eingeübten Medienkompetenzen in einer weiteren Meta-Analyse bestätigt werden (Jeong, Cho & Hwang, 2012). Die Autor:innen aggregierten dabei die Befunde von insgesamt 51 internationalen Evaluationsstudien. Die Maßnahmen zur Vermittlung von Medienkompetenzen zeigten sich insbesondere auf den Wissenszuwachs über Medien und deren Funktion, das Wissen über den Einfluss medialer Inhalte und den kritischen Umgang mit Medien wirksam. Dies sind ermutigende Befunde auch für die Radikalisierungsprävention, obwohl die Bewertung der Programme in dieser Hinsicht vorerst auf einzelnen Projektevaluationen basieren müssen.

Zum bereits erwähnten Programm CONTRA legten Schmitt und Kolleg:innen (2018) eine erste Evaluation vor, die eine Implementations- und Wirksamkeitsanalyse des Trainings im Rahmen eines kontrollierten Prä-Post-Design umfasste. Es zeigte sich, dass lediglich das Wissen und das Bewusstsein über extremistische Onlinepropaganda durch das Training signifikant gefördert wurde. Dagegen ergab der Vergleich zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe

keine Unterschiede hinsichtlich der Reflexion des eigenen Onlineverhaltens sowie hinsichtlich der Fähigkeit, extremistische Inhalte im Internet zu identifizieren. Möglicherweise bedarf es zur Modifikation von Verhalten im digitalen Raum und zur Förderung des Erkennens von Fake-News und extremistischer Onlinepropaganda zeitintensivere Trainingsprogramme.

Der Ansatz der Digital Citizenship Education wurden in einer ersten Pilotevaluation von 17 Workshops untersucht (Reynolds, 2017). Die Befunde zur Wirksamkeit basierten auf Prä-Post-Befragungen von 300 Schüler:innen zu den vermittelten Inhalten des Trainings. Signifikante Effekte zeigten sich im Wissenszuwachs über und dem Erkennen von Hassbotschaften (Hate Speech), extremistischer Onlinepropaganda und politischer/religiöser Ideologien im Netz. Auch die Reflexion über die eigene Rolle im Onlinediskurs als auch das Selbstverständnis als Digital Citizen konnte gesteigert werden. Weiterhin beförderte die Teilnahme am Training die Motivation und Fähigkeit, eigene Meinungen zu veröffentlichen und Onlinediskussionen mit Personen einzugehen, die andere Meinungen und Ideologien vertreten. Schließlich ergab sich eine erhöhte Motivation, für andere Personen im Internet einzustehen, wie beispielsweise Opfern von Mobbing auf sozialen Netzwerken durch Kommentare zu schützen.

Die Effektivität von Gegennarrativen zur Verhinderung von Radikalisierungsprozesse ist ebenfalls relativ selten systematisch untersucht worden. Eine Metaanalyse von Braddock und Dillard (2016) legt jedoch den Befund nahe, dass die Übernahme von Narrativen (positive wie negative) mit der Veränderung bestehender Überzeugungen, Einstellungen, Verhaltensintentionen und Verhaltensweisen in Zusammenhang stehen. Zur Prävention von extremistischer Onlinepropaganda durch Gegennarrative hat das Bundeskriminalamt einen umfassenden Ergebnisbericht vorgelegt (Frischlich et al., 2017). Der Bericht thematisiert vor allem die Wirksamkeit in Form von Onlinevideos gegen extremistische Onlineinhalte. In mehreren experimentellen und fragebogenbasierten Studien berichten die Autor:innen über die Verbreitung und Inszenierung von Videos gegen internetbasierten Extremismus als auch über Ergebnisse zur Wirksamkeit und dem subjektiven Erleben solcher Counter Narrative. Im deutschen Sprachraum waren danach insbesondere Counter Narrative gegen rechts-extremistische (64%) und islamistische (36%) Ideologien vertreten. Die Bandbreite von Onlinevideos beinhaltet faktenorientierte Angebote (wie Expert:innenvorträge), unterhaltungsorientierte Angebote (wie Musikvideos oder Comedy) und persönliche Videoansprachen (beispielsweise von Aussteiger:innen aus der rechten oder islamistischen Szene). Die Art der Inszenierung der Videos spielte eine entscheidende Rolle für die Akzeptanz und Wirksamkeit bei den Rezipient:innen. So berichteten Studienteilnehmer:innen, dass gut und spannend inszenierten Videos mehr Beachtung geschenkt und diese aufmerksamer konsumiert wurden, vor allem dann, wenn eine Passung zwischen Videoinhalt und Präferenzen der Rezipient:innen bestand. Am effektivsten zeigten sich persönliche Videoangebote, die deutlich über der Wirksamkeit von fakten- und unterhaltungsorientierten Videos rangierten. Darüber hinaus ließ sich ein stärkerer Effekt von Gegennarrativen feststellen, wenn zuvor extremistische Onlinepropaganda konsumiert wurde. Die Befunde zum subjektiven Erleben von video-basierten Gegengeschichten legten nahe, dass die Videos gegen Extremismus insbesondere

für solche Personen wirksam waren, die sozial eingebunden waren und sich nicht als sozial ausgeschlossen wahrnahmen. Umgekehrt ergab sich, dass extremistische Onlinepropaganda stärker bei Konsumierenden wirkte, welche sich als sozial exkludiert wahrnahmen. Schließlich wurde nachgewiesen, dass Videos gegen Extremismus Personen bei der Generierung eigener Argumente gegen Extremismus unterstützen können, wobei sich dieser Effekt ausschließlich im Kontext islamistischer Ideologien ergab. Insgesamt belegten diese Befunde das Potential von Gegenerzählungen und der aktiven Bewerbung demokratischer und menschenrechtsorientierter Werte als zentrale Grundlage unseres sozialen Zusammenlebens für die medienbasierte Radikalisierungsprävention Jugendlicher und junger Erwachsener.

Das Internet und die sozialen Netzwerkplattformen sind die bedeutsamsten Kommunikationsmedien für Jugendliche und junge Erwachsene. Insofern besteht über die Notwendigkeit, junge Menschen mit digitalen Medien insgesamt und der Onlinepropaganda extremistischer Organisationen vertraut zu machen, unter einschlägigen Forscher:innen kein Zweifel. Die Arbeiten zur medienbasierten Radikalisierungsprävention ergaben erste positive Wirksamkeitsnachweise bei der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie bei der Anwendung von Gegennarrativen. Als ein besonders wertvoller Ansatz konnte die Digital Citizenship Education identifiziert werden, welche über Wissens- und Fertigkeitsvermittlung auch auf personale und soziale Identitätsprozesse im Onlineleben Jugendlicher und junger Erwachsener abzielt. Gleichwohl bleibt diese positive Befundlage bislang auf Ergebnissen von Einzelprojekten beschränkt. Weiterführende Untersuchungen müssen klären, ob die erzielten Effekte sich tatsächlich durch eine geringere Radikalisierungs- und Extremismusrate bestätigen lassen.

4.4 Dissozialität

4.4.1. Was ist dissoziales Verhalten?

Dissozialität ist das vierte Proximalmerkmal von Radikalisierungsprozessen (vgl. Abbildung 3). Zu diesem Thema hat es in den letzten Jahrzehnten eine intensive Forschungstätigkeit gegeben, die den Kenntnisstand zur Entwicklung und Prävention maßgeblich erweitert hat (Beelmann & Raabe, 2007; Bliesener, Beelmann & Stemmler, 2012). Als *dissozial* werden Einstellungen und Verhaltensweisen bezeichnet, deren gemeinsames Kennzeichen die *Abweichung oder Verletzung von altersentsprechenden sozialen Regeln und Normen* ist (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Gemeint sind insbesondere oppositionelle, aggressive, delinquente und kriminelle Verhaltensweisen, die in Schwere und Erscheinungsformen stark variieren und eine größere Anzahl von Phänomenen umfassen, die unterschiedlich klassifiziert werden. Häufig wird für dissoziales Verhalten auch der Begriff der externalisierenden Verhaltensprobleme (in Abgrenzung zu internalisierenden Problemen) verwendet. Im Rahmen klinisch-psychologischer/psychiatrischer Kontexte existieren darüber hinaus Diagnosekategorien wie Störungen des Sozialverhaltens oder oppositionelles Trotzverhalten, deren Feststellung sowohl eine besondere Schwere als auch Häufigkeit des Problemverhaltens voraussetzen.

Weiterführende Klassifikationsvorschläge liegen insbesondere für aggressives und gewalttätiges Verhalten vor wie etwa die Unterscheidungen in körperliche vs. verbale, offene vs. verdeckte oder proaktive vs. reaktive Aggression (vgl. Vitaro & Brendgen, 2012). Sonderformen von Dissozialität sind das *Mobbing* oder *Bullying*, die einen Prozess beschreiben, bei dem Einzeltäter:innen oder Täter:innengruppen ein bestimmtes Opfer wiederholt als Ziel unterschiedlicher Formen von Aggression auswählen und asymmetrische Machtverhältnisse vorliegen (Olweus, 1993). Seit einiger Zeit werden in diesem Zusammenhang auch Formen des *Cyber-Mobbings* und *Cyber Hate* (*Hate Speech*, *Hassbotschaften*) untersucht, die sich auf ähnliche und offenbar hochfrequente Phänomene in den sozialen Medien beziehen (vgl. Tokunaga, 2010). Daneben sind auch Formen *vorurteilsbasierter*, insbesondere *fremdenfeindlicher Gewalt und sogenannte Hasskriminalität* stärker in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt, bei denen sich abwertende Einstellungen, Aggression und Gewalt auf die soziale Gruppenzugehörigkeit (z.B. definiert über Ethnie oder Nationalität) der potenziellen Opfer beziehen (vgl. z.B. Beelmann, 2015b) und die in unmittelbarem Zusammenhang mit Radikalisierungsphänomenen stehen.

Diese und weitere Unterscheidungen und Klassifikationen illustrieren die Vielfältigkeit und Heterogenität von Dissozialität im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Bei allen Formen bleibt zu berücksichtigen, dass die Phänomene abhängig von sozialen Regeln und Normen sind, die sich – im Falle von juristischen Normen besonders deutlich – aus dem sozialen und kulturellen Kontext ergeben. Daher darf insbesondere die Verletzung formaler Rechtsnormen nicht automatisch mit Verhaltensauffälligkeit, Dissozialität oder Extremismus gleichgesetzt werden, wenn etwa Formen des Widerstands gegen grobes Unrecht (bezogen z.B. auf

allgemeine Menschenrechte) betrachtet werden. Zudem muss von einer Bandbreite weitgehend normaler Erscheinungsformen bis hin zu klinisch relevanten Problemen und schwerer Gewaltkriminalität ausgegangen werden. Damit in Zusammenhang steht, dass dissoziale Verhaltensweisen zu bestimmten Abschnitten der Entwicklung zu erwarten sind, wie etwa instrumentelle Formen der Aggression im Kleinkindalter (Loeber & Hay, 1997) oder mildere sowie vorübergehende Formen delinquenten Verhaltens im Jugendalter (Moffitt, 1993a). Eine entwicklungsorientierte Betrachtung dissozialen Verhaltens muss sich somit an normativen Entwicklungsverläufen orientieren und – wie in der eingangs dargelegten Definition expliziert – die Abweichung von *altersentsprechenden* Ausdrucksformen des Sozialverhaltens mitberücksichtigen (Richters & Cicchetti, 1993).

Dissoziales Verhalten ist unter Kindern und Jugendlichen weit verbreitet. Berücksichtigt man auch mildere Formen und einzelne Verhaltensweisen, kann dissoziales Verhalten im Jugendalter als weitgehend normativ (d.h. allerdings nicht automatisch als unproblematisch) betrachtet werden. Verschiedene Dunkelfelduntersuchungen zeigen beispielsweise, dass der Großteil aller Jugendlichen bis zum Erreichen des Erwachsenenalters mindestens eine Handlung vollzogen hat, die strafrechtlich relevant wäre (Bliesener, 2014). Offiziell registriert und strafrechtlich verfolgt wird freilich nur ein Bruchteil dieser Taten. Auch bei einer stärker entwicklungspsychopathologischen und klinisch-psychologischen Betrachtung ergeben sich deutlich geringere Prävalenzzahlen für gravierende Formen von Dissozialität (Störungen des Sozialverhaltens, Gewaltkriminalität). Gleichwohl gehören sie im Jugendalter zu den häufigsten Verhaltensproblemen, zumindest, wenn männliche Jugendliche betrachtet werden. Epidemiologische Studien kommen zu einer Punktprävalenz von fünf bis zehn Prozent bei Jugendlichen, bei denen Störungen des Sozialverhaltens diagnostiziert werden (Ihle & Esser, 2002; Maughan et al., 2004). Dabei sind Jungen häufiger betroffen als Mädchen. Die prognostisch besonders ungünstigen Formen, die von einem frühen Beginn und einer hohen Persistenz der Probleme gekennzeichnet sind, werden auf ca. fünf Prozent der männlichen Jugendlichen geschätzt (Moffitt, 2006; siehe unten). Betrachtet man delinquentes und speziell kriminelles Verhalten im Rahmen der Polizeilichen Kriminalstatistik, weisen die Altersgruppen zwischen 14 und 25 Jahren (Jugendliche, Heranwachsende, Jungerwachsene) trotz eines Rückgangs der Belastungszahlen in den letzten Jahren die höchsten relativen Werte aller Altersgruppen auf (vgl. Bundeskriminalamt, 2019). Die Zahlen lagen 2019 im Bereich von 4.200 bis 5.300 Tatverdächtigen auf 100.000 der altersgleichen Bevölkerung (bei Erwachsenen über 25 Jahren etwa bei 2.000). Freilich bleiben diese Zahlen auf angezeigte Fälle beschränkt und auch andere epidemiologische Quellen sind zum Teil von großen Ungenauigkeiten gekennzeichnet, weil Prävalenzraten zum Beispiel je nach Diagnoseinstrument und Informant:in beträchtlich schwanken können. Fasst man jedoch die vorhandenen Untersuchungen zusammen, so kann man von einer Rate von etwa zehn bis 15 Prozent der Jugendlichen ausgehen, die im Laufe ihrer Entwicklung ins Erwachsenenalter gravierende dissoziale Verhaltensprobleme mit subklinischer oder klinischer bzw. erheblicher strafrechtlicher

Bedeutsamkeit aufweisen. Dabei sind Jungen und Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen und prekären Sozialschichten deutlich häufiger betroffen.

4.4.2 Theorien und Befunde zur Entwicklung von Dissozialität

Zur Erklärung von dissozialen Verhaltensproblemen liegen sowohl allgemeine Theorien devianten Verhaltens (vgl. Lamnek, 2008, 2013) sowie spezifische entwicklungsbezogene Modelle vor (vgl. ausführlich Beelmann & Raabe, 2007). So existieren zahlreiche soziologische und kriminologische Modelle abweichenden und kriminellen Verhaltens, die sozial-strukturelle Einflussfaktoren in den Mittelpunkt ihrer Erklärungen rücken. Besondere Aufmerksamkeit in der entwicklungspsychologischen und kriminologischen Forschung des Jugendalters haben die *Theorie der sozialen Kontrolle* (Hirschi, 1969), die *Selbstkontrolltheorie* nach Gottfredson und Hirschi (1990) sowie vor allem die *Problem-Behavior-Theorie* (Jessor & Jessor, 1977) erlangt, die ein Bindeglied zwischen soziologischen und psychologischen Erklärungsansätzen darstellt (Jessor, 2014, 2016). Dieses Modell versucht, unterschiedliche Formen jugendlichen Problemverhaltens (z.B. Drogenkonsum, Kriminalität u.a.) auf Basis sozial-struktureller, sozialisationsbezogener und psychologischer Einflussfaktoren zu erklären. Das Modell stand auch als konzeptioneller Pate für das hier vorgestellte entwicklungsorientierte Radikalisierungsmodell (vgl. Kapitel 2).

Erste Arbeiten sind bereits zu Beginn der 1960er Jahre entstanden und wurden seitdem ergänzt, weiterentwickelt und zuletzt auf andere Verhaltensbereiche (z.B. Gesundheitsverhalten) übertragen. In ihrer letzten Fassung nimmt die Problem-Behavior-Theorie an, dass sich Risikoverhalten oder ein problematischer Lebensstil (mit unterschiedlichen Formen von problematischem Verhalten wie Drogenkonsum, Delinquenz, gesundheitsschädigendem Verhalten, problematischem Verhalten in der Schule) aus dem Verhältnis von Risiko- zu Schutzfaktoren in den Bereichen Biologie/Genetik (z.B. Alkoholkonsum während der Schwangerschaft vs. hohe Intelligenz), distale soziale Umwelt (z.B. Armut der Familie vs. unterstützende Nachbarschaften), proximale wahrgenommene Umwelt (z.B. deviante vs. prosoziale Modelle), Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Neigung zu Risikoverhalten vs. hohe Leistungsbereitschaft) und Verhalten (z.B. schulisches Leistungsdefizite vs. Einbindung in soziale Aktivitäten wie Sport oder Kirche) ergibt. Je nach Ausprägung des Problemverhaltens sind wiederum Konsequenzen in unterschiedlichen Domänen (körperliche Gesundheit, persönliche Entwicklung, Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, berufliche Karriere) zu erwarten. Mit ihren Revisionen hat die Problem-Behavior-Theorie insbesondere versucht, eine Vielzahl von neueren Ergebnissen der Risiko- und Schutzfaktorenforschung in das Modell zu integrieren. Ein wesentlicher Verdienst dieser Theorie ist ferner der Blick auf die Funktionalität jugendlichen Problemverhaltens, das als Kompensation für die Nicht-Bewältigung jugendtypischer Entwicklungsaufgaben (Identitätsfindung, Anerkennung in der Peer-Gruppe u. a.) gesehen wird. Kritisch zu bewerten ist, dass kaum Prozesse und kausale Mechanismen spezifiziert werden, um die Entwicklung spezifischen Problemverhaltens wie etwa Dissozialität zu erklären.

Diese Kritik an den allgemeinen Entwicklungsmodellen greifen die seit den 1980er Jahren publizierten Untersuchungen im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie auf. Hier liegt mittlerweile eine umfangreiche quer- und längsschnittliche Forschung vor (Beelmann & Raabe, 2007; Farrington, Gaffney & Ttofi, 2017; Jolliffe et al., 2017), die es erlaubt, weitergehende Aussagen zu Entwicklungsprozessen und kausalen Mechanismen zu treffen. Innerhalb der Entwicklungspsychopathologie lassen sich zwei Forschungsrichtungen unterscheiden, die sich zum einen mit der Identifikation und Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren (variablenorientierte Forschung) und zum anderen mit der Identifikation von Entwicklungstypen (personenorientierte Forschung) beschäftigt haben. In der *variablenorientierten Forschung* wurde versucht, unterschiedliche bio-psycho-soziale *Risiko- und Schutzfaktoren* für die Entwicklung von Dissozialität im Entwicklungsverlauf zu identifizieren (vgl. Kasten VII).

Kasten VII: Exemplarische Übersicht zu empirisch bestätigten Risiko- (R) und Schutzfaktoren (S) dissozialer Entwicklung (modifiziert nach Beelmann, 2014)	
Bereich	Beispiele
Verhaltensbiologie	Erbanlagen (männliches Geschlecht), neurophysiologische und strukturelle Besonderheiten des ZNS (R); hohe Herzrate (S)
Familie	Erziehungsmängel, fehlende Zuwendung, Misshandlung, Devianz (R); enge Beziehung zu mindestens einem Elternteil, hohe elterliche Aufsicht (S)
Persönlichkeit und Leistung	Impulsivität, Aufmerksamkeitsdefizite, Intelligenzprobleme (R); überdurchschnittliche Intelligenz, einfaches Temperament (S)
Schule	Leistungsprobleme, Schulschwänzen, schlechtes Schulklima (R); hohe Bindung zur Schule, Unterstützung durch Lehrende (S)
Denkmuster	Defizite/Verzerrungen in sozialer Informationsverarbeitung, deviante Einstellungen, inadäquates Selbstkonzept (R); nicht aggressive soziale Kognitionen, positive Einstellungen zu Familie und Schule (S)
Lebensstil	Unstrukturierte Freizeit, Konsum von Mediengewalt und Drogen (R); Nicht deviante Freund:innen und Peer-Gruppen (S)
Gemeinde	Soziale Desorganisation, Konzentration von Armut und Auffälligkeit (R); hohe Kohäsion und soziale Kontrolle (S)
Gesellschaft	Soziale Labilisierung, Werteverfall, Individualisierung (R); geringe soziale Ungleichheit (S)

Allerdings macht bereits die Auflistung dieser Faktoren deutlich, dass nicht von einfachen linearen Kausaleffekten, sondern von vielfältigen Zusammenhangsmustern zwischen den Risiko- und Schutzvariablen sowie von kumulativen Wirkungen auszugehen ist, die sich im Entwicklungsverlauf aufschaukeln. Beispielsweise stützen zahlreiche Untersuchungen die These, dass dissoziales Verhalten mit genetischen Prädispositionen und frühen entwicklungsneurologischen Defiziten und in deren Folge mit funktionalen und morphologischen Besonderheiten zentralnervöser Prozesse (z.B. Defiziten in den exekutiven Funktionen) einhergehen. Dazu zählen schwierige Temperamentsmerkmale, Aufmerksamkeitsdefizite

sowie Defizite in der Impulskontrolle und Emotionsregulation, die sich im weiteren Entwicklungsverlauf u. a. in gravierenden sozial-kognitiven Defiziten und bereits abweichendem oder problematischem Sozialverhalten in der Kindheit äußern können (vgl. etwa Fairchild et al., 2013; Moffitt, 1993b). Andere Untersuchungen machen deutlich, dass familiäre und soziale Risiken beträchtlich an der Entwicklung dissozialer Verhaltensprobleme beteiligt sind, insbesondere, wenn diese Faktoren auf die oben skizzierten genetischen Prädispositionen und entwicklungsneurologischen Defizite mit ihren Folgeproblemen stoßen. Patterson und Mitarbeiter:innen (vgl. Granic & Patterson, 2006) postulieren für das soziale Lernen in frühen Entwicklungsphasen beispielsweise die besondere Rolle bestimmter „erpresserischer“ Interaktionsformen zwischen Eltern und Kindern, die von problematischen Formen der Grenzsetzung gekennzeichnet sind (z.B. inkonsistente Disziplinierung, harte körperliche Bestrafung, Zwangsinteraktionen). Im Jugendalter scheint eine besondere Dynamik weniger von familiären Kontexten als vielmehr von devianten Peergruppen auszugehen, die von bereits verhaltensproblematischen Jugendlichen häufig aktiv aufgesucht und gewählt werden (Dishion & Tipsord, 2011; Granic & Patterson, 2006). Sie verstärken in besonderer Weise das Risiko einer dissozialen Verhaltensentwicklung, ebenso wie dies für eine problematische Mediennutzung mit gewalttätigen und gewaltverherrlichenden Inhalten nachgewiesen werden konnte (Anderson et al., 2015).

Die aufgezeigten Faktoren und Prozesse sind allerdings nur häufig vorkommende oder prototypische Beispiele von Risikoprozessen in der Entwicklung, wie sie bei Kindern und Jugendlichen, die gravierende Dissozialitätsprobleme zeigen, zu beobachten sind. Zudem sind die aufgeführten Zusammenhänge im Detail komplexer als es diese kurzen Ausführungen andeuten. So sind die Einflüsse zwischen den gelisteten Risiko- und Schutzfaktoren und der Entwicklung von dissozialem Verhalten von weiteren Faktoren abhängig, zum Beispiel von der betrachteten Stichprobe (Alter, Geschlecht, sozialer Kontext), den Erfassungsmethoden (Informant:innen, Operationalisierungen) und den Formen von Dissozialität (Aggression vs. Eigentumsdelikte). Daher wird heute versucht, die Entwicklung in komplexeren Modellen dissozialen Verhaltens darzustellen, um das prozesshafte Geschehen von der Geburt bis ins Jugend- und Erwachsenenalter anschaulicher abzubilden (siehe Abbildung 4).

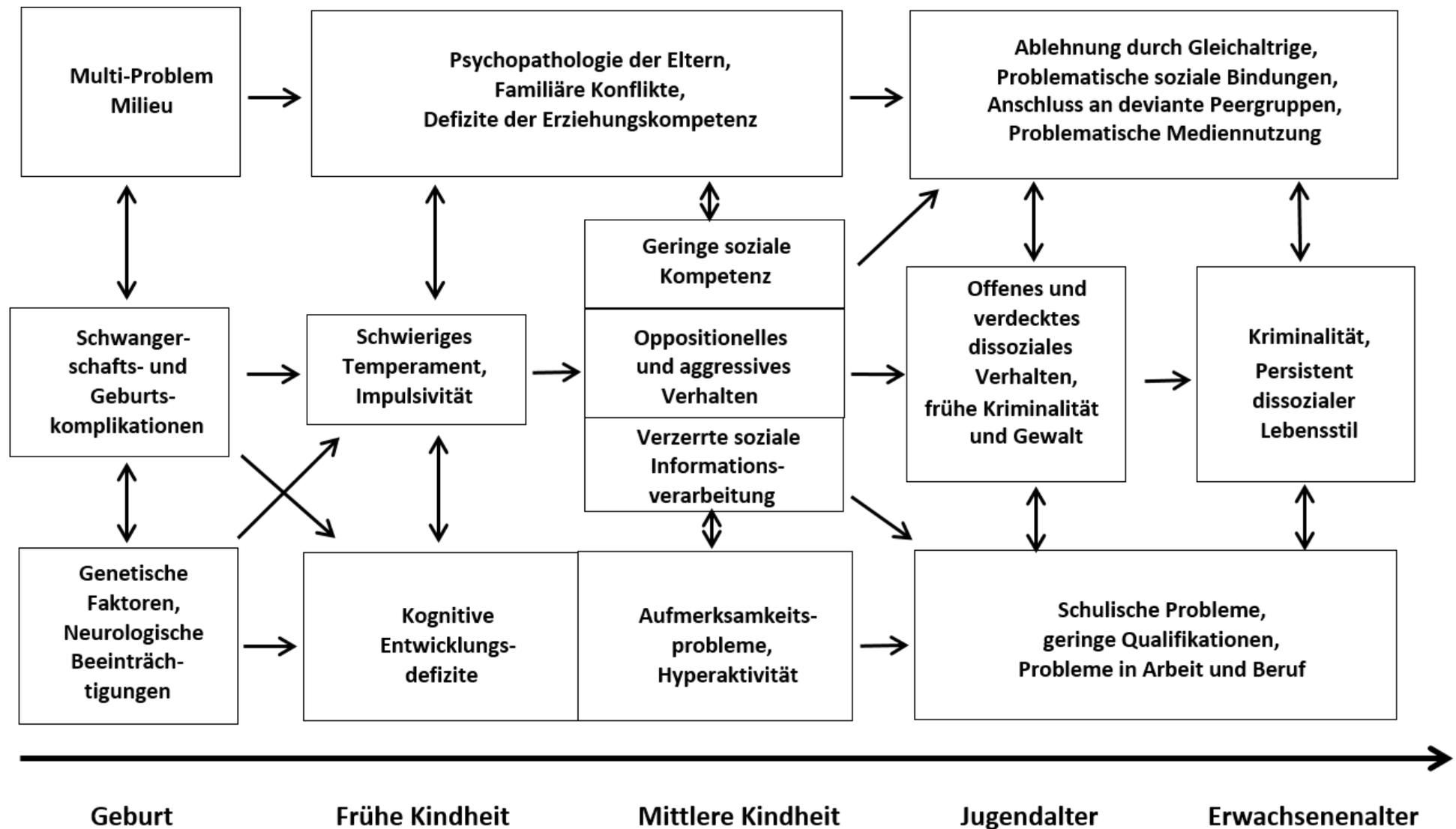


Abbildung 4. Kumulatives Entwicklungsmodell (modifiziert nach Beelmann & Raabe, 2007)

Zu berücksichtigen ist, dass ein solcher Entwicklungsverlauf zwar verschiedene Risikovariablen integriert und deren altersbezogenes Zusammenwirken im Entwicklungsverlauf kennzeichnet, allerdings nur den „worst case“ einer Entwicklung beschreibt, der lediglich einen geringen Anteil männlicher Jugendlicher betrifft. Möglich sind unterschiedliche Entwicklungspfade innerhalb des skizzierten Modells. Zudem müssen selbst bei gravierenden dissozialen Entwicklungsproblemen nicht alle Bedingungen zutreffen. Schließlich werden in den letzten Jahren verstärkt protektive Prozesse untersucht, die in den genannten Risikomodellen nicht aufscheinen (Lösel & Bender, 2003; Lösel & Farrington, 2012). Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die relativ kleine Gruppe, die die skizzierte Entwicklung durchläuft, in einem beträchtlichen Ausmaß dissoziales Verhalten zeigt und zu späteren Alterszeitpunkten als Mehrfach- oder Intensivtäter für einen Großteil der Gewaltstraftaten verantwortlich ist (vgl. Moffitt et al., 2002). Diese Jugendlichen sind damit eine besondere Herausforderung für Familien, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen sowie für Sicherheitsorgane und die Strafverfolgung und unterliegen einem beträchtlichen Risiko, sich unter den Bedingungen von Identitätsproblemen und Vorurteilsstrukturen zu radikalisieren. Zudem verursachen sie Opfer und materielle Schäden, die sich im Laufe der devianten Karrieren nicht selten zu Kosten in Millionenhöhe aufsummieren (vgl. Muñoz et al., 2004).

Diese Ausführungen deuten bereits an, dass neben einer variablenorientierten Risikoforschung auch eine Identifikation bestimmter Personen mit charakteristischen Entwicklungsverläufen sinnvoll ist. Tatsächlich existiert eine umfangreiche *personenorientierte taxonomische Forschung*, die versucht hat, bestimmte spezifische Entwicklungstypen der Dissozialität zu identifizieren. Großen Einfluss auf diese Forschungsrichtung hatte die Unterscheidung in *jugendtypische* und *persistente* Problemtypen mit Beginn in der Kindheit, die auf Moffitt (1993a) zurückgeht. Danach können mindestens zwei Entwicklungsformen unterschieden werden, die sich hinsichtlich ihres Verlaufs, der Schwere und der Häufigkeit dissozialen Verhaltens sowie dem entwicklungsbezogenen Beginn und den Verursachungsfaktoren der Dissozialität bedeutsam unterscheiden. In der *jugendtypischen Form* bleibt das dissoziale Verhalten auf mehr oder weniger gravierende, aber weitgehend normative Formen im Jugendalter begrenzt. Grund ist nach Moffitt (1993a) eine sogenannte Reifungslücke, die daraus entsteht, dass Jugendliche zwar körperlich und physiologisch erwachsen sind, aber nicht auf die sozialen Rechte Erwachsener zurückgreifen können. Als Kompensationsstrategie entsteht eine Verhaltenstendenz zu abweichenden Verhalten, die sich unter anderem in milden Formen von Dissozialität (z.B. Risikoverhalten, Diebstahl, gelegentlicher Drogenkonsum, Vandalismus) äußern kann. Dagegen weisen Jugendliche des *persistenten Typus* bereits in der frühen Kindheit dissoziale Verhaltensprobleme auf, die zumeist früh durch massives oppositionelles Verhalten (Wutausbrüche) gekennzeichnet sind und im Verlauf weitere altersentsprechende dissoziale Auffälligkeiten (Aggression, Delinquenz, Kriminalität, Drogenkonsum) hinzukommen, so dass von *heterotypischer Kontinuität* der Probleme (Moffitt, 1993a) gesprochen werden kann. Diese Jugendlichen folgen dem bereits unter der Risikoperspektive aufgezeigten Entwicklungsverlauf (Abbildung 4), der von gravierenderem

Problemverhalten in allen Entwicklungsphasen ausgeht und insgesamt eine sehr schlechte Entwicklungsprognose aufweist.

Zahlreiche längsschnittliche Entwicklungsstudien bestätigen die Unterscheidung in jugendtypische und persistente Dissozialitätsformen (Moffitt, 2006). Allerdings kamen andere Forschergruppen zu Ergänzungen und Differenzierungen (Gorman-Smith & Loeber, 2005; Loeber & Hay, 1997; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; siehe Tabelle 2). Aktuell geht man davon aus, dass mindestens fünf Entwicklungstypen bei männlichen Kindern und Jugendlichen unterschieden werden müssen, die sich hinsichtlich des Beginns eines abweichenden Entwicklungsverlaufs und dessen Persistenz sowie bezogen auf das Ausmaß individueller (d.h. biologisch und psychologisch fundierter) und sozialer Risikokonstellationen differenzieren lassen (Fairchild et al., 2013). Danach können – mit aufsteigendem Entwicklungsrisiko – (1) normatives Experimentieren, (2) jugendtypisch begrenzte Problemformen, (3) persistent auffällige Jugendliche mit Beginn im Jugendalter (sogenannte Spätstarter), (4) auf das Kindesalter begrenzte Formen (Abkehrer) und (5) lebenslang persistente Problemformen (sogenannte Frühstarter) unterschieden werden.

Tabelle 2. Kurzbeschreibung von fünf Entwicklungstypen dissozialen Verhaltens

Entwicklungstyp dissozialen Verhaltens	Ausmaß		Entwicklungs- risiko (prognostisch)
	individueller Risikobelastung	Ausmaß sozialer Risikobelastung	
• Normatives Experimentieren	Gering	Gering	Gering
• Jugendtypisch (zeitlich begrenzte Formen)	Mittel	Gering	Gering
• Jugendtypisch (persistente Formen)	Mittel	Mittel bis hoch	Mittel
• Auf das Kindesalter begrenzte Formen	Hoch	Mittel	Hoch
• Lebenslang persistente Formen	Hoch	Hoch	Sehr hoch

(ergänzt nach Fairchild et al., 2013)

5.3. Zusammenhang von Dissozialität und Extremismus

Die Beziehung zwischen Dissozialität und Radikalisierungsprozessen wird ähnlich wie beim Zusammenhang zu Vorurteilen in den meisten Extremismusdefinitionen und -theorien angenommen. So sieht beispielsweise das Modell der zwei Pyramiden von McCauley und Moskalenko (2017) sowohl im Bereich extremer Einstellungen als auch im Bereich extremer Verhaltensweisen die Befürwortung von Gewalt als auch die Bereitschaft, selbst gewalttätig zu werden, als Schwelle zwischen politischem Aktivismus und Radikalisierungsprozessen. Ebenso benennen viele Extremismus-Definitionen neben der Ablehnung eines demokratisch organisierten Staates, die Anwendung von Gewalt gegen Mitglieder sozialer Fremdgruppen zur Durchsetzung eigener Ziele als bedeutsames Merkmal von Radikalität und Extremismus. Wie betrachtet, wie in Kapitel 1 dargestellt, Dissozialität nicht als ein notwendiges *definitorisches* Merkmal von Extremismus, gehen aber gleichwohl in unserem Radikalisierungsmodell davon aus, dass eine dissoziale Entwicklungsgeschichte ein wesentliches Merkmal von Radikalisierungsprozessen hin zum Extremismus ist. Baier und Kolleg:innen (2019) listen je nach Phänomenbereich eine distinkte Gewaltbereitschaft gegenüber bestimmten sozialen und ethnischen Fremdgruppen auf. Demnach sind die Ziele von Gewalthandlungen im Rechtsextremismus insbesondere auf Ausländer:innen und Personen des linksextremen Spektrums bezogen. Im Bereich Linksextremismus zielt Gewalt vor allem gegen Kapitalist:innen, Polizist:innen und rechtsextreme Personen. Im Kontext des islamistischen Extremismus werden dagegen Gewalttaten gegen Nicht-Muslime und Personen als auch Organisationen gerichtet, die Terrorismus oder die Bildung eines auf der Sharia beruhenden Gottesstaates zu verhindern versuchen. In der Forschung zu Hasskriminalität zeigt sich ein ähnlicher definitorischer Ansatz, wobei Hassverbrechen als gezielte Gewaltanwendung gegen soziale und ethnische Fremdgruppen bezeichnet wird (Beelmann, 2015b).

Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Dissozialität und Extremismus finden sich unter anderem in deutschlandweiten Repräsentativbefragungen. Die „Mitte-Studien“ zeigten eindrucksvoll, dass Personen mit einem geschlossenen rechtsextremen Weltbild deutlich stärker Aussagen zu Gewaltbereitschaft und -akzeptanz zustimmten und für die Hälfte der als rechtsextrem identifizierten Personen körperliche Gewalt ein legitimes Mittel der Auseinandersetzung darstellte (z.B. Decker & Brähler, 2020). Diese und ähnliche Befunde bestätigen sich auch in biographischen und längsschnittlichen Studien, die sich mit der individuellen Entwicklung und Vorhersage von extremistischen Einstellungen oder Handlungen beschäftigen. Diese Arbeiten deuten darauf hin, dass Dissozialität den Ausgangspunkt von Radikalisierungsprozessen darstellt. Beispielsweise konnten Frindte und Neumann (2002) anhand von Interviews mit fremdenfeindlichen Gewalttätern zeigen, dass diese bereits in der frühen Kindheit aggressiv verhaltensauffällig waren. Dies spricht nach Ansicht der Autor:innen dafür, dass ideologiebasierte Devianz und Gewalt das Resultat einer abweichenden Einstellungs- und Verhaltensentwicklung sind. Ergänzend kam eine Überblicksarbeit von Eilers und Kolleg:innen (2015) zu Biographien von rechten, linken und islamistischen Akteur:innen zu dem Befund, dass eine radikale Ideologie eher als spätere Rechtfertigung für Gewalttaten benutzt wird, die

aus anderen Gründen verübt wurden. Zudem waren viele Straftäter:innen bereits vor einer extremistische Karriere straffällig geworden, zumeist mit leichten und unpolitischen Delikten. Auch eine jüngst publizierte Analyse von Interviews und Fragebogen-Erhebungen bei inhaftierten fremdenfeindlichen Straftätern zeigte, dass ihre Biographien durch zahlreiche Risikofaktoren gekennzeichnet waren und sie eine Entwicklungsgeschichte mit diversen dissozialen Verhaltensmustern (von Drogenkonsum bis frühere Gewalttaten) aufwiesen (Forschungsgruppe Anti-Asyl-Agitation, 2020)

Neben der Evidenz aus biographischen Studien bestätigten einige längsschnittlichen Untersuchungen diese Befunde. Die sogenannte z-proso-Studie, in der circa 1.700 Kinder aus der Schweiz über einen Zeitraum von zehn Jahren (beginnend kurz nach deren Einschulung im Alter von sieben Jahren) wiederholt zu relevanten sozio-demographischen und individuellen Merkmalen befragt wurden (Nivette et al., 2017; Ribeaud, Eisner & Nivette, 2017) untersuchte auch Einstellungen zur Gewaltbereitschaft und zu extremistischen Einstellungen. Dabei zeigte sich im Alter zwischen 15 und 17 Jahren ein signifikanter Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensproblemen und extremistischen Einstellungen. Für die längsschnittliche Vorhersage von extremistischen Einstellungen erwiesen sich zudem dissozialitätsnahe Variablen als einflussreich. Insbesondere sogenannter legaler Zynismus (die Haltung, dass soziale Regeln gebrochen werden sollten) hatte einen hohen Prädiktionswert (siehe auch Jahnke et al., 2021). Zudem konnte die sogenannten Mannheimer Kurpfalzerhebung, in der 321 zu Beginn achtjährige Kinder bis zu einem Alter von 25 Jahren in ihrer Entwicklung begleitet wurden (Ihle, Esser & Schmidt, 2005), zeigen, dass die Ausprägung von bereits bestehenden externalisierenden Verhaltensstörungen rechtsextreme Einstellungen vorher-sagen konnte.

Die beschriebenen biographischen und längsschnittlichen Studien zeigen somit einen deutlichen Zusammenhang zwischen Dissozialität und Extremismus, aber mehr noch die entwicklungspsychologische Bedeutsamkeit von Dissozialität als Ausgangspunkt späterer extremer Ideologiesierungen und radikaler Einstellungs- und Verhaltensmuster. Somit kann die Prävention von Dissozialität als erster und wichtigster Ansatzpunkt betrachtet werden, um bereits in früher Kindheit spätere Radikalisierungen und Extremismus zu verhindern.

5.4 Prävention von Dissozialität

Zur Prävention von Gewalt und Kriminalität von Jugendlichen existieren heute zahlreiche, zum Teil konkurrierende Präventionskonzepte (Welsh & Farrington, 2012). Grob lassen sich drei Gruppen von Maßnahmen differenzieren (Beelmann & Raabe, 2007). *Sozial-, bildungs-, familien- und gesundheitspolitische Maßnahmen* wie etwa Programme zur Reduktion von Armut und Jugendarbeitslosigkeit, verbesserte Bildungsmöglichkeiten oder die Bereitstellung bestimmter Betreuungsleistungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zielen insbesondere auf die *Reduktion makrosozialer Risiken* der Jugendentwicklung (z.B. Bekämpfung von Armut). *Polizeiliche oder juristische Maßnahmen* wie etwa Jugendschutzgesetze, Waffengesetzgebung, Einsatz von technischen Mitteln (Videoüberwachung), veränderte Strafandrohung

und Absenkung der Altersgrenze zur strafrechtlichen Verantwortlichkeit oder auch neue Gesetzesinitiativen zur Kontrolle von Gewalt in Medien versuchen, Dissozialität über bestimmte Formen der *Verhaltenskontrolle* und durch *die generalpräventive Wirkung von Abschreckung* zu beeinflussen. Beide Ansätze haben gravierende Nachteile (z.B. sind sie wenig spezifisch auf Dissozialität oder allein auf Strafandrohung ausgerichtet) und sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Videoüberwachung), insgesamt kaum oder nur exemplarisch evaluiert worden (Beelmann & Raabe, 2007; Welsh & Farrington, 2012).

Neben diesen klassischen (staatlich oder juristisch organisierten) Präventionsstrategien sind in den letzten 30 Jahren insbesondere Maßnahmen in den Fokus gerückt, die dem sozialen Lernen von Kindern und Jugendlichen und einer *entwicklungsbezogenen Perspektive* verpflichtet sind (Beelmann, 2014). Darunter fallen insbesondere soziale Lernprogramme, Programme zur Eltern- und Familienarbeit, Formen der schulischen Gewaltprävention, die Weiterbildung von Lehrkräften oder außerschulische und kommunale Präventionsstrategien. Zu diesen Ansätzen liegt eine sehr umfangreiche Präventionsforschung mit zum Teil eindrucksvollen Wirksamkeitsbilanzen vor (Beelmann & Raabe, 2009; Farrington et al., 2016). Die Maßnahmen wurden bereits im ersten Gutachten (Beelmann, 2017) skizziert, so dass an dieser Stelle nur eine aktualisierte und ergänzende Darstellung erfolgen soll.

Soziale Lernprogramme und schulische Gewaltprävention. Ein besonders beliebter Präventionsansatz sind soziale Trainingsprogramme, in denen Kinder und Jugendlichen unter strukturierten Bedingungen sozial-kognitive Fertigkeiten wie das soziale Problemlösen oder das Ärger-Management sowie sozial-kompetentes Verhalten erlernen sollen. Methodisch wird vor allem mit Rollenspielen und Verhaltensübungen, hypothetischen Konfliktszenarien, dem Erlernen von Selbstinstruktionen und sozialen Regeln im Rahmen von Spielen gearbeitet (Beelmann, 2019b). Viele der angebotenen Programme sind allerdings eher für das Kindesalter konzipiert und arbeiten entsprechend mit Identifikationsfiguren (zumeist Tieren). Für Jugendliche werden sie dagegen vor allem im Bereich der Therapie oder Rehabilitation bereits auffälliger oder krimineller Zielgruppen eingesetzt (vgl. Beelmann, 2008; Beelmann & Lauth, 2018; Lösel & Bender, 2005). Die Erfolgsbilanzen solcher Trainingsprogramme sind eindrucksvoll. Zahlreiche Meta-Analysen zeigen, dass mit den Programmen sozial-kognitive Kompetenzen (soziales Problemlösen, Selbstkontrolle) und prosoziales Verhalten gefördert werden. Auch dissoziale Verhaltensprobleme (insbesondere aggressives Verhalten) können verhindert werden können, wenngleich die Effekte in diesem Bereich (wie in der Prävention üblich) geringer ausfallen (z.B. Beelmann & Lösel, 2006, 2020).

Präventive Strategien des sozialen Lernens werden häufig auch mit Maßnahmen in der Schule verknüpft, die breiter ansetzen und das schulische Zusammenleben nachhaltig beeinflussen wollen. Schulische Gewaltpräventionskonzepte wie Anti-Bullying-Programme sind weit verbreitet, auch weil in Schulen relativ günstige Umsetzungsbedingungen für Präventionsprogramme vorliegen (Beelmann, 2016). International große Aufmerksamkeit und Verbreitung hat der Gewaltpräventionsansatz von Olweus (2006) erfahren. Dieser Ansatz stellt den

Versuch dar, unterschiedliche Formen von schulischer Gewalt durch ein Bündel unterschiedlicher Maßnahmen entgegenzutreten. Grundsätzliches Ziel des Programms ist der konsequente Umgang mit Gewaltphänomenen im Schulkontext sowie die Etablierung eines durch Verantwortlichkeit und Wärme gekennzeichneten Schulklimas. Dazu sind im Olweus-Training drei Maßnahmenebenen (Schule, Klasse, Individuum) vorgesehen, auf denen jeweils verschiedene Aktivitäten realisiert werden sollen, zum Beispiel ein pädagogischer Tag zum Thema Schulgewalt und die Verbesserung der Pausenaufsicht (Schulebene), die Einführung von festen Klassenregeln und Handlungsanweisungen für Lehrende gegen Gewalt (Klassenebene) oder ernste Gespräche mit Täter:innen und Opfern (Individualebene). Alle Maßnahmen sind darauf ausgerichtet, allen am Schulalltag beteiligten Personen eine konsistente und konsequente erzieherische Grundhaltung zu vermitteln. Hinsichtlich der Wirkungen liegen für das Olweus-Programm sowie für andere Anti-Bullying-Programme weitgehend positive Befunde vor. So berichten Ttofi und Farrington (2011) sowie Gaffney, Ttofi & Farrington (2019) meta-analytische Daten, die einen Rückgang der Aggressions- und Viktimisierungsraten im Schulkontext um 15 bis 30 Prozent ermittelten.

Mediationsverfahren oder Streitschlichterprogramme stellen eine weitere Präventionsmaßnahme im Dissozialitätsbereich dar. Sie wurden ursprünglich als Alternative zum Gerichtsverfahren bei juristischen Auseinandersetzungen eingesetzt, haben aber auch seit einiger Zeit in schulische Kontexte Einzug gehalten (Simsa, 2001). Dabei wird mithilfe eines Mediators/einer Mediatorin oder Streitschlichters/Streitschlichterin (kompetente Autoritätsperson oder ausgebildete:r Schüler:in) Auseinandersetzungen, die sich zum Beispiel aus unterschiedlichen Interessen in der Klasse ergeben, auf friedliche und nicht aggressive Weise zu lösen und damit zu einer humanen Streitkultur beizutragen (vgl. Montada & Kals, 2007). Typische Methoden sind dabei die Beilegung des Streits durch die offene Darlegung der verschiedenen Positionen, die Förderung von Perspektivenübernahme und die Suche nach Lösungen, die alle am Konflikt beteiligten Schüler:innen annehmen und vereinbaren können. Garrad und Lipsey (2007) konnten in einer Meta-Analyse eine mittlere Effektstärke von bezogen auf Maße für dissoziales Verhalten (Schulverweise, disziplinarische Strafen, Aggression) nachweisen. Als wesentliche Moderatoren des Erfolgs erwiesen sich das Alter (höhere Effekte bei Jugendlichen im Vergleich zu Kindern) sowie ganz besonders die Implementationsgüte (d.h. die Durchführungsqualität der Programme).

Elterntrainings und familienorientierte Förderprogramme. Eine zweite Gruppe von Präventionsmaßnahmen zielt auf die Eltern und die Familie als wichtige Sozialisationsagenten von Kindern und Jugendlichen ab. Besonders häufig sind sogenannte *Elterntrainings* zur Dissozialitätsprävention angewandt worden (Beelmann, 2007). Unter Elterntrainings versteht man psycho-edukative Bildungsmaßnahmen für Eltern, die in der Regel in Kursform und in der Elterngruppe angeboten werden. Den Eltern sollen dabei grundlegendes Erziehungswissen und zentrale Erziehungskompetenzen wie positive Erziehungspraktiken (emotionale Unterstützung, Lob, aber auch kontrollierte Beaufsichtigung), die Vermittlung sozialer Regeln und der Umgang mit Problemverhalten der Kinder (z.B. Grenzen setzen) gelehrt werden.

Konzeptionell beziehen sich Elterntrainings zumeist auf erziehungspsychologische Arbeiten zum autoritativen Erziehungsstil (Baumrind, 1989) und die Theorie der Zwangsinteraktionen (vgl. Patterson, Reid & Dishion, 1992), die speziell oppositionelles und aggressives Verhalten von Kindern auf einen Mangel an konsistentem elterlichen Erziehungsverhalten auf Regelverstöße bei einer gleichzeitig geringen sozialen und emotionalen Unterstützung zurückführen. Methodisch und didaktisch werden vor allem Gruppendiskussionen und Rollenspiele, zum Teil auch filmische Demonstrationen und praktische Übungen zur Vermittlung von Erziehungs Kompetenzen genutzt. Mit dieser Zielsetzung haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Elterntrainings etabliert (siehe Übersichten in Beelmann, 2007; Briesmeister & Schaefer, 1998; Tschöppe-Scheffler, 2006), die allerdings ähnlich wie die bereits angesprochenen sozialen Trainingsprogramme viele gemeinsame Übungselemente aufweisen.

Zur Wirksamkeit von Elterntrainings liegen mittlerweile mehrere umfassende Meta-Analysen vor, in denen die Ergebnisse zahlreicher, allerdings vorwiegend anglo-amerikanischer Evaluationsstudien zusammengefasst werden (vgl. z.B. Beelmann & Arnold, eingereicht). Insgesamt ist danach die Befundlage durchweg positiv (vgl. Beelmann & Raabe, 2009; Farrington et al., 2016). Die teilnehmenden Eltern lernen in Elterntrainings angemessene Erziehungsformen und erhöhen ihre Erziehungs kompetenz, zudem lassen kindliche Verhaltensprobleme in der Regel nach oder ihnen wird wirksam vorgebeugt. Die berichteten Effektstärken schwanken aber ähnlich wie in anderen Interventionsfeldern beträchtlich, sodass wichtige Erfolgsmoderatoren zu vermuten sind (Beelmann & Raabe, 2009). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Elterntrainings am effektivsten bei jüngeren Altersgruppen bis sechs Jahren waren, vermutlich, weil dort der Einfluss der Eltern deutlich stärker ist als etwa bei Jugendlichen. Zudem scheinen sehr intensive und unstrukturierte Elterntrainingsprogramme bei dissozialem Problemverhalten eher geringere Wirkungen zu zeigen. Bessere Effekte sind dagegen von Programmen zu erwarten, in denen die Eltern konkrete Kompetenzen speziell zum Umgang mit dissozialen Verhaltensweisen (z.B. konsistente, nicht-aggressive Grenzsetzung) vermittelt bekommen. Aber auch bei den wirksamen Programmen zeigten sich erhebliche Schwankungen der Effekte je nachdem, welche Erfolgskriterien eingesetzt wurden. In unserer eigenen Meta-Analyse (Beelmann & Arnold, eingereicht) ergaben sich zwar keine Wirksamkeitsunterschiede zwischen eltern-/familienbezogenen Maßen (z.B. Erziehungs kompetenzen) und Effekten auf kindliche Verhaltensprobleme. Betrachtete man jedoch allein Wirkungen auf delinquentes oder kriminelles Verhalten der Kinder, so zeigten sich deutlich geringere Effekte.

Eine Reihe von Ergebnissen weisen auf weitere Probleme dieses Präventionsansatzes hin (vgl. Beelmann, 2007). So werden regelmäßig sehr geringe Inanspruchnahme- und hohe Abbruchraten bei Eltern aus Hoch-Risiko-Kontexten berichtet (Assemany & McIntosh, 2002). Einer Meta-Analyse von Reyno und McGrath (2006) zufolge erwiesen sich bestimmte Teilnahmebarrieren (z.B. keine begleitende Kinderbetreuung, langer Weg zum Trainingsort), ein geringes Alter und eine psychopathologische Erkrankung der Mütter, die Schwere des

Problemverhaltens des Kindes sowie ein geringes Familieneinkommen als die wichtigsten Prädiktoren eines Trainingsabbruchs. Zudem waren die Programme bei Hoch-Risiko-Gruppen wohl auch deshalb weniger wirksam, weil diese Klientel offenbar weniger gut mit dem üblichen Gruppenformat zurechtkam und stattdessen stärker von individuellen Trainings-sitzungen profitierte (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006). Insgesamt machen diese Befunde deutlich, dass Elterntrainingsprogramme offenbar Hoch-Risiko-Gruppen nur sehr eingeschränkt erreichen und relativ unwirksam sind, obwohl gerade dort der vermeintlich größte Trainingsbedarf und das höchste Risiko einer kindlichen Fehlentwicklung vorliegen.

Einige Studien zeigten aber, dass sich zusätzliche Maßnahmen wie begleitende Kinderbetreuung, ein Transportservice zum Trainingsort, die Bereitstellung von Essen und Erfrischungen, monetäre Anreize und Geschenkgutscheine, video- oder internetgestützte Beratungsangebote auf die grundsätzliche Teilnahmebereitschaft, die regelmäßige und kontinuierliche Teilnahme an den Sitzungen sowie schließlich auf die Wirksamkeit der Programme positiv auswirken, ohne allerdings eine selektive Nutzung und einen vorzeitigen Abbruch durch die genannten Problemgruppen gänzlich verhindern zu können (vgl. Beelmann, 2003; Heinrichs, Krüger & Guse, 2006; Snell-Johns, Mendez & Smith, 2004). Die optimale Gestaltung der Durchführungsbedingungen scheint daher für Elterntrainingsprogramme von besonderer Bedeutung zu sein.

Den Ansatz einer möglichst frühzeitigen entwicklungsorientierten Prävention dissozialer Problemkarrieren verfolgen *familienbezogene Frühpräventionskonzepte* besonders konsequent. Diese Maßnahmen bestehen in der Regel aus verschiedenen Hilfsangeboten für Familien mit Vorschulkindern, die zum Beispiel ein Training der elterlichen Erziehungskompetenzen und unterschiedliche Formen der Tagesbetreuung der Kinder einschließen, ebenso wie Hilfen bei der Kindespflege und -ernährung, allgemeine Informationen zur kindlichen Entwicklung, die kognitive Förderung der Kinder und frühe Kompensation biologischer Entwicklungsrisiken sowie die berufliche und soziale Förderung der Eltern (vgl. Reynolds et al., 2010). Oft ist der Fokus der Programme auf die Verbesserung der allgemeinen Entwicklungsbedingungen in belasteten oder benachteiligten Familien oder bei entwicklungsgefährdeten oder -beeinträchtigten Kindern ausgerichtet. Somit haben die Ansätze eher den Charakter einer allgemeinen Entwicklungsförderung statt einer spezifischen Form der Dissozialitätsprävention. Dennoch sind die Projekte auch aus dissozialitätspräventiver Sicht interessant, da sie an relevanten Risikofaktoren des Problemverhaltens ansetzen (z.B. Defizite der Erziehungskompetenz, kognitive Entwicklungsdefizite, soziale Benachteiligung) und umfassende Evaluationen mit zum Teil sehr langen Follow-up-Zeiträumen vorliegen, bei denen unter anderem auch Daten zur Delinquenz und Kriminalität als Erfolgskriterien erhoben wurden (vgl. Beelmann & Karing, 2013; Bilukha et al., 2005; Deković et al., 2011; Piquero et al., 2009; Webster-Stratton & Taylor, 2001). Prominente Beispiele sind etwa die *High/Scope Perry Preschool Study* (Schweinhart, 2010; Schweinhart et al., 2005) und das *Elmira Prenatal/Early Infancy-Projekt* (Olds, 2006), die jeweils delinquenzbezogene Wirkungen der

Maßnahmen bis ins Erwachsenenalter mit zum Teil sehr günstigen Kosten-Nutzen-Bilanzen belegen konnten.

Trainings für Lehrkräfte und Classroom Management Techniken. Ein weiterer Förderansatz, aggressives und störendes Verhalten im Kontext der Schule zu vermeiden, befasst sich mit der speziellen Ausbildung von Lehrkräften im Umgang mit Verhaltensproblemen im Schulunterricht, häufig auch als *Classroom-Management-Techniken* bezeichnet (vgl. Grell, 2001). Hier hat im deutschen Sprachraum das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt (Humpert & Dann, 2012). Dabei stehen die Verbesserung der Lehrenden-Schüler:innen-Interaktionen und die Entwicklung der sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte durch Erweiterung des Handlungsrepertoires für schwierige Interaktionssituationen bei interpersonellen Konflikten in der Schule im Vordergrund. Evaluationen zeigen, dass die beteiligten Lehrkräfte besser in der Lage sind, auf aggressives und störendes Verhalten im Rahmen des Unterrichts einzugehen sowie weniger punitive und verstärkt integrative Erziehungspraktiken zu nutzen. Eindeutige Wirkungen im Hinblick auf aggressives Verhalten im Unterricht konnten mit dem Programm bislang aber nicht nachgewiesen werden, so dass der Nutzen des Programms als grundsätzliche und längerfristige Präventionsstrategie etwa in Brennpunktschulen noch zu prüfen ist. Letztlich beziehen sich die angesprochenen Methoden und Inhalte des Programms (z.B. systematische Interaktionsbeobachtung, kritische Reflexion des Verhaltens vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, systematische Einübung von Handlungskompetenzen) auch auf Aspekte, die ohnedies integrativer Bestandteil einer professionellen Ausbildung von Lehrer:innen sind oder sein sollten.

Kommunale Präventionsprogramme. Unter dem Begriff der *kommunalen Kriminalprävention* sind verschiedenartige Initiativen zusammengefasst, deren gemeinsames Merkmal das Einwirken auf den sozialen Nahraum außerhalb von Schule und Familie ist (Welsh & Hoshi, 2002). Dazu gehören zum Beispiel sogenannte nachschulische Mentor:innen- oder Betreuungsprogramme, die eine soziale Betreuung von gefährdeten Jugendlichen und deren Freundeskreise anstreben, oder sogenannte „Gang-Intervention-Programme“, die darauf ausgerichtet sind, Jugendliche von devianten Gangs fernzuhalten oder ihnen den Ausstieg aus diesen Gruppen zu ermöglichen. Insgesamt ist der Kenntnisstand zu diesen Programmen sehr begrenzt und zum Teil widersprüchlich (Welsh & Hoshi, 2002). Im deutschen Sprachraum werden über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine Fülle von unterschiedlichen Diensten und Programmen angeboten, die der familienorientierten und kommunalen Prävention durchaus nahe liegen. Systematische und qualitativ hochwertige Evaluationen sind hierzulande jedoch selten (vgl. Beelmann & Schmucker, 2008), obwohl in diesen Bereich beträchtliche staatliche Mittel fließen und nicht davon auszugehen ist, dass eine simple Übertragung von US-amerikanischen Präventionskonzepten unmittelbar möglich ist (vgl. Beelmann & Karing, 2014; Sundell et al., 2016).

Neuere kommunale Präventionsstrategien beabsichtigen, insbesondere die Anwendung wirksamer Präventionsmaßnahmen in bestehende Sozial- und Bildungssystemen zu befördern. So

sieht der *Communities-that-cares*-(CTC)-Ansatz (vgl. Hawkins & Catalano, 1992) eine optimale Vernetzung und die evidenzbasierte Auswahl von Präventionsmaßnahmen vor. Dazu wird versucht, zunächst eine Mobilisierung wichtiger Akteur:innen auf kommunaler Ebene und die Errichtung einer lokalen Präventionsstruktur zu erreichen, die wichtige Risiken und Problem-entwicklungen in der Kommune auf Basis systematischer Erhebungen ermittelt und entsprechende Präventionsziele erarbeitet. Präventionsmaßnahmen werden dann auf evidenz-basierter Grundlage ausgewählt und im Kontext bestehender Versorgungsstrukturen umge-setzt. International konnte dieses Konzept in einer ersten großangelegten randomisierten Kontrollstudie positiv in Hinblick auf die Reduktion der Inzidenzrate für Drogenkonsum und Delinquenz getestet werden (Hawkins et al., 2009). Auch im deutschen Sprachraum konnte der CTC-Ansatz in einem Modellversuch in Niedersachsen ebenfalls erfolgversprechend imple-mentiert werden (vgl. Groeger-Roth, 2012; www.ctc-info.de; www.lpr.niedersachsen.de).

Somit existiert eine Reihe von Programmen im Bereich der Prävention von Aggression, Gewalt und Kriminalität, die gut im Hinblick auf ihre Wirksamkeit geprüft wurden und als stan-dardisierte Programme auch im deutschen Sprachraum vorliegen (Beelmann, 2018b; Lohaus & Domsch, 2009; *Grüne Liste Prävention* des Landespräventionsrates Niedersachsen, www.lpr.niedersachsen.de). Ihr Wert im Hinblick auf Radikalisierungsprobleme ist allerdings noch nicht gut abzuschätzen, weil entsprechende Untersuchungen bislang fehlen. Da jedoch dissoziale Einstellungen (z.B. Gewaltbefürwortung, Gewaltaffinität) und dissoziales Verhalten ein genuines Merkmal von Radikalisierungsprozessen und Extremismus ist, dürften die vor-gestellten Wirkungen der Maßnahmen auch auf diesen Bereich ausstrahlen.

5. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen für eine entwicklungsorientierte Radikalisierungsprävention

Radikalisierung und Extremismus sind trotz der überlagernden Pandemie drängende Probleme in unserer Gesellschaft. Allein in 2019 wurden vom Verfassungsschutz ca. 42.000 politisch motivierte Straftaten registriert, was einen Anstieg im Vergleich zu 2018 um 14 Prozent bedeutete (BMI, 2020). Davon hatten 27.500 Straftaten einen eindeutig extremistischen Hintergrund, 16.000 waren Propaganda-Delikte und 2.800 Gewalttaten, darunter auch der Mord am Regierungspräsidenten Walter Lübke und der Anschlag auf die Synagoge in Halle. Insgesamt wurden jeweils ca. 30.000 Personen im rechts, links- und religiös extremistischen Bereich registriert, davon eine erhebliche Anzahl gewaltbereiter Personen.

Diese und andere Daten machen deutlich, dass die wirksame Prävention von Radikalisierungsphänomenen eine herausragende Zukunftsaufgabe für unsere Gesellschaft darstellt. Insofern ist es zu begrüßen, dass Ende des letzten Jahres die Bundesregierung beschlossen hat, unter anderem massiv in die Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus zu investieren. Es wird allerdings darauf ankommen, die beabsichtigten Maßnahmen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zu planen und durchzuführen. Diese Grundlagen bereitzustellen, war und ist das zentrale Anliegen des vorliegenden Gutachtens.

5.1 Darstellung sensibler Entwicklungsphasen

Wir haben in diesem Gutachten ein Modell entwickelt, aus dem Maßnahmen zur wirkungsvollen Prävention im Entwicklungsverlauf junger Menschen evidenzbasiert abgeleitet werden können. Zentraler Bestandteil des Modells sind sogenannte Proximalfaktoren der Radikalisierung, die wichtige Entwicklungsprozesse bei Radikalisierungsverläufen charakterisieren. Darüber hinaus haben wir die relevanten Entwicklungstheorien, Entwicklungsphasen sowie Entwicklungsrisiken skizziert und die Forschung zu einschlägigen Präventionsmaßnahmen zusammengefasst. Insgesamt kommen wir zu dem Schluss, dass viele Präventionsmöglichkeiten bestehen, die schon jetzt mit einiger Aussicht auf Erfolg angewandt werden können, auch wenn nicht in allen Bereichen ausreichend aussagekräftige wissenschaftliche Studien zur Verfügung stehen.

Eine zentrale Frage der entwicklungsorientierten Prävention ist die nach dem Timing der Maßnahmen, also dem biographischen Zeitpunkt des Präventionsangebots. Wir haben bereits an anderer Stelle dargelegt, dass Leitsätze wie „Je früher desto besser“ irreführend sind, weil bestimmte Maßnahmen auch an Voraussetzungen gebunden sind, die nicht zu jedem Lebensalter gegeben sind. Vielmehr ist eine Förderung immer dann besonders erfolgversprechend, wenn sie in sensiblen Entwicklungsphasen implementiert wird, in denen eine entsprechende Entwicklungsdynamik besteht (z.B. Förderung der Identitätsentwicklung, wenn diese entwicklungspsychologisch auch zu erwarten ist). Deshalb propagieren wir seit

längerem das Prinzip „rechtzeitig und entwicklungsangemessen“. In den vergangenen Kapiteln haben wir versucht, den Entwicklungsverlauf der Proximalprozesse ausführlich darzustellen und entsprechende Alterszeitpunkte zu identifizieren. Diese Ausführungen haben wir in der folgenden Abbildung 5 zusammengefasst.

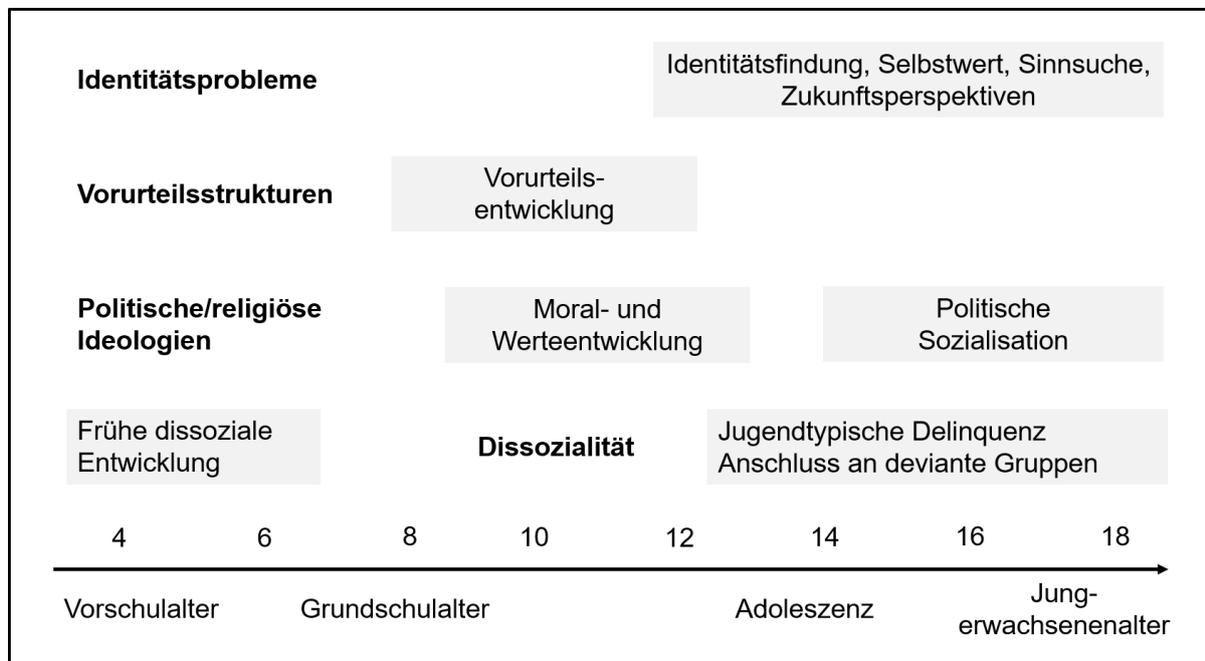


Abbildung 5. *Sensible Entwicklungsphasen (grau unterlegt) in den Proximalprozessen der Radikalisierung*

Wie in Abbildung 5 ersichtlich wird, ergeben sich für die vier Proximalprozesse der Radikalisierung unterschiedliche sensible Entwicklungsphasen, die sich nach unseren Einschätzungen besonders gut für die Anwendung von Präventionsmaßnahmen eignen. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass andere Entwicklungsphasen und Alterszeitpunkte für die Radikalisierung sowie für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen allgemein keine Bedeutung hätten. Es handelt sich vielmehr um identifizierte Phasen von hoher Entwicklungsdynamik, in denen altersentsprechende Präventionsmaßnahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine starke Sensibilität gegenüber Außenanregungen und damit auf besonders gute Einflussmöglichkeiten treffen („Windows of Opportunity“, Masten et al., 2009).

Abbildung 5 verdeutlicht zugleich, in welcher Reihenfolge Radikalisierungsprozesse zu erwarten sind. Wir haben in den vergangenen Kapiteln gezeigt, dass eine frühe dissoziale Entwicklung der vermutete Ausgangspunkt von längerfristigen Radikalisierungsprozessen sein kann. In der Vorurteilsentwicklung kommt es am Ende der Grundschulzeit zu einem charakteristischen Abfall von Vorurteilen. Sollte diese Entwicklung (aus den benannten Gründen) ausbleiben, stellt dies ein zweites Radikalisierungselement dar. Im frühen Jugendalter besteht dann das Risiko von Identitätsproblemen, die zusammen mit den anderen Prozessen die

Wahrscheinlichkeit in der Adoleszenz und im Jungerwachsenenalter erhöht, sich extremistischen Ideologien anzunähern und sie ggf. zu übernehmen, vor allem, wenn zusätzlich eine Verbindung zu devianten Gruppen besteht. Je stärker die vier Proximalprozesse nun ausgebildet sind, desto stärker das Risiko von extremistischen Einstellungen und Handlungen. Es sei an dieser Stelle nochmals daran erinnert, dass dieser prototypische Entwicklungsverlauf von Radikalisierungsprozessen bestimmte allgemeine Merkmale aufweist, die auch bei der Konzeption und Durchführung von Präventionsmaßnahmen bedacht werden sollten. Im Einzelnen sind dies:

1. Die vier Proximalprozesse beruhen ihrerseits auf bestimmten Risiko-Protektions-Prozessen, die inhaltlich sehr unterschiedlich zustande kommen können. Wir haben versucht, die wichtigsten Risikokonstellationen und -faktoren darzulegen, die für die Proximalprozesse verantwortlich sind. Gleichwohl bleibt der beste Prädiktor für eine problematische Entwicklung ein *Ungleichgewicht von Risiko- und Protektionseffekten*.
2. Die vier Proximalprozesse können selbstverständlich in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß auftreten. Je nach Verlauf und Stärke unterscheiden sich *Radikalisierungswege oder Radikalisierungspfade*. Zu vermuten ist, dass sich verschiedene Extremismen (Rechts-, Links-, religiöser Extremismus), unterschiedliche Personengruppen („Führer“, Mitläufer) und unterschiedliche Ausformungen (extremistische Einstellungen, Straftaten, terroristische Anschläge) anhand dieser je verschiedenen Ausprägungen voneinander differenzieren lassen. Bislang liegen zu diesen Differenzierungen allerdings nur wenige empirische Untersuchungen vor, sodass eine konkrete Überprüfung noch aussteht.
3. Die Darstellung eines prototypischen Entwicklungsverlaufs ist insofern unvollständig, als auch im Ablauf von Radikalisierungsprozessen *große interindividuelle Schwankungen* auftreten können. Das betrifft sowohl die Zuordnung der Proximalprozesse auf der Altersachse als auch die Abfolge der Proximalprozesse selbst. So können selbstverständlich Identitätskrisen auch zu späteren Alterszeitpunkten auftreten, ihre Wahrscheinlichkeit hängt aber entscheidend davon ab, welche Identitäten zuvor (d.h. in früheren Entwicklungsphasen) übernommen oder erarbeitet wurden. In ähnlicher Weise berücksichtigt unser Entwicklungsmodell den sozialen Kontext als wesentlichen Auslöser oder Beschleuniger der Proximalprozesse, sodass es (bei entsprechend günstigen Kontextbedingungen wie ein allgemein hoher Lebensstandard) im Altersverlauf erst relativ spät einsetzende Radikalisierungsprozesse geben kann, zum Beispiel, wenn vormals günstige Lebensbedingungen nicht mehr zutreffen. Dies sind nach unserer Auffassung allerdings vergleichsweise seltene Entwicklungsereignisse, wenn auch in den letzten Jahrzehnten bestimmte gesellschaftliche Krisenzustände (z.B. große Migrationsbewegungen, Klimaveränderungen, zunehmende gesellschaftliche Ungleichheit), die Radikalisierungsprozesse anheizen, durchaus zugenommen haben und vermutlich auch weiter zunehmen werden.

4. Schließlich sei daran erinnert, dass Entwicklungsprozesse gleich welcher Art auch durch proaktive Einflüsse gekennzeichnet sind. Menschen sind also nicht nur das Produkt aus Umwelteinflüssen und ihren individuellen Voraussetzungen, sondern sie selbst suchen (natürlich in unterschiedlichem Ausmaß) ihre sozialen Kontexte aktiv auf und gestalten diese aktiv mit. Damit sind sie an ihrer eigenen Entwicklungsgeschichte in hohem Maße beteiligt. Diese proaktiven Effekte lassen sich auch bei Radikalisierungsprozessen beobachten, wenn z.B. Vorurteile dazu führen, dass der Kontakt zu bestimmten Gruppen gemieden wird und sich in der Folge Vorurteile verstärken. Auch der Anschluss an deviante Gruppen geschieht nicht zufällig, sondern wird mehr oder weniger stark aktiv vollzogen und hat selbstverständlich gravierende Folgen für die weitere Entwicklung. Aus diesen Gründen muss es ein besonderes Ziel von Präventionsmaßnahmen sein, die Handlungsoptionen und -möglichkeiten junger Menschen zu stärken, damit derartige Beschleunigungseffekte in eine positive Richtung gelenkt werden.

Mit diesen Bemerkungen möchten wir überleiten zu allgemeinen Handlungsempfehlungen, die sich aus der Darstellung der Entwicklungsprozesse und den Ergebnissen der bisherigen Präventionsforschung ergeben.

5.2 Handlungsempfehlungen zur Radikalisierungsprävention

In den folgenden Tabellen sind Handlungsempfehlungen und Handlungsoptionen zusammenfassend aufgelistet und bewertet. Die Darstellung erfolgt zweigeteilt. Wir geben zunächst einen Überblick zu möglichen Leitlinien der Präventionsarbeit im Bereich der Radikalisierung, bevor wir zur Übersicht verschiedener Präventionsprogramme und -ansätze kommen. Die Leitlinien verstehen sich als eine Art übergeordnete inhaltliche Orientierung, die einer alltagsintegrierten Förderlogik unabhängig von bestimmten Programmen oder Präventionsansätzen entspricht und inhaltlich stark mit dem Konzept der positiven Jugendentwicklung verbunden ist (Lerner & Lerner, 2013). Die abgeleiteten Leitlinien entstammen der Beschäftigung mit den zugrundeliegenden Entwicklungsprozessen und beschreiben die drei wichtigsten Aufgaben, an denen sich die Präventionsarbeit in den vier Proximalbereichen orientieren sollte (vgl. Tabelle 3). Es darf erneut darauf hingewiesen werden, dass sich diese Leitlinien wie auch die spätere Auflistung der Programme und Ansätze auf präventive Aktivitäten im engeren Sinne beziehen (also auf einem Zeitpunkt vor einer starken Radikalisierung) und nicht automatisch auf De-Radikalisierungsprozesse ausgedehnt werden sollten. Gleichwohl nehmen wir an, dass die dargestellten Befunde und abgeleiteten Empfehlungen auch für Ausstiegsprozesse nicht unbedeutend sind.

Tabelle 3. *Wichtige Leitlinien der Präventionsarbeit in den vier Proximalprozessen der Radikalisierung*

Proximalprozesse	Leitlinien der Prävention
Identitätsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit und Raum zur Erarbeitung einer reflektierten Identitätskonstruktion für junge Menschen • Schaffung von Zugehörigkeit und Bestätigung (bzw. Verhindern von Ablehnungs- und Diskriminierungserfahrungen) • Verhindern einer (rein übernommenen) einseitigen, unflexiblen sozialen Identitätskonstruktion
Vorurteilsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Positives Erleben von Diversität einschl. positiver Kontakterfahrungen und intergruppalen Freundschaften • Keine übermäßige Identifikation mit und einseitige Bewertung von sozialen Kategorien (Nationalität, Ethnie, Geschlecht ...) • Förderung von Fertigkeiten, die Vorurteilen entgegenstehen (Empathie/Perspektivenübernahme, Wertevermittlung)
Erwerb extremistischer Überzeugungen und Ideologien	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von altersgerechten und individuell angepassten Verantwortlichkeiten für die Gemeinschaft • Vermittlung von universellen (Fairness, Gerechtigkeit, Gleichheit) sowie politischen Werten (Demokratie, Menschenrechte) durch Sozialisationsagenten • Umgang mit und Probleme von digitalen Medien (nicht technisch)
Dissozialität	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung des sozialen Lernens (einschl. der Vermittlung sozialer Regeln) • Konsistente Reaktion auf Regelverstöße und Verhinderung von devianter Gruppenbildung • Unterstützung von Hoch-Risiko-Gruppen

Im Bereich der *Identität* sollte jungen Menschen Möglichkeiten und Raum geboten werden, sich hinsichtlich verschiedener identitätsrelevanter Bereiche (Schule, Freizeit, Sport, Kultur, Politik, Freunde, Hobbies, Herkunft, Eigenarten, Beruf u.a.) auszuprobieren, um sich eine eigene reflektierte Identität zu erarbeiten. Dies gilt insbesondere für den identitätsrelevanten Altersbereich zwischen 12 und 18 Jahren, aber selbstverständlich auch darüber hinaus. Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) brauchen zudem die Erfahrung von Zugehörigkeit und Bestätigungserfahrungen. Das kann durch vielerlei Interaktionen und Maßnahmen gelingen. Dies bedeutet nicht, dass alles „glatt“ laufen muss. Auch Misserfolgserfahrungen sind Teil der menschlichen Entwicklung. Zum Ausprobieren gehören Erfahrungen des Mislingens, diese müssen allerdings mit dem Gefühl verbunden werden, sie lösungsorientiert bewältigen zu können. Vermieden werden sollte, dass junge Menschen überwiegend und immer wieder Negativerfahrungen wie Scheitern, sozialen Ausschluss und Diskriminierung machen, ohne dass ihnen Möglichkeiten bleiben, mit diesen Erfahrungen konstruktiv umzugehen. Zu verhindern ist auch, dass junge Menschen Identitätskonzeptionen nur übernehmen und ihr Selbstkonzept allein auf wenigen Merkmalen beruht, die unflexibel sind (wie Nationalität, Religion oder Geschlecht), d.h. über alle sozialen Kontexte relevant werden. Solche Identitäts-

konstruktionen sind unter Stress leicht zu bedrohen, wenig belastbar und können bei chronischen Zuständen zu dauerhaften Identitätsproblemen führen. Vielmehr sollten junge Menschen die Gelegenheit bekommen, unterschiedliche identitätsrelevante Kategorien zu nutzen und ihr Selbstbild divers auszurichten.

Gegen *Vorurteile* wirkt am besten das positive Erleben von Diversität, das mit Kontakten und Freundschaften untermauert wird. Dies kann auf sehr unterschiedliche Art gelingen, auch im natürlichen Kontext ohne spezielle Programme. Dazu ist es nötig, eine übertriebene Bewertung sozialer Kategorien (insbesondere bei einseitigen/unflexiblen sozialen Kategorien) oder eine übermäßige Identifikation mit der Eigengruppe zu vermeiden (siehe oben). Das heißt nicht, dass die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen nicht angestrebt werden sollte. In der Tat existiert jedoch ein schmaler Grat zwischen positiver Zugehörigkeit und übermäßiger Identifikation. Als Leitbild kann gelten, dass die Identifikation mit einer sozialen Gruppe nicht mit der Abwertung anderer Gruppen einhergehen sollte, die eigene Gruppe somit als anders, aber nicht als besser definiert wird. Ergänzend sollte auf die Förderung von Fertigkeiten fokussiert werden, die die Entwicklung von Vorurteilen hemmt, wie die Erziehung zu bestimmten moralischen Werten (Fairness, Gleichheit, Gerechtigkeit) oder die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme.

Um Kinder und Jugendliche vor der Übernahme von *extremistischen Überzeugungen und Ideologien* zu schützen, sollten ihnen altersgerechte Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft geboten werden. Entsprechende Maßnahmen sollten das Erlernen von Verantwortungsgefühl für einen fairen und gerechten wie sozial verträglichen Umgang miteinander, aber auch das sozial akzeptierte Einfordern von Rechten und Möglichkeiten fördern. Grundsätzlich sollten alle Sozialisationsagenten und -instanzen die Verbreitung von Werten wie Fairness, Gleichheit und Gerechtigkeit und deren Voraussetzungen (wie etwa Empathie) verfolgen. Die genannten Werte sind Kulturerrungenschaften und müssen genau wie etwa die basalen Kulturtechniken gelernt werden. Darüber hinaus ist die Vermittlung von politischen Werten wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit bedeutsam, die nicht allein über Wissensvermittlung erlernt werden können, sondern konkretes erfahrungsbasiertes Lernen voraussetzen. Aufgrund der großen Bedeutung von Online-Kommunikation ist es essenziell, dass junge Menschen den Umgang mit und die Probleme von Online-Medien lernen. Ohne solche Medienkompetenzen können sie leicht Opfer von Interessen extremistischer Bewegungen werden.

Um *dissoziale Verhaltensprobleme* zu verhindern, sollte neben akademischem das soziale Lernen ein Kernbestandteil der Kindheit und Jugend sein. Auch soziale Kompetenzen sind nicht einfach vorhanden, sondern müssen, wie andere Fertigkeiten auch, erlernt werden. Dazu sind Gelegenheiten und soziale Erfahrungen notwendig. In jedem Fall sollte verhindert werden, dass sich Jugendliche devianten und extremistischen Gruppen anschließen, weil dies Verhaltensprobleme in großem Ausmaß verschärft. Als besonders bedeutsam hat sich die aktive Vermittlung von sozialen Regeln des Zusammenlebens sowie eine konsistente (nicht

aggressive oder rein bestrafende!) Reaktion seitens unterschiedlicher Sozialisationsagenten (Eltern, Kita, Schule ggf. auch Jugendamt und Gerichte) bei Regelverstößen erwiesen. Dies gilt insbesondere bei jungen Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen, bei denen die Gefahr einer stabilen Problementwicklung besteht. In diesem Zusammenhang ist die Unterstützung für Familien aus dem Hoch-Risiko-Milieu, die von vielfältigen Risiken betroffen sind, besonders bedeutsam. Im Jugendalter schließt dies auch Freizeitangebote als Alternative zu devianten und extremistischen Gruppen ein.

Bei aller Euphorie, die die skizzierten Anregungen verbreiten mögen, sind doch einige gesellschaftspolitische Aspekte zu nennen, die der Umsetzung dieser Leitlinien zur Radikalisierungsprävention vielleicht nicht gänzlich entgegenstehen, sich aber gleichwohl in einem gewissen Spannungsfeld zu ihnen bewegen. Seit Jahren können wir beispielsweise beobachten, wie die soziale Ungleichheit in vielen Gesellschaften wächst und sie eine ständige Quelle von sozialen Vergleichsprozessen ist, bei denen bestimmte Bevölkerungsgruppen in nahezu allen Bereichen ungünstig abschneiden (vgl. Pickett & Wilkinson, 2012). Solche Vergleiche mit negativem Ausgang können ein wesentlicher Grund für Identitätsprobleme sein, die jedenfalls bei dauerhaften Konstellationen gravierende soziale Probleme nach sich ziehen. Da der Trend zu verstärkter sozialer Ungleichheit ungebrochen scheint, lässt sich vermuten, dass die Entwicklungen auch mit systemimmanenten Funktionsprinzipien zu tun hat, die nicht ohne weiteres umgestellt werden können. Auch die Forderungen nach möglichst stringenten Schul- und beruflichen Ausbildungen und Karrieren, wie sie etwa bei der Verkürzung der Schulzeiten und der akademischen Ausbildungsgänge an den Universitäten umgesetzt wurden, dienen nicht zwangsläufig einer gesunden Identitätsentwicklung. In ähnlicher Weise ist die starke Fokussierung auf das akademische Lernen bei gleichzeitiger Vernachlässigung sozialer Lerninhalte, wie sie etwa von wirtschaftsliberalen Akteur:innen mehr oder weniger direkt verlangt werden, für eine gesunde Sozialentwicklung nicht wünschenswert. Überhaupt stehen Wirtschaftsinteressen nicht selten einer vernunftbasierten Prävention und damit den Entwicklungschancen junger Menschen entgegen. So lässt sich beispielsweise fragen, ob die Forderung nach Stärkung von Medienkompetenzen nicht nur bei extremistischen Gruppen mit ihren Indoktrinierungsabsichten auf wenig Gegenliebe stößt, sondern auch den Geschäftsmodellen einflussreicher Digitalkonzerne und der auf Konsum ausgerichteten Werbebranche zuwiderläuft. Freilich berührt dies grundsätzliche Fragen unserer Gesellschaft und der Zukunftsgestaltung, die sich auf alle Lebensbereiche auswirkt. Denkt man konkreter und pragmatischer, sollten derartige Interessen bei der Umsetzung und Etablierung von Präventionsmaßnahmen nicht unterschätzt und ggf. aktiv in die Bemühungen einbezogen werden.

Die genannten Leitlinien können, dies ist sicher keine Überraschung, durch unterschiedliche Handlungen, Aktivitäten, Maßnahmen und Programme umgesetzt und erreicht werden. Wir haben in den verschiedenen Kapiteln dargelegt, welche Präventionsansätze und Programme sich als wirksam und lohnend, auch im Sinne der Radikalisierungsprävention, erwiesen haben.

Tabelle 4 fasst die Befunde und Indikationsbereiche der diskutierten Präventionsmaßnahmen zusammen. Wie jede Zusammenfassung ist auch diese dadurch gekennzeichnet, dass differenzielle Befunde, die wir in jedem Bereich und in jeder Maßnahme finden konnten, zu Gunsten einer allgemeinen Aussage und Bewertung ausgelassen wurden. Aus diesem Grund ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Darstellung in Tabelle 4 um integrierte Beurteilungen handelt, die bei der Diskussion um den Einsatz der Programme um differenzielle Erkenntnisse ergänzt werden sollten. Wichtig ist ferner zu betonen, dass sich die Bewertungen und Altersgruppen hier auf die Potentiale zur Vermeidung der vier Proximalprozesse beziehen und keineswegs auf die Maßnahmen insgesamt. So ist etwa die Wirkung von Sport auf Gesundheitsparameter hinlänglich untersucht worden, während die Einschätzungen in Tabelle 4 sich auf die Wirkungen bei der sozialen Identitätsbildung beziehen (vgl. auch die entsprechenden Abschnitte in Kapitel 4).

Inhaltlich wollen wir der Darstellung in Tabelle 4 nichts weiter hinzufügen. Es ist erkennbar, dass wir im Bereich der Vorurteils- und Dissozialitätsprävention insgesamt über die besten wissenschaftlichen Grundlagen und die besten Maßnahmen verfügen, während die Befundlage und das Angebot von Präventionsmaßnahmen zur Förderung einer gesunden Identitätsentwicklung und im Bereich der Vermeidung extremistischer Ideologien durchaus Verbesserungsbedarfe erkennen lassen. Zudem ist es allein mit der Bereitstellung von Präventionsprogramme nicht getan. Die internationale Präventionsforschung hat in den letzten Jahren eindrucksvoll belegt, dass es in der Prävention nicht nur auf gute Programme, sondern auch auf die Durchführungsmodalitäten und die Implementationsqualität ankommt. In dieser Hinsicht stellt die Radikalisierungsprävention keine Ausnahme dar. Für die Durchführung von Maßnahmen im Kindes- und Jugendalter sollte zum Beispiel nicht allein auf reine Wissensvermittlung gesetzt werden, sondern die Programme eine emotionale Erlebnisqualität aufweisen. Zudem erweist sich ein positiver Fokus auf die Stärkung von Fertigkeiten und Kompetenzen strategisch oft als besserer Zugang als die Vermeidungsperspektive, die häufig mit Prävention assoziiert wird. Eine derartige Perspektive verhindert auch Stigmatisierungseffekte von Prävention, wie man sie in der Radikalisierungsprävention beobachten kann. Auch, was die Implementation angeht, sind zahlreiche Einflussgrößen zu berücksichtigen (Beelmann & Karing, 2014). Neben der evidenzbasierten Konstruktion und Erfolgsbeurteilung von Präventionsmaßnahmen stellt eine erfolgreiche Implementierung, die auf eine Integration in die psychosoziale und pädagogische Regelversorgung abzielt, wohl eine der größten Herausforderungen dar. Themen wie mögliche und erfolgreichere Rekrutierungsstrategien für Kinder, Jugendliche und Familien, die besonders belastet sind und Hilfen dringend benötigen, sowie die Etablierung einer nachhaltigen Angebotsstruktur, sind nur zwei von vielen wichtigen Ansatzpunkten, die große Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementation kennzeichnen (Beelmann et al., 2018).

Tabelle 4. Zusammenfassung der Befundlage zu Präventionsmaßnahmen im Bereich der Proximalprozesse der Radikalisierung

Programm/Ansatz	Bewertung	Altersgruppen	Bemerkungen
Vermeidung von Identitätsproblemen			
Selbstwert-/Selbstkonzept Programme	+	GA, AD	Nicht indiziert bei selbstsicheren Personen
Outdoor-Aktivitäten/Sport	+/O	AD, JE	Nicht unter allen Bedingungen (z.B. wettbewerbsorientierter Sport) wirksam
Selbst-Affirmationsprogramme	+	AD, JE	Bislang nur kurzzeitige Effekte nachgewiesen
Jugend- und Soziale Arbeit	?	AD, JE	Theoretisches Potential, stark abhängig von Implementationsbedingungen und Beziehungsgestaltung
Kulturprogramme/-angebote	?	AA	Theoretisches Potential
Vorurteilsprävention			
Kontaktprogramme	++	AA	Breite Bestätigung, Kontaktbedingungen wichtig, Unterschiedliche Formen von Kontakt
Diversitäts-, Multikulturelle, Anti-bias Programme	+	AD, JE	Zum Teil kognitiv anspruchsvoll und damit nicht für alle Zielgruppen geeignet
Öffentlichkeitsarbeit/ -kampagnen	+/-	AD, JE, EW	Regeln der persuasiven Kommunikation/Sozialmarketing beachten
Sozial-kognitiv fundierte Vorurteilsprogramme	++	GA, FA	Insbesondere mit den Inhalten Empathie und Werte-Vermittlung
Übernahme extremistischer Überzeugungen und Ideologien			
Staatsbürgerliche Erziehung, Demokratiebildung, politische Bildung	+	AD, JE, EW	z.T. Probleme der Rekrutierung von Risikoklientel, keine reinen Informationsprogramme
Service Learning, Mentorenprogramme, Charakterbildung	+	AD, JE, EW	z.T. Probleme der Rekrutierung
Medienkompetenz	+	AD, JE, EW	Bislang relativ wenig Forschung, Effekte v.a. auf Wissen, z.T. kognitive anspruchsvoll
Gegen-Narrative Argumentationstraining	+	AD, JE, EW	Bislang relativ wenig Forschung, Effekte v.a. auf Wissen, z.T. kognitive anspruchsvoll

Fortsetzung Tabelle 4

Fortsetzung Tabelle 4

Dissozialitätsprävention			
Soziale Trainingsprogramme	++	VA, GA, FA	Relativ kleine Effekte auf Dissozialität im Vergleich zu sozialer Kompetenz
Elterntrainings	++	VA, GA	Langfristige Effekte unklar, Implementationsanforderungen hoch
Frühe Familienhilfe, Frühförderung	++	VA	Eindrucksvolle Langzeiteffekte, ressourcenintensiv
Schul- und Kommunale Präventionsansätze	+	AA	Hohe Implementationsanforderungen

Anmerkungen. ++ = sehr gutes Wirkprofil, + = gutes Wirkprofil, O = einzelne Hinweise auf Wirkungen oder eingeschränkte Wirkprofil. +/- = gemischt positive und negative Wirkungen. AA = alle Altersstufen, VA = Vorschulalter, GA = Grundschulalter, FA = Frühe Adoleszenz, SA = Späte Adoleszenz, AD = Adoleszenz, JE = Jungerwachsene, EW = Erwachsene.

Das vorliegende Gutachten soll dabei helfen, den schwierigen Weg der Verbreitung von evidenzbasierten Präventionsansätzen zu unterstützen und der entwicklungsorientierten Radikalisierungsprävention und den vielen in diesem Bereich tätigen Menschen insgesamt Rückenwind zu verschaffen. Wir haben dargelegt, was man tun kann und aus unserer Sicht auch tun sollte, wenn man Radikalisierungsprozesse junger Menschen verhindern möchte.

6. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2017). Kompetenzen. In H. Abels (Hrsg.), *Identität* (S. 421–440). Wiesbaden: Springer.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U. & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. doi:10.1016/j.dr.2012.05.001
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Lvinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Aerts, S. (2019). *Monitor radicalisation and violent extremism*, EUCPN. Verfügbar unter https://eucpn.org/sites/default/files/document/files/monitor_radicalisation_and_violent_extremism.pdf
- Agnew, R. (2006). *Pressured into crime: An overview of general strain theory*. Los Angeles: Roxbury.
- Alava, S., Frau-Meigs, D. & Hassan, G. (2017). *Youth and violent extremism on social media: Mapping the research*. Paris: UNESCO.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Wolfert, S. & Utzman, H. (2019). *Jugend 2019 – Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Aldrich, D. P. (2012). Radio as the voice of god: Peace and tolerance radio programming's impact on norms. *Perspectives on Terrorism*, 6(6), 34–60.
- Aldrich, J. H., Gibson, R. K., Cantijoch, M. & Kanitzer, T. (2015). Getting out the vote in the social media era: Are digital tools changing the extend, nature and impact of party contacting in elections? *Party Politics*, 22, 165–178. doi:10.1177/1354068815605304
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Aly, A., Weinmann-Sacks, D. & Weinmann, G. (2014). Making “noise“ online: An analysis of the say no terror online campaign. *Perspectives on Terrorism*, 8, 33–47.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J., Donnerstein, E., Hummer, T. A. & Warburton, W. (2015). SPSSI Research summary on media violence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 15, 4–19. doi:10.1111/asap.12093
- Andreasen, A. R. (1995). *Marketing social change. Changing behavior to promote health, social development, and the environment* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/bios/wiley042/95020785.html>
- Armborst, A., Biene, J., Coester, M. Greuel, F., Milbradt, B. & Nehlsen, I. (2019). Evident und wirksam? Herausforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Evaluationsforschung in der Radikalisierungsprävention. In C. Daase, N. Deitelhoff & J. Junk (Hrsg.), *Gesellschaft extrem. Was wir über Radikalisierung wissen* (S. 255–290). Frankfurt: Campus.
- Armborst, A. & Kober, M. (2017). *Effekte von Ansätzen zur Prävention Islamistischer Radikalisierung. Systematische Übersichtsarbeit zu den Methoden und Ergebnissen von Studien zur Evaluation von Präventionsansätzen im Bereich Islamismus*. (1). Nationales Zentrum für Kriminalitätsprävention. Verfügbar unter https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/NZK_2017_001.pdf
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469

- Arnett, J. J., Colwell, M. J. & Reifman, A. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice*, 2(1), 40–50. doi:10.5195/jyd.2007.359
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987–1002. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x.
- Aspy, D. J. & Proeve, M. (2017). Mindfulness and loving-kindness meditation: Effects on connectedness to humanity and to the natural world. *Psychological Reports*, 120, 102–117. doi: 10.1177/0033294116685867
- Assemany, A. E. & McIntosh, D. E. (2002). Negative treatment outcomes of behavioral parent training programs. *Psychology in the Schools*, 39(2), 209–219. doi: 10.1002/pits.10032
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Ed.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Backes, U. (2006). *Politische Extreme. Eine Wort- und Begriffsgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bachem, R. & Schielke, H. (1999). *Rechtsextreme Ideologien: rhetorische Textanalysen als Weg zur Erschliessung rechtsradikalen und rechtsextremistischen Schriftmaterials*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Baier, D., Manzoni, P., Haymoz, S., Isenhardt, A., Kamenowski, M. & Jacot, C. (2019). Politischer Extremismus unter Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 30, 4–11.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barclay, J. (2011). *Strategy to reach, empower, and educate teenagers (STREET): A case study in government-community partnership and direct intervention to counter violent extremism*. London: Center on Global Counterterrorism Cooperation.
- Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict*. Cambridge: University Press.
- Barzegar, A. P., Karhili, S. & El, N. (2016). *Civic approaches to confronting violent extremism*. Georgia State University. Verfügbar unter <https://tcv.gsu.edu/files/2016/09/Civic-Approaches-Sept-8-2016-Digital-Release.pdf>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Child development today and tomorrow* (S. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Beelmann, A. (2003). Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Prävention dissozialen Verhaltens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 310–323.
- Beelmann, A. (2007). Elternberatung und Elterntraining. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese, Diagnostik und Intervention* (S. 298–311). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Beelmann, A. (2008). Jugenddelinquenz. Aktuelle Präventions- und Interventionskonzepte. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2, 190–198. doi:10.1007/s11757-008-0085-5
- Beelmann, A. (2014). Entwicklungsorientierte Kriminalprävention. In T. Bliesener, F. Lösel & G. Köhnken (Hrsg.), *Lehrbuch der Rechtspsychologie* (S. 106–125). Bern: Huber.

- Beelmann, A. (2015a). Prävention von (rechts-)extremistischer Gewalt. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 467–473). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beelmann, A. (2015b). Konstruktion und Entwicklung von Interventionsmaßnahmen. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 340–346). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beelmann, A. (2016). Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung und Prävention. In L. Bilz, G. Sudek, J. Bucksch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer & M. Richter (Hrsg.), *Schule und Gesundheit* (S. 267–283). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beelmann, A. (2017). *Grundlagen einer entwicklungsorientierten Prävention des Rechtsextremismus. Gutachten im Rahmen des Wissenschafts-Praxis-Dialogs zwischen dem Landespräventionsrat Niedersachsen und der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Jena: Institut für Psychologie und Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Beelmann, A. (2018a). Toleranzförderung und Vorurteilsprävention bei Kindern. Ergebnisse des Grundschulprogramms PARTS. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften* (S. 9-27). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Beelmann, A. (2018b). Entwicklungsorientierte Kriminalprävention: Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Forschung. In Nationales Zentrum für Kriminalprävention (Hrsg.), *Handbuch evidenzbasierte Praxis in der deutschen Kriminalprävention – ein Leitfaden für Politik und Praxis* (S. 385–404). Bonn: NKZ.
- Beelmann, A. (2019a). Grundlagen eines entwicklungsorientierten Modells der Radikalisierung. In C. Heinzelmann & E. Marks (Hrsg.), *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahme für den 24. Deutschen Präventionstag am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin* (S. 181–209). Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Beelmann, A. (2019b). Sozial-emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter: Prävention und Intervention. In P. Noack & B. Kracke (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147–161). Heidelberg: Springer VS. doi:10.1007/978-3-642-53968-8_9
- Beelmann, A. (2020). A social-developmental model of radicalization. An integration of existing theories and empirical research. *International Journal of Conflict and Violence*, 14(1), 1–14. doi: 10.4119/ijcv-3778
- Beelmann, A. (2021, im Druck). Zur Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter. Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Präventionsarbeit. In A. Beelmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Vorurteile und Sozialverhalten: Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beelmann, A. & Arnold, L. S. (eingereicht). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent Behavior*.
- Beelmann, A., Arnold, L. S. & Schulz, S. (2020). Buffering the negative effects of migration on cognitive, educational, and social development. A multi-national meta-analysis of child and adolescent prevention programs. *International Journal of Psychology*. doi:10.1002/ijop.12725

- Beelmann, A. & Heinemann, K. (2011). Intergruppale soziale Einstellungen und der Zusammenhang zum Sozialverhalten von Grundschulern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4, 100–112.
- Beelmann, A. & Heinemann, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes. A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10–24. doi: 10.1016/j.appdev.2013.11.002.
- Beelmann, A., Jahnke, S., Lutterbach, S. & Hercher, J. (eingereicht). Developmental prevention of radicalization and violent extremism: A systematic review of approaches and evaluation research to inform science and public policy. *European Journal of Criminal Policy and Research*.
- Beelmann, A., Jahnke, S. & Neudecker, C. (2017). Prävention von Radikalisierungsprozessen: Grundlagen entwicklungsorientierter Maßnahmen. *Neue Kriminalpolitik*, 29(4), 440–449. doi:10.5771/0934-9200-2017-4-440
- Beelmann, A., Jahnke, S. & Neudecker, C. (2018). Radikalisierung und Extremismusprävention. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften* (S. 90–106). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2013). Zur Effektivität präventiver Maßnahmen. Allgemeine Befunde, Wirksamkeitsfaktoren und die Förderung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen. In B. Röhrle & H. Christiansen (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. V. Hilfen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen* (S. 39–52). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65, 129–139. doi:10.1026/0033-3042/a000215
- Beelmann, A. & Karing, C. (2015). Förderung toleranter Einstellungen und die Prävention von Vorurteilen. Langzeitwirkungen des Programms zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz und sozialer Kompetenz (PARTS). *forum kriminalprävention*, 1/2015, 51–58.
- Beelmann, A. & Lauth, G. W. (2018). Delinquenz. In G. W. Lauth & F. Linderkamp (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (4. Aufl., S. 409–419). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 602–609.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2020). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations on the effect of child social skills training on antisocial behavior. *Journal of Developmental and Life-course Criminology*, 7, 41–65. doi:10.1007/s40865-020-00142-8
- Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann, A. & Lutterbach, S. (2020). Preventing prejudice and the promotion of intergroup relations. In L. Benuto, M. Duckworth, A. Masuda & W. O’Donohue (Eds.), *Prejudice, stigma, privilege, and oppression. A behavioral health handbook* (S. 309–326). New York: Springer.

- Beelmann, A. Lutterbach, S. & Rickert, M. (2019). Entwicklungsorientierte Prävention des Rechtsextremismus: Konzepte und Evaluationsergebnisse. In F. Lüttig & J. Lehmann (Hrsg.), *Der Kampf gegen den Terror in Gegenwart und Zukunft* (S. 229–258). Baden-Baden: Nomos.
- Beelmann, A. & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Aufl., S. 113–124). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). The effects of preventing antisocial behavior and crime in childhood and adolescence. Results and implications of research reviews and meta-analyses. *European Journal of Developmental Science*, 3, 260–281. doi:10.3233/DEV-2009-3305
- Beelmann, A., Saur, M. & Ziegler, P. (2010). *PARTS – Programm zur Förderung von Akzeptanz, Respekt, Toleranz & sozialer Kompetenz. Trainingsmanual*. Jena: Universität, Institut für Psychologie und DFG Forschergruppe Diskriminierung und Toleranz in Intergruppenbeziehungen.
- Beelmann, A. & Schmucker, M. (2008). Wirksamkeit von Hilfen für gefährdete Familien nach dem SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). *Praxis der Rechtspsychologie*, 18, 148–173.
- Bellis, M., Hardcastle, K. & Middleton, J. (2019). *Preventing violent extremism in the UK: Public health solutions*. Public Health Wales. Verfügbar unter https://www.fph.org.uk/media/2475/preventing-violent-extremism-in-the-uk_public-health-solutions-web.pdf
- Berkowitz, M. & Bier, M. C. (2007). What works in character education? *Journal of Research in Character Education*, 5, 1–37.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaption. *Applied Psychology*, 46, 5–34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Hrsg.), *Advances in theory, measurement, and applied research* (S. 17–37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berkowitz, M. W., Bier, M. C. & McCauley, B. (2017). Toward a science of character education. Frameworks for identifying and implementing effective practices. *Journal of Character Education*, 13, 33–51.
- Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.). (2004). *Eine Welt der Vielfalt*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Best, H. (2016). Trends und Ursachen des Rechtsextremismus in Ostdeutschland. In W. Frindte, D. Geschke, N. Haußecker & F. Schmidtke (Hrsg.), *Rechtsextremismus und "Nationalsozialistischer Untergrund". Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen* (Bd. 3, S. 119–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Beutel, W., Edler, K., Förster, M. & Veith, H. (2016). Demokratiepädagogik als präventionswirksame Idee. In W. Frindte, D. Geschke, N. Haußecker & F. Schmidtke (Hrsg.), *Rechtsextremismus und „Nationalsozialistischer Untergrund“: Interdisziplinäre Debatten, Befunde und Bilanzen* (S. 463–479). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-09997-8_20

- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. & Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin*, *142*, 1227–1274. doi:10.1037/bul0000067
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, *16*, 162–166. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00496.X
- Bilukha, O., Hahn, R. A., Crosby, A., Fullilove, M. T., Liberman, A., Moscicki, E., Snyder, S., Tuma, F., Corso, P., Schofield, A. & Briss, P. A. (2005). The effectiveness of early childhood home visitation in preventing violence: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, *28*, 11–39. doi:10.1016/j.amepre.2004.10.004
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Maquil, A., Demoulin, S. & Leyens, J.-P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(4), 843–856. doi:10.1037/a0013470
- Blayer, C. (2019). Cyberhate: A review and content analysis of intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 163–172. doi: 10.1016/j.avb.2018.05.006
- Bliesener, T. (2014). Jugenddelinquenz. In T. Bliesener, F. Lösel & G. Köhnken (Hrsg.), *Lehrbuch der Rechtspsychologie* (S. 64–75). Bern: Huber.
- Bliesener, T., Beelmann, A. & Stemmler, M. (Eds.). (2012). *Antisocial behavior and crime. Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention*. Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.
- Bondü, R. (2017). Wie hängt Sensibilität für Ungerechtigkeit mit Vorurteilen und Diskriminierung zusammen? In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus den Sozialwissenschaften* (S. 75–89). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Borum, R. (2011a). Radicalization into violent extremism I: A review of social science theories. *Journal of Strategic Security*, *4*, 7–36. doi:10.5038/1944-0472.4.4.1
- Borum, R. (2011b). Radicalization into violent extremism II: A review of conceptual models and empirical research. *Journal of Strategic Security*, *4*, 37–62. doi:10.5038/1944-0472.4.4.2
- Borum, R. (2014). Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism. *Behavioral Sciences & the Law*, *32*(3), 286–305. doi:10.1002/bsl.2110
- Boucek, C. (2008). *Saudi Arabia's "Soft" counterterrorism strategy: Prevention, rehabilitation, and aftercare*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.
- Bowen, D. J. & Neill, J. T. (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators. *The Open Psychology Journal*, *6*(1), 28–53. doi:10.2174/1874350120130802001
- Bracegirdle, C., Reimer, N., van Zalk, M., Hewstone, M. & Wölfer, R. (im Druck). Disentangling contact and socialization effects on outgroup attitudes in diverse friendship networks. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Braddock, K. & Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions and behaviors. *Communications Monograph*, *83*, 446–467. doi:10.1080/03637751.2015.1128555
- Brewer, M. B. (2000). Reducing prejudice through cross-categorization: Effects of multiple social identities. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (S. 165–183). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Briesmeister, J. M. & Schaefer, C. E. (Eds.). (1998). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. New York, NY: Wiley.
- Briggs, R. & Feve, S. (2013). *Review of programs to counter narratives of violent extremism. What works and what are the implications for government*. Institute for Strategic Dialogue. Verfügbar unter <https://www.dmeformpeace.org/peaceexchange/wp-content/uploads/2018/10/Review-of-Programs-to-Counter-Narratives-of-Violent-Extremism.pdf>
- Bromme, R. & Beelmann, A. (2018). Transfer entails communication: The public understanding of (social) science as Stage and Play for implementing evidence-based prevention knowledge and programs. *Prevention Science, 19*, 347–357. doi:10.1007/s11121-016-0686-8
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- Brown, R. & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology, 37*, 255–343. doi: 10.1016/S0065-2601(05)37005-5
- Brummelman, E., Thomaes, S. & Sedikides, C. (2016). Separating narcissism from self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 25*(1), 8–13. doi:10.1177/0963721415619737
- Buhl, M. (2003). *Jugend, Familie, Politik. Familiäre Bedingungen und politische Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-322-97584-3
- Bundeskriminalamt (2020). *Polizeiliche Kriminalstatistik Jahrbuch 2019*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020). *Verfassungsschutzbericht 2019*. Berlin: BMI.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review, 56*(6), 836. doi:10.2307/2096259
- Butterworth, G. (1992). Origins of self-perception in infancy. *Psychological Inquiry, 3*(2), 103–111. doi: 10.1207/s15327965pli0302_1
- Byrne, D. & Nelson, D. (1965). Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 659–663. doi:10.1037/h0022073
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., DeGraff, J. & Thakor, A. V. (2006). *Competing values leadership*. Edward Elgar Publishing.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior, 30*, 437–454. doi:10.1007/s11109-008-9063-z
- Caspi, A. (2006). Personality development across the life course. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. Aufl., Bd. 3). Hoboken, NJ: Wiley
- Cedar, B. & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy, 18*(4), 373–384. doi:10.1080/01926189008250986
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*, 164–181. doi:10.1177/105382591103400205
- Chadwick, A. (2006). *Internet politics. States, citizens and new communication technologies*. New York, NY: Oxford University Press.

- Choi, E. U. & Hogg, M. A. (2019). Self-uncertainty and group identification: A meta-analysis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(4), 1–19. doi:10.1177/1368430219846990
- Christmann, K. (2012). *Preventing religious radicalisation and violent extremism: A systematic review of the research evidence*. University of Huddersfield. Verfügbar unter <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/16198/>
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in negro children. *Readings in Social Psychology*, 602–611.
- Cohen, G. L. & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115137
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement. Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conway, M. (2016). Determining the role of the internet in violent extremism and terrorism: Six suggestions for progressing research. *Studies in Conflict & Terrorism*, 40, 77–98. doi:10.1080/1057610X.2016.1157408
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. doi:10.1080/00986280903172969
- Copaci, I. A. & Rusnu, A. S. (2016). *Trends in higher education service learning courses for pre-service teachers: A systematic review*. Future Academy.
- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, 104, 538–543. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.044
- Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 11–23. doi:10.1080/17405629.2017.1405578
- Crocetti, E., Albarello, F., Prati, F. & Rubini, M. (im Druck). Development of prejudice against immigrants and ethnic minorities in adolescence. A systematic review with meta-analysis of longitudinal studies. *Developmental Review*.
- Damerau, F., May, M. & Patz, J. (2016). *Demokratiebildung in Professionalisierungskontexten*. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Decker, O. & Brähler, E. (2006). *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.). (2020). *Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Degner, J. & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it. A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin*, 139, 1270–1304. doi:10.1037/a0031436
- Degner, J. & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356–374. doi: 10.1037/a0017993
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I. & Prinzie, P. (2011). Effects on early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 532–544. doi:10.1016/j.cpr.2010.12.003
- Desrochers, S., Andreassi, J. & Thompson, C. (2004). Identity theory. *Organization Management Journal*, 1(1), 61–69. doi:10.1057/omj.2004.14

- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J. & Cox, W. T. L. (2012). Long-term reduction in implicit bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 1267–1278. doi:10.1016/j.jesp.2012.06.003
- Dhont, K. & Hodson, G. (2014). Does lower cognitive ability predict greater prejudice? *Current Directions in Psychological Science, 23*, 454–459. doi:10.1177/0963721414549750
- Diehl, M. (1990). The minimal group paradigm: Theoretical explanations and empirical findings. *European Review of Social Psychology, 1*(1), 263–292. doi:10.1080/14792779108401864
- Diggs, C. R. & Akos, P. (2016). The promise of character education in middle school: A meta-analysis. *Middle Grades Review, 2*, 1–18.
- Dinkmeyer, D. C. (1982). *DUSO-2: Developing understanding of self and others*. American Guidance Service.
- di Pierro, R., Di Sarno, M., Preti, E., Di Mattei, V. E. & Madeddu, F. (2018). The role of identity instability in the relationship between narcissism and emotional empathy. *Psychoanalytic Psychology, 35*, 237–243. doi: 10.1037/pap0000159
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189–214. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100412
- Dixon, K., Lowes, J. & Gibbons, T. (2016). Show racism the red card: Potential barriers to the effective implementation of the anti-racist message. *Soccer & Society, 17*(1), 140–154. doi: 10.1080/14660970.2014.919280
- Donovan, R. J. & Henley, N. (2010). *Principles and practice of social marketing. An international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511761751
- Donovan, R. J. & Leivers, S. (1993). Using paid advertising to modify racial stereotype beliefs. *Public Opinion Quarterly, 57*(2), 205–218. doi: 10.1086/269366
- Donovan, R. & Vlasis, R. (2006). *A review of communications components of anti-racism and pro-diversity social marketing/public education campaigns*. Melbourne: VicHealth.
- Doosje, B., Loseman, A. & van den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues, 69*(3), 586–604. doi: 10.1111/josi.12030
- Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., de Wolf, A., Mann, L. & Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology, 11*, 79–84. doi: 10.1016/j.copsy.2016.06.008
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism: Historical trends and contemporary approaches*. Cambridge: Academic Press.
- Downing, L. L. & Monaco, N. R. (1986). In-Group/Out-Group bias as a function of differential contact and authoritarian personality. *The Journal of Social Psychology, 126*(4), 445–452. doi: 10.1080/00224545.1986.9713611
- Doyle, A. B. & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 209–228.
- Duden (2019). *Moral*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Moral>.
- Duspara, B. & Greitemeyer, T. (2017). The impact of dark tetrad traits on political orientation and extremism: An analysis in the course of a presidential election. *Heliyon, 3*(10). doi: 10.1016/j.heliyon.2017.e00425

- Dworkin, J. & Larson, R. (2007). Adolescents' negative experiences in organized youth activities. *Journal of Youth Development*, 1(3). doi: 10.5195/jyd.2007.373
- Dyrendal, A., Kennair, L. E. O. & Bendixen, M. (2021). Predictors of belief in conspiracy theory: The role of individual differences in schizotypal traits, paranormal beliefs, social dominance orientation, right wing authoritarianism and conspiracy mentality. *Personality and Individual Differences*, 173. doi: 10.1016/j.paid.2021.110645
- Eckstein, K. & Noack, P. (2016). Classroom climate effects on adolescents' orientations toward political behaviors: A multilevel approach. In P. Thijssen, J. Siongers, J. Van Laer, J. Haers & S. Mels (Hrsg.), *Political engagement of the young in Europe: Youth in the crucible* (S. 161–177). London: Routledge.
- Eckstein, K. & Noack, P. (2018). Politische Sozialisation. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 371–387). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 485–495. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.002
- Ehrhart, M. G. & Klein, K. J. (2001). Predicting followers' preferences for charismatic leadership: the influence of follower values and personality. *The Leadership Quarterly*, 12(2), 153–179. doi:10.1016/S1048-9843(01)00074-1
- Eilers, F., Gruber, F. & Kemmesies, U. (2015a). *Entwicklungsmöglichkeiten einer phänomenübergreifend ausgerichteten Prävention politisch motivierter Gewaltkriminalität (PüG)*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Eilers, F., Gruber, F. & Kemmesies, U. (2015b). *Entwicklungsmöglichkeiten einer phänomenübergreifend ausgerichteten Prävention politisch motivierter Gewaltkriminalität (PüG). Modul II-Literaturanalyse*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Emmelkamp, J., Asscher, J. J., Wissink, I. B. & Stams, G. J. J. M. (2020). Risk factors for (violent) radicalization in juveniles: A multilevel meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 55. Advance online publication. doi:10.1016/j.avb.2020.101489.
- Enli, G. (2017). Twitter as arena for the authentic outsider: Exploring the social media campaigns of Trump and Clinton in the 2016 US presidential election. *European Journal of Communication*, 32, 50–61. doi:10.1177/0267323116682802
- Enright, R. D., Lapsley, D. K., Harris, D. J. & Shawver, D. J. (2001). Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 22, 134–144. doi:10.1080/00405848309543051
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*: WW Norton & Company.
- Ermann, M. (2011). Identität, Identitätsdiffusion, Identitätsstörung. *Psychotherapeut*, 56(2), 135–141. doi:10.1007/s00278-011-0813-8
- Fairchild, G., van Goozen, S. H. M., Calder, A. J. & Goodyer, I. M. (2013). Research review: Evaluating and reformulating the developmental taxonomic theory of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 924–940. doi:10.1111/jcpp.12102
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F. & Ttofi, M. M. (2016). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91–106. doi:10.1016/j.avb.2016.11.003

- Farrington, D. P., Gaffney, H. & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 24–36. doi:10.1016/j.avb.2016.11.004
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences and correlations of attitude accessibility. In R. Petty & J. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (S. 247–282). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feddes, A. R. & Gallucci, M. (2015). A literature review on methodology used in evaluating effects of preventive and de-radicalisation interventions. *Journal for Deradicalization, 5*, 1–27. Verfügbar unter <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/download/33/31>
- Feddes, A. R., Huijzer, A., van Ooijen, I. & Doosje, B. (2019). Fortress of democracy: Engaging youngsters in democracy results in more support for the political system. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 25*(2), 158–164. doi:10.1037/pac0000380
- Feddes, A. R., Mann, L. & Doosje, B. (2015). Increasing self-esteem and empathy to prevent violent radicalization: a longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology, 45*(7), 400–411. doi:10.1111/jasp.12307
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., Meeus, W. & Oosterwegel, A. (2002). Self and identity in early adolescence: The pains of growing up. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (S. 25–56). State University of New York Press.
- Fishkin, J., Keniston, K. & McKinnon, C. (1973). Moral reasoning and political ideology. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*(1), 109–119. doi:10.1037/h0034434
- Forschungsgruppe Anti-Asyl-Agitation (2020). *Radikalisierungsverläufe im Kontext von Anti-Asyl-Agitation. Abschlussbericht an das Bundesministerium des Innern*. Universität Bielefeld und Friedrich-Schiller-Universität Jena: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung sowie Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freedon, M., Sargent, L. T. & Stars, M. (2013). *The Oxford handbook of political ideologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Frindte, W. & Neumann, J. (2002). *Fremdenfeindliche Gewalttäter – Biographien und Tatverläufe*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Frischlich, L., Rieger, D., Morten, A. & Bente, G. (2017). *Videos gegen Extremismus? Counter Narrative auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Fritsche, I., Jonas, E. & Kessler, T. (2011). Collective reactions to threat: Implications for intergroup conflict and solving societal crises. *Social Issues and Policy Review, 5*, 101–136. doi:10.1111/j.1751-2409.2011.01027.x
- Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. doi:10.1016/j.avb.2018.07.001
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2008). Political participation of youth: Young Germans in the European context. *Asia Europe Journal, 5*, 541–555. doi:10.1007/s10308-007-0147-x
- Garaigordobil, M. (2012). Evaluation of a program to prevent political violence in the Basque conflict: Effects on the capacity of empathy, anger management and the definition of peace. *Gaceta Sanitaria, 26*(3), 211–216. doi:10.1016/j.gaceta.2011.06.014

- Garrard, W. M. & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 9–38. doi:10.1002/crq.188
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R. & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review*, 49, 80–100. doi:10.1016/j.dr.2018.06.001
- Gaspar, H., Daase, C., Deitelhoff, N., Junk, J. & Sold, M. (2019). Vom Extremismus zur Radikalisierung. Zur wissenschaftlichen Konzeptualisierung illiberaler Einstellungen. In C. Daase, N. Deitelhoff & J. Junk (Hrsg.), *Gesellschaft Extrem. Was wir über Radikalisierung wissen* (S. 15–44). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gaudette, T., Scrivens, R. & Venkatesh, V. (2020). The role of the internet in facilitating violent extremists: Insights from former right-wing extremists. *Terrorism and Political Violence*. doi:10.1080/09546553.2020.1784147
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. doi:10.1016/J.EDUREV.2012.02.001
- Geeraerts, S. B. (2012). Digital radicalization of youth. *Social Cosmos*, 3, 25–32.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2004). Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Längsschnittstudie. *Spectrum*, 16(1), 108–126.
- Gielen, A.-J. (2019). Countering violent extremism: A realist review for assessing what works, for whom, in what circumstances, and how? *Terrorism and Political Violence*, 31(6), 1149–1167. doi:10.1080/09546553.2017.1313736
- Gilpérez-López, I., Torregrosa, J., Barhamgi, M. & Camacho, D. (2017). *An initial study on radicalization risk factors: Toward an assessment software tool*. doi:10.1109/DEXA.2017.19
- Glaser, M. & Schuster, S. (2007). *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. Band 7. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut.
- Gordon, T. (2008). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. Harmony.
- Gordon, R., McDermott, L., Stead, M. & Angus, K. (2006). The effectiveness of social marketing interventions for health improvement: what's the evidence? *Public Health*, 120(12), 1133–1139. doi:10.1016/j.puhe.2006.10.008
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined - A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *Journal of Education Research*, 82, 170–183.
- Gorman-Smith, D. & Loeber, R. (2005). Are developmental pathways in disruptive behaviors the same for girls and boys? *Journal of Child and Family Studies*, 14, 15–27.
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Granic, I. & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, 101–131. doi:10.1037/0033-295X.113.1.101
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464–1480. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1464

- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L. & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17–41. doi:10.1037/a0015575
- Grell, J. (2001). *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Greve, W. (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 305–336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grilli, R., Freemantle, N., Minozzi, S., Domenighetti, G. & Finer, D. (2000). Mass media interventions: Effects on health services utilisation. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1). doi: 10.1002/14651858.CD000389
- Groeger-Roth, F. (2012). “Communities that Care – CTC” in der Praxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch SPIN in Niedersachsen. *forum kriminalprävention*, 3/2012, 2–6.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child’s internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19. doi:10.1037/0012-1649.30.1.4
- Gutman, L. M. & Schoon, I. (2015). Preventive interventions for children and adolescents: A review of meta-analytic evidence. *European Psychologist*, 20, 231–241. doi:10.1027/1016-9040/a000232
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433. doi:10.1207/s15374424jccp2704_6
- Hannover, B., Wolter, I. & Zander, L. (2018). Entwicklung von Selbst und Identität: Die besondere Bedeutung des Jugendalters. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 237–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hardy, K. (2019). Countering right-wing extremism: Lessons from Germany and Norway. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 14(3), 262–279. doi:10.1080/18335330.2019.1662076
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Alava, S., Frau-Meigs, D., Lavoie, L., Fetiu, A., Varela, W., Borokhovski, E., Venkatesh, V., Rousseau, C. & Sieckelinck, S. (2018). Exposure to extremist online content lead to violent radicalization: A systematic review of empirical evidence. *International Journal for Developmental Science*, 12, 71–88. doi:10.3233/DEV-170233
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-Class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87. doi:10.3102/00346543067001043
- Hawkins, J. D. & Catalano, R. F. (1992). *Communities that care*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. D., Oesterle, S., Brown, E. C., Arthur, M. W., Abbott, R. D., Fagan, A. & Catalano, R. (2009). Results of a type 2 translational research trial to prevent adolescent drug use and delinquency: A test of communities that care. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(9), 789–798. doi: 10.1001/archpediatrics.2009.141
- Heidbrink, H. (2011). *Moral, Kooperation und Wettbewerb*. Hagen: Fern-Universität Hagen.
- Heinrichs, N., Krüger, S., Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97–108. doi:10.1026/1616-3443.35.2.97

- Hernandez, L., Montgomery, M. J. & Kurtines, W. M. (2006). Identity distress and adjustment problems in at-risk adolescents. *Identity, 6*(1), 27–33. doi:10.1207/s1532706xid0601_3
- Hill, P. B. & Schnell, R. (1990). Was ist "Identität"? In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 97, S. 25–42). Wiesbaden: Vieweg & Teubner Verlag. doi:10.1007/978-3-322-91777-5_2
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University California Press.
- Hjerm, M., Eger, M. A. & Danell, R. (2018). Peer attitudes and the development of prejudice in adolescence. *Socius, 4*, 1–11. doi:10.1177/2378023118763187
- Hlatky, S. von & Ibrahim, N. A. (2017). *Violent extremism in canada and abroad*. Centre for International and Defence Policy.
- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty-Identity theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 39*, 69–126. doi:10.1016/S0065-2601(06)39002-8
- Hogg, M. A. & Blaylock, D. B. (2012). *Extremism and the psychology of uncertainty*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Hogg, M. A., Kruglanski, A. & van den Bos, K. (2013). Uncertainty and the roots of extremism. *Journal of Social Issues, 69*(3), 407–418. doi:10.1111/josi.12021
- Hogg, M. A., Meehan, C. & Farquharson, J. (2010). The solace of radicalism: Self-uncertainty and group identification in the face of threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(6), 1061–1066. doi:10.1016/j.jesp.2010.05.005
- Hogg, M. A., Sherman, D. K., Dierselhuis, J., Maitner, A. T. & Moffitt, G. (2007). Uncertainty, entitativity, and group identification. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(1), 135–142. doi:10.1016/j.jesp.2005.12.008
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hooghe, M. & Boonen, J. (2015). The intergenerational transmission of voting intentions in a multiparty system: An analysis of voting intentions and political discussion among 15-year old adolescents and their parents in Belgium. *Youth and Society, 47*, 125–147. doi:10.1177/0044118X13496826
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus*. Weinheim: Juventa.
- Horn, S. S. (2006). Heterosexual adolescents' and young adults' beliefs and attitudes about homosexuality and gay and lesbian peers. *Cognitive Development, 21*, 420–440. doi:10.1016/j.cogdev.2006.06.007
- Hudson, R. A. (2005). *The sociology and psychology of terrorism. Who becomes a terrorist and why?* Honolulu: University Press of the Pacific.
- Humpert W. & Dann, H.-D. (2012). *KTM kompakt – Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Huber.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau, 53*, 159–169. doi:10.1026//0033-3042.53.4.159
- Ihle, W., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2005). Aggressiv-dissoziale Störungen und rechtsextreme Einstellungen: Prävalenz, Geschlechtsunterschiede, Verlauf und Risikofaktoren. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 26*, 81–101.

- Imhoff, R. & Bruder, M. (2014). Speaking (un-)truth to power: Conspiracy mentality as a generalised political attitude. *European Journal of Personality*, *28*, 25–43. doi:10.1002/per.1930
- Jahnke, S., Abad Borger, K. & Beelmann, A. (2021). Predictors of political violence outcomes among young people: A systematic review and meta-analysis. *Political Psychology*. Advance online publication. doi:10.1111/pops.12743
- Jasko, K. & LaFree, G. (2019). Who is more violent in extremist groups? A comparison of leaders and followers. *Aggressive Behavior*, *46*, 141–150. doi:10.002/ab21865
- Jeong, S.-H., Cho, H. & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, *62*, 454–472. doi:10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x
- Jessor, R. (2014). Problem Behavior Theory. A half-century of research on adolescent behavior and development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The developmental science of adolescence. History through autobiography* (S. 239–256). New York: Psychology Press.
- Jessor, R. (2016). *The origins and development of problem behavior theory*. New York: Springer.
- Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jeynes, W. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, *51*, 33–71. doi:10.1177/0013124517747681
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R. & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescent-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, *33*, 15–23. doi:10.1016/j.avb.2017.01.009
- Jones, K. P., Sabat, I. E., King, E. B., Ahmad, A., McCausland, T. C. & Chen, T. (2017). Isms and schisms: A meta-analysis of the prejudice-discrimination relationship across racism, sexism, and age. *Journal of Organizational Behavior*, *38*, 1076–1110. doi:10.1002/job.2187
- Jost, J. T. (2006). The end of the end of ideology. *American Psychologist*, *61*, 651–670. doi:10.1037/0003-066X.61.7.651
- Jost, J. T., Federico, C. M. & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its' structure, functions and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, *60*, 307–337. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163600
- Jost, J. T., Nosek, B. A. & Gosling, S. D. (2008). Ideology: Its resurgence in social, personality, and political psychology. *Perspectives on Psychological Science*, *3*, 126–136. doi:10.1111/j.1745-6916.2008.00070.x
- Jost, J. T. & Sidanius, J. (2004). *Political psychology*. New York: Psychology Press.
- Jugert, P. (2021, in Druck). Interethnische Freundschaften. Wozu sie gut sind und wie wir sie fördern können. In A. Beelmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Vorurteile und Sozialentwicklung. Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jugert, P., Eckstein, K., Beelmann, A. & Noack, P. (2015). Parents influence on the development of their children's intergroup attitudes. A longitudinal analysis from middle childhood to early adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*, 213–230. doi:10.1080/17405629.2015.1084923

- Jugl, I., Lösel, F., Bender, D. & King, S. (2021). Psychosocial prevention programs against radicalization and extremism: A meta-analysis of outcome evaluations. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 13, 37–46. doi: 10.5093/ejpalc2021a6
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589. doi:10.1007/s10802-007-9201-9
- Katarzyna, J., Webber, D., Kruglanski, A. W., Gelfand, M., Taufiqurrohman, M., Hettiarachchi, M. & Gunaratna, R. (2019). Social context moderates the effects of quest for significance on violent extremism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118, 1165–1187. doi: 10.1037/pspi0000198
- Kende, J., Phalet, K., van den Noortgate, W., Kara, A. & Fischer, R. (2018). Equality revisited: A cultural meta-analysis of intergroup contact and prejudice. *Social Psychological and Personality Science*, 9, 887–895. doi:10.1177/1948550617728993
- Kernberg, O. F. (2006). Identity: Recent findings and clinical implications. *The Psychoanalytic Quarterly*, 75(4), 969–1004. doi:10.1002/j.2167-4086.2006.tb00065.x
- Kiesner, J., Maass, A., Cadinu, M. & Vallese, I. (2003). Risk factors for ethnic prejudice during early adolescence. *Social Development*, 12, 288–308. doi:10.1111/1467-9507.00234
- Killen, M., Pisacane, K., Lee-Kim, J. & Ardila-Rey, A. (2001). Fairness or stereotypes? Young children's priorities when evaluating group inclusion and exclusion. *Developmental Psychology*, 37, 587–596. doi:10.1037//0012-1649.37.5.587
- Killen, M. & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York: Wiley-Blackwell.
- Killen, M., Rutland, A. & Yip, T. (2016). Equity and justice in developmental science: Discrimination, social exclusion, and intergroup attitudes. *Child Development*, 87, 1317–1336. doi:10.1111/cdev.12593
- King, S., Bender, D. & Lösel, F. (2018). Instrumente zur Risikobeurteilung extremistisch motivierter Straftäter. Eine Synopse. *Kriminologische Welt in Bewegung*, 191.
- Klein, A. & Zick, A. (2013). Toleranz versus Vorurteil? Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Toleranz und Vorurteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(2), 277–300. doi:10.1007/s11577-013-0203-z
- Kober, M. (2017). Zur Evaluation von Maßnahmen der Prävention von religiöser Radikalisierung in Deutschland. *Journal for Deradicalization*, 0(11), 219–257.
- Koch, S., Riege, R., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L. & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in Psychology*, 10:1806. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01806
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (S. 31–54). New York; London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. New York: HarperCollins.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
- Kotler, P. & Zaltman, G. (1971). Social marketing: An approach to planned social change. *Journal of Marketing*, 35(3), 3–12. doi: 10.2307/1249783
- Kracke, B., Noack, P., Hofer, M. & Klein-Allermann, E. (1993). Die rechte Gesinnung: Zusammenhänge zwischen autoritären Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher und familialen Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 971–988.

- Kratzsch, J. & Schill, L. (2017). Rechter Hass und Propaganda im Netz. Ein Ansatz der Präventionsarbeit von fjp-media. In S. Hohnstein & M. Herdig (Hrsg.), *Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 108–130). Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut.
- Kreis, J. (2007). *Zur Messung von rechtsextremer Einstellung. Probleme und Kontroversen am Beispiel zweier Studien*. Berlin (Arbeitshefte aus dem Otto-Stamm-Zentrum, 12).
- Krishna, A. (2002). Enhancing political participation in democracies – What is the role of social capital? *Comparative Political Studies*, 35, 437–460.
doi:10.1177/0010414002035004003
- Kruglanski, A. W. & Orehek, E. (2011). The role of the quest for personal significance in motivating terrorism. In J. P. Forgas, A. W. Kruglanski & K. S. Williams (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression* (Vol. 13, S. 153–164). New York: Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., Gelfand, M., Gunaratna, R., Hettiarachchi, M., Reinares, F. et al. (2013). Terrorism - a (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. *American Psychologist*, 68(7), 559–575. doi:10.1037/a0032615
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., & Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization. Needs, narratives, and networks*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hettiarachchi, M. & Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and de-radicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Advances in Political Psychology*, 35, 69–93.
doi:10.1111/pops.12163
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. & Gunaratna, R. (2012). Terrorism as means to an end: How political violence bestows significance. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Meaning, mortality, and choice. The social psychology of existential concerns* (pp. 203–212). Washington, D.C: American Psychological Association. doi:10.1037/13748-011
- Kruglanski, A. W., Jasko, K., Chernikova, M., Dugas, M. & Webber, D. (2017). To the fringe and back: Violent extremism and the psychology of deviance. *American Psychologist*, 72, 217–230. doi:10.1037/amp0000091
- Kruglanski, A. W., Crenshaw, M., Post, J. M. & Victoroff, J. (2007). What should this fight be called? Metaphors of counterterrorism and their implications. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(3), 97–133. doi:10.1111/j.1539-6053.2008.00035.x
- Kuhn, H. P. (2002). Politische Sozialisation zwischen Information und Unterhaltung in den Massenmedien. *Forum Medienethik*, 2, 23–38.
- Kudlacek, D., Jukschat, N., Beilmann, A. et al. (2017). Radikalisierung im digitalen Zeitalter. Risiken, Verläufe und Strategien der Prävention. *forum kriminalprävention*, 3/2017, 23–32.
- Kundnani, A. (2009). *Spooked! How not to prevent violent extremism*. Institute of race relations. Verfügbar unter <http://s3-eu-west-2.amazonaws.com/wpmedia.outlandish.com/irr/2017/04/26154810/spooked.pdf>
- Lai, C. K., Marini, M., Lehr, S. A., Cerruti, C., Shin, J.-E.-L., Joy-Gaba, J. A., ... Nosek, B. A. (2014). Reducing implicit racial preferences: A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology*, 143(4), 1765–1785.
doi:10.1037/a0036260
- Lamnek, S. (2008). *Theorien abweichenden Verhaltens I. „Moderne“ Ansätze*. 3. Aufl., Paderborn: UTB.

- Lamnek, S. (2013). *Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische“ Ansätze*. 9. Aufl., Paderborn: UTB.
- la Roi, C., Dijkstra, J. K., Kretschmer, T., Savickaite, R. & Veenstra, R. (2020). Peers and homophobic attitudes in adolescence: Examining selection and influence processes in friendships and antipathies. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2229–2245. doi:10.1007/s10964.020-01298-8
- Leader Maynard, J. (2015). Identity and Ideology in Political Violence and Conflict. *St. Antony's International Review*, 10(2), 18–52. doi:10.2307/26229187
- Leader Maynard, J. & Mildenerger, M. (2016). Convergence and divergence in the study of ideology: A critical review. *British Journal of Political Science*, 48, 563–589. doi:10.1017/S0007123415000654
- Lehmann, L. & Jukschat, N. (2019). "Linksextremismus" - ein problematisches Konzept. Perspektiven verschiedener Praxisakteure. *Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis*, 4, 41–52.
- Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45, 152–168. doi:10.1002/ejsp.2079
- Lerner, R. M. & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-h study of positive youth development*. Tufts University, Massachusetts: Institute for Applied Research in Youth Development.
- Levy, S. R. & Killen, M. (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford: Oxford University Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York, NY: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6–11.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in american schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review*, 67, 35–63. doi:10.1080/00131911.2013.813440
- Lindekilde, L. (2012). Introduction: assessing the effectiveness of counter-radicalisation policies in northwestern Europe. *Critical Studies on Terrorism*, 5(3), 335–344. doi:10.1080/17539153.2012.723522
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the internet. *Information, Communication & Society*, 8, 287–314. doi:10.1080/13691180500259103
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410. doi:10.1146/annurev.psych.48.1.371
- Lösel, F. (2004). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule: Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven* (S. 326–348). Baden-Baden: Nomos
- Lösel, F. (2021, in Druck). Protektive Faktoren und Resilienz in der Sozialentwicklung junger Menschen. Allgemeine Ergebnisse und Befunde zu Extremismus und Radikalisierung. In A. Beilmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Vorurteile und Sozialentwicklung. Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Resilience and protective factors. In D. P. Farrington and J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130–204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Lösel, F. & Bender, D. (2005). Jugenddelinquenz. In P. F. Schlottke, J. Schneider, R. K. Silbereisen & G. W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie II, Bd. 6)* (S. 605–653). Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F. & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, *43*, 8–23. doi:10.1016/j.amepre.2012.04.029
- Lösel, F., King, S., Bender, D. & Jugl, I. (2018). Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. *International Journal of Developmental Science*, *12*(1-2), 89–102. doi:10.3233/DEV-170241
- Lohaus, A. & Domsch, H. (Hrsg.) (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lützing, S. & Kraus, B. (2010). *Die Sicht der Anderen: Eine qualitative Studie zu Biographien von Extremisten und Terroristen*: Luchterhand.
- Lundahl, B. & Risser, H. & Lovejoy, M. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, *26*, 86–104. doi:10.1016/j.cpr.2005.07.004
- Lutterbach, S. & Beelmann, A. (2021, in Druck). Sind Kontakterfahrungen wirklich wirksam? Vorurteile bei Schülerinnen und Schülern aus ethnisch homogenen und heterogenen sozialen Kontexten. In A. Beelmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Vorurteile und Sozialentwicklung. Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Macnair, L. & Frank, R. (2017). Voices against extremism: A case study of a community-based CVE counter-narrative campaign. *Journal for Deradicalization*, *10*, 147–174.
- Madriaza, P. & Ponsot, A. (2016). *Preventing radicalization: A systematic review*. International Centre for the Prevention of Crime. doi:10.13140/RG.2.1.4862.1682. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/303896097_Preventing_Radicalization_A_Systematic_Review/link/575b290c08ae414b8e467891/download
- Maercker, A. & Forstmeier, S. (2013). *Der Lebensrückblick in Therapie und Beratung*. Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-28199-0
- Manning, N. & Edwards, K. (2013). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, *66*, 22–45. doi:10.1080/00131911.2013.763767
- Manzoni, P., Baier, D., Kamenowski, M., Isenhardt, A., Haymoz, S. & Jacot, C. (2019). *Einflussfaktoren extremistischer Einstellungen unter Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Delinquenz und Kriminalprävention.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Marinucci, D., Sbröllini, A., Marcantoni, I., Morettini, M., Swenne, C. A. & Burratini, L. (2020). Artificial neural network for atrial fibrillation identification in portable devices. *Sensors*, *20*:3570. doi:10.3390/s20123570
- Marret, J.-L., Feddes, A. R., Mann, L., Doosje, B. & Griffioen-Young, H. (2013). An overview of the SAFIRE project: A scientific approach to finding indicators and responses to radicalisation. *Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur*, *2*, 123–148.

- Masten, A. S., Long, J. D., Kuo, S. I.-C., McCormick, C. M. & Desjardins, C. D. (2009). Developmental models of strategic intervention. *International Journal of Developmental Science*, 3, 282–291.
- Mastroe, C. & Szmania, S. (2016). *Surveying CVE metrics in prevention, disengagement and deradicalization programs*. National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism. Verfügbar unter https://www.start.umd.edu/pubs/START_SurveyingCVEMetrics_March2016.pdf
- Matsuda, K. N., Melde, C., Taylor, T. J., Freng, A. & Esbensen, F.-A. (2013). Gang membership and adherence to the “code of the street”. *Justice Quarterly*, 30(3), 440–468. doi:10.1080/07418825.2012.684432
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 609–621. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x
- May, M. & Heinrich, G. (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McCauley, C. & Moskaleiko, S. (2008). Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism. *Terrorism and Political Violence*, 20(3), 415–433. doi:10.1080/09546550802073367
- McCauley, C. & Moskaleiko, S. (2011). *Friction. How radicalization happens to them and us*. Oxford: Oxford University Press.
- McCauley, C. & Moskaleiko, S. (2017). Understanding radicalization. The two pyramid model. *American Psychologist*, 72, 205–216. doi:10.1037/amp0000062
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018). *Jim Studie 2018. Jugend, Information, Medien*. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>, accessed August 2019.
- Miklikowska, M. (2016). Like parent, like child? Development of prejudice and tolerance towards immigrants. *British Journal of Psychology*, 107, 95–116. doi: 10.1111/bjop.12124
- Miklikowska, M. (2017). Development of anti-immigrant attitudes in adolescence: The role of parents, peers, intergroup friendships, and empathy. *British Journal of Psychology*, 108, 626–648. doi:10.1111/bjop.12236
- Miklikowska, M. (2018). Empathy trumps prejudice: The longitudinal relation between empathy and anti-immigrant attitudes in adolescence. *Developmental Psychology*, 54, 703–717. doi:10.1037/dev0000474.
- Miklikowska, M., Bohman, A. & Titzmann, P. F. (2019). Driven by context? The interrelated effects of parents, peers, classrooms on development of prejudice among Swedish majority adolescents. *Developmental Psychology*, 55(11), 2451–2463. doi:10.1037/dev0000809
- Mikolajczyk, C., Eckstein, K. & Noack, P. (2020). Youth organizations as a developmental context: A developmental psychological perspective. In S. Shakuntala & S. Mejias (Hrsg.), *Youth active citizenship in Europe* (S. 63–88). London: Palgrave Macmillan.
- Miles, E. & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17, 3–26. doi:10.1177/1368430213510573
- Moeller, J. & de Vreese, C. (2013). The differential role of the media as an agent of political socialization in Europe. *European Journal of Communication*, 28, 309–325. doi:10.1177/0267323113482447

- Möller, K., Buschborn, J. & Pfeiffer, T. (2020). Zur Evaluation von Praxisansätzen der Extremismusprävention. In B. B. Slama & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 389–428). Bundeskriminalamt Wiesbaden.
- Moffitt, T. E. (1993a). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*, 674–701. doi:10.1037/0033-295X.100.4.674
- Moffitt, T. E. (1993b). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 135–151. doi:10.1017/S0954579400004302
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 570–598). Hoboken, NJ: Wiley.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, *14*, 179–207. doi: 10.1017/S0954579402001104
- Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American Psychologist*, *60*, 161–169. doi: 10.1037/0003-066X.60.2.161
- Montada, L. & Kals, E. (2007). *Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage*. Weinheim: Beltz.
- Montgomery, M. J., Hernandez, L. & Ferrer-Wreder, L. (2008). Identity development and intervention studies: The right time for a marriage? *Identity*, *8*(2), 173–182. doi:10.1080/15283480801940115
- Muñoz, R. F., Hutchings, J., Edwards, R. T., Hounsome, B. & O’Ceilleachair, A. (2004). Economic evaluation of treatments for children with severe behavioural problems. *Journal of Mental Health Policy Economics*, *7*, 177–189.
- Mulcahy, E., Merrington, S. & Bell, P. J. (2013). The radicalisation of prison inmates: A review of the literature on recruitment, religion and prisoner vulnerability. *Journal of Human Security*, *9*(1). doi:10.12924/johs2013.09010004
- Nassi, A. J., Abramowitz, S. I. & Youmans, J. E. (1983). Moral development and politics a decade later: A replication and extension. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(5), 1127–1135. doi:10.1037/0022-3514.45.5.1127
- Neill, J. T. (2002). Meta-analytic research on the outcomes of outdoor education. *Research in Outdoor Education*, *6*.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children’s ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Hrsg.), *The development of the social self* (S. 219–245). New York, NY: Psychology Press.
- Nesdale, D. & Dalton, D. (2011). Children’s social groups and intergroup prejudice: Assessing the influence and inhibition of social group norms. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*, 895–909. doi:10.1111/j.2044-835X.2010.02017
- Nivette, A., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2017). Developmental predictors of violent extremist attitudes: A test of general strain theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *54*(6), 755–790. doi: 10.1177/0022427817699035
- Noack, P. (2001). Fremdenfeindliche Einstellungen vor dem Hintergrund familiärer und schulischer Sozialisation. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, *9*, 67–80.
- Noack, P. & Gniewosz, B. (2009). Politische Sozialisation. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 137–154). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Noon, M. (2018). Pointless diversity training: Unconscious bias, new racism and agency. *Work, Employment and Society*, 32, 198–209. doi: 10.1177/0950017017719841
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605987
- Nwafor, C. (2009). *Rassismus und Antirassismus im Fußball*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/8683/1/2010-01-20_0250797.pdf
- Odag, Ö., Leiser, A. & Boehnke, K. (2019). Reviewing the role of the internet in radicalization processes. *Journal for Deradicalization*, 21, 261–300.
- O’Hara, K. & Stevens, D. (2015). Echo chambers and online radicalism: Assessing the internet’s complicity in violent extremism. *Policy & Internet*, 7, 401–422. doi:10.1002/poi3.88
- Olds, D. L. (2006). The nurse–family partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27, 5–25. doi:10.1002/imhj.20077
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- O’Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. doi: 10.1207/s15326985ep4103_4
- Oskamp, S. (Ed.). (2000). *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah: Erlbaum.
- Ostrom, T. M. & Sedikides, C. (1992). Out-group homogeneity effects in natural and minimal groups. *Psychological Bulletin*, 112(3), 536–552. doi:10.1037/0033-2909.112.3.536
- Oswald, H. (1992). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend ’92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (Bd. 2, S. 319–322). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Swiss Journal of Educational Science*, 35(2), 255–274.
- Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik*. Basel: Ernst Reinhardt.
- Paluck, E. L. (2006). Diversity training and intergroup contact: A call to action research. *Journal of Social Issues*, 62, 577–595. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00474.x
- Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574–587. doi: 10.1037/a0011989
- Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335. doi:10.1037//0003-066x.44.2.329
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene: Castalia.
- Pedahşûr, A. (2007). *Suicide terrorism*. Cambridge: Polity.
- Pedersen, A., Walker, I. & Wise, M. (2005). “Talk does not cook rice”: Beyond anti-racism rhetoric to strategies for social action. *Australian Psychologist*, 40(1), 20–31. doi:10.1080/0005006051233131729

- Persily, N. (2017). The 2016 U.S. election: Can democracy survive the internet? *Journal of Democracy*, 28, 63–76.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934. doi:10.1002/ejsp.504
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (2012). The elaboration likelihood model of persuasion. In R. E. Petty (Eds.), *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change* (pp. 1–24). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4612-4964-1_1
- Pfahl-Tauber, A. (2011). *Islamismus - Was ist das überhaupt?* Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt?p=1>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of children*. London: Routledge & Kegan-Paul.
- Pickett, K. & Wilkinson, R. (2012). *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Hamburg: Haffmanns & Tolkemitt.
- Piquero, A., Farrington, D. P., Welsh, B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behaviour & delinquency. A systematic review. *Journal of Experimental Criminology*, 5, 83–120. doi:10.4073/csr.2008.11
- Pistone, I., Eriksson, E., Beckman, U., Mattson, C. & Sager, M. (2019). A scoping review of interventions for preventing and countering violent extremism. Current status and implications for future research. *Journal for Deradicalization*, 19, 1–84. Verfügbar unter <http://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/download/213/153>
- Poteat, V. P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78, 1830–1842. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01.101.x
- Pratchett, L., Thorp, L., Wingfield, M., Lowndes, V. & Jabbar, R. (2010). *Preventing support for violent extremism through community interventions. A review of the evidence*. London: Department for Communities and Local Government. Verfügbar unter https://pdfs.semanticscholar.org/6cb2/6647a92c0c375bf065d2bd4fe8d0c5ef9d03.pdf?_ga=2.21428664.2072036497.1575888162-1538954117.1567174913
- Pratto, F. & Cathey, C. (2002). The role of social ideologies in legitimizing political attitudes and public policy. In V. C. Ottati (Ed.), *The social psychology of politics. Social psychological applications to social issues* (S. 135–155). Boston: Springer.
- Pretus, C., Hamid, N., Sheikh, H., Ginges, J., Tobeña, A., Davis, R. et al. (2018). Neural and behavioral correlates of sacred values and vulnerability to violent extremism. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02462
- Priest, N., Paradis, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S. & Kelly, Y. (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social Science & Medicine*, 95, 115–127. doi:10.1016/j.socscimed.2012.11.031
- Quinteiler, E. (2015). Engaging adolescents in politics: The longitudinal effect of political socialization agents. *Youth & Society*, 47, 51–69.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2009). Entwicklungspsychologische Beiträge. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und*

- Anwendungsperspektiven* (S. 113–145). Frankfurt a.M: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x
- Rabinowitz, J. L., Wittig, M. A., von Braun, M., Franke, R. & Zander-Music, L. (2005). Understanding the relationship between egalitarianism and affective bias: Avenues to reducing prejudice among adolescents. *Journal of Social Issues*, 61, 525–545. doi:10.1111/j.1540.4560.2005.00419.x
- Radicalisation Awareness Network (RAN). (2016). *Radicalisation research – Gap analysis*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/docs/pages/201612_radicalisation-research_gap_analysis_en.-pdf, accessed August 2019
- Rankine, J. (2014). *Creating Effective Anti-Racism Campaigns: Report to the Race Relations Commissioner*. doi:10.13140/RG.2.1.2587.0807. Verfügbar unter <https://trc.org.nz/sites/trc.org.nz/files/2014%20Rankine-Creating-effective-anti-racism%20campaigns.pdf>
- Rees, J. & Lamberty, P. (2019). Mitreißende Wahrheiten: Verschwörungsmythen als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Reifman, A., Arnett, J. J. & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37–48. doi:10.5195/JYD.2007.359
- Reinemann, C., Nienierza, A., Fawzi, N., Riesmeyer, C. & Neumann, K. (2019). *Jugend – Meiden – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, M., Best, H. & Salheiser, A. (2018): *Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Heimat Thüringen. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2018*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Reiser, M., Best, H., Salheiser, A., Fürnberg, O., Hebenstreit, J. & Vogel, L. (2019). *Politische Kultur im Freistaat Thüringen. Gesundheit und Pflege in Thüringen, Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2019*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration.
- Reyno, S. M. & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems – a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 99–111. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01544.x
- Reynolds, L. (2017). *Internet citizens. Impact report*. Institute for Strategic Dialogue. Verfügbar unter <https://www.isdglobal.org/isd-publications/internet-citizens-impact-report/>, accessed July, 2019.
- Reynolds, L. & Scott, R. (2016). *Digital citizens: Countering extremism online. Demos*. Verfügbar unter <https://demosuk.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/12/Digital-Citizenship-web-1.pdf>, accessed July, 2019.
- Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M. & Temple, J. A. (Hrsg.). (2010). *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ribeaud, D., Eisner, M. & Nivette, A. (2017). *Können gewaltbereite extremistische Einstellungen vorausgesagt werden?* (Forschungsmemo). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Richters, J. E. & Cicchetti, D. (1993). Mark Twain meets DSM-III-R: Conduct disorder, development, and the concept of harmful dysfunction. *Development and Psychopathology*, 5, 5–29. doi:10.1017/S0954579400004235
- Richards, A. (2011). The problem with ‘radicalization’: the remit of ‘Prevent’ and the need to refocus on terrorism in the UK. *International Affairs*, 87(1), 143–152. doi:10.1111/j.1468-2346.2011.00964.x
- Rieker, P. (2009). *Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf*. Weinheim/München: Juventa.
- Ritzi, C., Schaal, G. S. & Kaufmann, V. (2012). Zwischen Ernst und Unterhaltung – Eine empirische Analyse der Motive politischer Aktivität junger Erwachsener im Internet. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität (UniBW).
- Robbins, J. M. & Krueger, J. I. (2005). Social projection to ingroups and outgroups: A review and meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 9(1), 32–47. doi:10.1207/s15327957pspr0901_3
- Romaniuk, P. (2015). *Does CVE work? Lessons learned from the global effort to counter violent extremism*. Global Center on Cooperative Security.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Henry, G. T. (Eds.). (2018). *Evaluation. A systematic approach* (8. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Roth, G. (2016). *Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems – ein Review*. München. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456855>
- Rutland, A. & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. doi:10.1111/sipr.12012
- Rutland, A., Killen, M. & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 279–291. doi:10.1177/1745691610369468
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437–448. doi:10.1037/0022-3514.69.3.437
- Saucier, G., Akers, L. G., Shen-Miller, S., Knežević, G. & Stankov, L. (2009). Patterns of thinking in militant extremism. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 256–271. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01123.x
- Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (1999). *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd Verlag.
- Schlaefli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319–352. doi:10.3102/00346543055003319
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review. *The International Center for Counter-Terrorism – The Hague*, 4(2). doi:10.19165/2013.1.02
- Schmidt, M. G. (2019). *Demokratietheorien. Eine Einführung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Schmidt, O., Kober, M. & Adewuyi, D. (2019). *Effekte von Maßnahmen und Ansätzen zur Prävention von Rechtsextremismus. Systematische Übersichtsarbeit zu den Methoden und Ergebnissen von Studien zur Evaluation von Präventionsansätzen*. Nationales Zentrum für Kriminalitätsprävention. Verfügbar unter https://www.nzkrim.de/fileadmin/nzk/NZK_Berichte/NZK_2019_002.pdf
- Schmidtke, F. (2018). Rechtsextremismusprävention im wiedervereinigten Deutschland. Schwerpunkte und Entwicklungslinien. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität: Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften* (S. 137–156). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schmitt, J. B., Rieger, D., Ernst, J. & Roth, H. (2018). Critical media literacy and Islamist online propaganda: The feasibility, applicability and impact of three learning arrangements. *International Journal of Conflict and Violence*, 12, 1–19. doi:10.4119/ijcv-3104
- Schneekloth, U. (2015). Jugend und Politik: Zwischen positive Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 153–200). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schütz, H. & Six, B. (1996). How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 441–462. doi:10.1016/0147-1767(96)00028-4
- Schuppener, G. (2016). Identitätsstiftung im aktuellen Rechtsextremismus am Beispiel der Facebook-Seiten der Partei „Die Rechte“. *Sprache und Identität-Philologische Einblicke*, 1, 189.
- Schweinhart, L. J. (2010). The challenge of the High/Scope Perry Preschool study. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (pp. 157–167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sears, D. O. & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 60–109). Oxford: Oxford University Press.
- Sedgwick, M. (2010). The concept of radicalization as a source of confusion. *Terrorism and Political Violence*, 4, 479–494. doi:10.1080/09546553.2010.491009
- Seiffge-Krenke, I. (2012). *Therapieziel Identität. Veränderte Identitätsentwicklung und ihre therapeutischen Konsequenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, I. (2015) Identität und Beziehungen. Therapeutische Konsequenzen der veränderten Identitätsentwicklung bei Jugendlichen. In S. Walz-Pawlita, B. Unruh & B. Janta (Hrsg.), *Identitäten* (S. 55–70). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31(1), 33–52. doi:10.1016/j.adolescence.2007.04.002
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton: Mifflin and Company.

- Sherman, D. K. & Cohen, G. L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183–242. doi:10.1016/S0065-2601(06)38004-5
- Sherman, D. K. & Kim, H. S. (2005). Is there an „I“ in „team“? The role of the self in group-serving judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 108–120. doi:10.1037/0022-3514.88.1.108
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Siedler, T. (2006). *Family and politics: Does parental unemployment cause right-wing extremism?* IZA discussion paper No. 2411. Verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=944481>.
- Silke, A. & Veldhuis, T. (2017). Countering violent extremism in prisons: A review of key recent research and critical research gaps. *Perspectives on Terrorism*, 11(5), 2–11.
- Simsa, C. (2001). *Mediation in der Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Singh, J., Kerr, P. & Hamburger, E. (2016). *Media and information literacy: Reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*. Paris: United Nations Educational.
- Slama, B. B. & Kemmesies, U. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Extremismusprävention – Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend*. Bundeskriminalamt Wiesbaden.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: The social domain theory view. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology. Volume 1, Body and Mind* (pp. 832–863). Oxford University Press.
- Smith, L. G. E., Blackwood, L. & Thomas, E. F. (2020). The need to refocus on the group as the site of radicalization. *Perspectives on Psychological Science*, 15, 327–353. doi:10.1177/1745691619885870
- Snell-Johns, J., Mendez, J. L. & Smith, B. H. (2004). Evidence-based solutions for overcoming access barriers, decreasing attrition, and promoting change with underserved families. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 19–35. doi: 10.1037/0893-3200.18.1.19
- Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 14.
- Soliman, A., Bellaj, T. & Khelifa, M. (2016). An integrative psychological model for radicalism: Evidence from structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 95, 127–133. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.039.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21(3), 329–337.
- Speckhard, A., Shajkovci, A., Wooster, C. & Izadi, N. (2018). Mounting a facebook brand awareness and safety ad campaign to break the ISIS brand in Iraq. *Perspectives on Terrorism*, 12(3), 50–66.
- Spruit, A., Assink, M., van Vugt, E., van der Put, C. & Stams, G. J. (2016). The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 45, 56–71. doi:10.1016/j.cpr.2016.03.006
- Stead, M., Gordon, R., Angus, K. & McDermott, L. (2007). A systematic review of social marketing effectiveness. *Health Education*, 107(2), 126–191. doi:10.1108/09654280710731548
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261–302. doi:10.1016/S0065-2601(08)60229-4

- Stephan, W. G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729–743. doi:10.1111/0022-4537.00144
- Stephan, W. G. & Renfro, C. L. (2002). The role of threat in intergroup relations. In D. M. Mackie & E. R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups* (pp. 191–207). New York: Psychology Press.
- Stephan, C. W., Renfro, L. & Stephan, W. G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and meta-analysis. In W. G. Stephan & W. P. Vogt (Eds.), *Multicultural education programs* (pp. 227–242). New York, NY: Teacher College Press.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks: Sage.
- Stephens, W., Sieckelinck, S. & Boutellier, H. (2019). Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. *Studies in Conflict & Terrorism, 1*–16. doi: 10.1080/1057610X.2018.1543144
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2008). Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzepts. *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung, 14*–25.
- Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly, 63*(4), 284. doi:10.2307/2695840
- Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H. & von Thiele Schwarz, U. (2016). Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 45*, 784–796. doi:10.1080/15374416.2015.1020540
- Sweeney, A. M. & Moyer, A. (2015). Self-affirmation and responses to health messages: A meta-analysis on intentions and behavior. *Health Psychology, 34*(2), 149–159. doi:10.1037/hea0000110
- Syversten, A. K. & Flanagan, C. A. (2006). Peer influence on political development. In L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir & A. K. Syversten (Hrsg.), *Youth activism: An international encyclopedia* (S. 462–466). Westport, CT: Greenwood Press.
- Syversten, A. K., Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., Briddell, L. & Osgood, D. W. (2011). Thirty-year trends in U.S. adolescents' civic engagement: A story of changing participation and education differences. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 586–594. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00706.x
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information, 13*(2), 65–93. doi:10.1177/053901847401300204
- Talaska, C. A., Fiske, S. T. & Chaiken, S. (2008). Legitimizing racial discrimination: Emotions, not beliefs, best predict discrimination in a meta-analysis. *Social Justice Research, 21*(3), 263–296. doi:10.1007/s11211-008-0071-2
- Thomaes, S., Bushman, B. J., Orobio de Castro, B., Cohen, G. L. & Denissen, J. J. A. (2009). Reducing narcissistic aggression by buttressing self-esteem: An experimental field study. *Psychological Science, 20*(12), 1536–1542. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02478.x
- Tikhonova, A. D. (2018). Social media and youth: The risk of radicalization. *Psychology and Law, 8*, 55–64. doi:10.17759/psylaw.201808406
- Titzmann, P. F., Brenick, A. & Silbereisen, R. K. (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1318–1331. doi:10.1007/s10964-015-0256-6
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277–287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014

- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Trautmann, C. & Zick, A. (2016). *Systematisierung von in Deutschland angebotenen und durchgeführten (Präventions-)Programmen gegen islamistisch motivierte Radikalisierung außerhalb des Justizvollzuges*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2904881>
- Trip, S., Bora, C. H., Marian, M., Halmajan, A. & Drugas, M. I. (2019). Psychological mechanisms involved in radicalization and extremism. A rational emotive behavioral conceptualization. *Frontiers in Psychology, 10*, 437. doi:10.3389/fpsyg.2019.00437
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. & Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and social action: The coordination of domains. In W. M. Kurines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development: Basic issues in theory and research* (pp. 261–282). New York: Wiley.
- Twenge, J. M., Martin, G. N. & Spitzberg, B. H. (2018). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976 – 2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture, 8*, 329–345. doi:10.1037/ppm0000203
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B. & Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology, 67*, 88–103. doi: 10.1016/j.jsp.2017.10.002.
- Vahedi, Z., Sibolis, A. & Sutherland, J. E. (2018). Are media literacy interventions effective at changing attitudes and intentions towards risky health behaviors in adolescents? A meta-analytic review. *Journal of Adolescence, 67*, 140–152. doi:10.1016/j.adolescence.2018.06.007
- van den Bos, K., Loseman, A. & Doosje, B. (2009). *Waarom jongeren radicaliseren en sympathie krijgen voor terrorisme: Onrechtvaardigheid, onzekerheid en bedreigde groepen*: Research and Documentation Centre of the Dutch Ministry of Justice. Verfügbar unter <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/36019>
- van der Valk, I. & Wagenaar, W. (2010). *Monitor racisme & extremisme: In en uit extreemrechts*: Amsterdam: University Press.
- van Hemert, D. A., Berg, H., van Vliet, A. J., Roelofs, M. L., Huis in 't Veld, M., Marret, J., Gallucci, M. & Feddes, A. (2014). *Synthesis report on the state-of-the-art in evaluating the effectiveness of counter-violent extremism interventions*. EU Consortium IMPACT.
- van Hiel, A., Onraet, E. & Pauw, S. De. (2010). The relationship between social-cultural attitudes and behavioral measures of cognitive style: A meta-analytic integration of studies. *Journal of Personality, 78*, 1765–1800. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00669.x
- van Zalk, M. H., Kerr, M., Van Valk, N. & Stattin, H. (2013). Xenophobia and tolerance in adolescence: Cross-influence processes in friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 627–639. doi:10.1007/s10802-012-9694-8
- Vidmar, N. & Rokeach, M. (1974). Archie Bunker's bigotry. A study in selective perception and exposure. *Journal of Communication, 24*(1), 36–47. doi:10.1111/j.1460-2466.1974.tb00353.x

- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2012). Subtypes of aggressive behaviors: Etiologies, development, and consequences. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behavior and crime. Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 17–38). Cambridge: Hogrefe Publishing.
- Vrablikova, K. & Cisar, O. (2015). Individual political participation and macro contextual determinants. In M. Barrett & B. Zani (Eds.), *Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 33–53). London: Routledge.
- Vrij, A., Akehurst, L. & Smith, B. (2003). Reducing ethnic prejudice. An evaluation of seven recommended principles for incorporation in public campaigns. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 13*(4), 284–299. doi:10.1002/casp.736
- Vrij, A. & Smith, B. J. (1999). Reducing ethnic prejudice by public campaigns: An evaluation of a present and a new campaign. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 9*(3), 195–215. doi:10.1002/(SICI)1099-1298(199905/06)9:3<195::AID-CASP504>3.0.CO;2-#
- Vrij, A., van Schie, E. & Cherryman, J. (1996). Reducing Ethnic Prejudice Through Public Communication Programs: A Social-Psychological Perspective. *The Journal of Psychology, 130*(4), 413–420. doi:10.1080/00223980.1996.9915028
- Wagner, U., Christ, O. & van Dick, R. (2006). Gutachten „Maßnahmen zur Kriminalitätsprävention im Bereich Hasskriminalität unter besonderer Berücksichtigung primär präventiver Maßnahmen“. In Bundesministerium der Justiz und Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.), *Hasskriminalität – Vorurteilskriminalität. Projekt Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere junge Menschen* (Band 2, S. 61–130). Berlin: Bundesministerium der Justiz.
- Walsh, M. & Gansewig, A. (2018). Evaluationsstudie einer schulbasierten Präventionsmaßnahme eines Aussteigers aus dem Bereich Rechtsextremismus. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 63*, 57–60.
- Walsh, M. & Gansewig, A. (2019). A former right-wing extremist in school-based prevention work: Research findings from Germany. *Journal for Deradicalization, 21*, 1–42.
- Walther, E. (2014). Wie gefährlich ist die Gruppe? Eine sozialpsychologische Perspektive kriminalitätsbezogener Radikalisierung. *Zeitschrift für internationale Strafrechtsdogmatik, 9*, 393–401.
- Walther, E. & Isemann, S. D. (2019). *Die AfD – psychologisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer.
- Warren, J. I., Leviton, A. C. R., Reed, J., Saathoff, G. B., Patterson, T. D., Richards, L. A. & Fancher, A. D. (2018). Operationalizing theory: A moral-situational action model for extremist violence. *Journal of Threat Assessment and Management, 5*(4), 205–226. doi: 10.1037/tam0000118
- Webber, D., Babush, M., Schori-Eyal, N., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Hettiarachchi, M., Bélanger, J. J., Moyano, M., Trujillo, H. M., Gunaratna, R., Kruglanski, A.W. & Gelfand, M. J. (2017). The road to extremism: Field and experimental evidence that significance loss-induced need for closure fosters radicalization. *Journal of Personality and Social Psychology, 114*, 270–285. doi:10.1037/pspi0000111
- Webber, D., Klein, K., Kruglanski, A., Brizi, A. & Merari, A. (2017). Divergent paths to martyrdom and significance among suicide attackers. *Terrorism and Political Violence, 29*(5), 852–874. doi:10.1080/09546553.2015.1075979
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions

- targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science*, 2, 165–192.
doi:10.1023/A:1011510923900
- Weeks, M. R. & Sullivan, A. L. (2019). Discrimination matters: Relations of perceived discrimination to student mental health. *School Mental Health*, 11, 425–437.
doi:10.1007/s12310-019-09309-1
- Weine, S., Eisenman, D. P., Kinsler, J., Glik, D. C. & Polutnik, C. (2017). Addressing violent extremism as public health policy and practice. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 9(3), 208–221. doi:10.1080/19434472.2016.1198413
- Welsh, B. C. & D. P. Farrington (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of crime prevention*. Oxford: Oxford University Press.
- Welsh, B. C. & Hoshi, A. (2002). Communities and crime prevention. In L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh & D. L. MacKenzie (Eds.), *Evidence-based crime prevention* (pp. 165–197). London: Routledge.
- Whitley Jr., B. E. & Webster, G. D. (2018). The relationships of intergroup ideologies to ethnic prejudice: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1–31.
doi:10.1177/1088868318761423
- Wicks, R. H., Wicks, J. L., Morimoto, S. A., Maxwell, A. & Schulte, S. R. (2014). Correlates of political and civic engagement among youth during the 2012 presidential campaign. *American Behavioral Scientist*, 58, 622–644. doi:10.1177/0002764213515226
- Wolfowicz, M., Litmanovitz, Y., Weisburd, D. & Hasisi, B. (2019). A field-wide systematic review and meta-analysis of putative risk and protective factors for radicalization outcomes. *Journal of Quantitative Criminology*, 36, 407–447. doi:10.1007/s10940-019-09439-4
- Wray-Lake, L. (2019). How do young people become politically engaged? *Child Development Perspectives*, 13, 127–132. doi:10.1111/cdep.12324
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73–90. doi:10.1037/0022-3514.73.1.73
- Xie, X., Gai, X. & Zhou, Y. (2019). A meta-analysis of media literacy interventions for deviant behaviors. *Computers & Education*, 139, 146–156. doi: 0.1016/j.compedu.2019.05.008
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Management Learning & Education*, 11, 9–27. doi: 10.5465/amle.2010.0072
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 121–148. doi:10.1111/1532-7795.00027
- Zavala, A. G. de, Cichocka, A., Eidelson, R. & Jayawickreme, N. (2009). Collective narcissism and its social consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1074–1096. doi:10.1037/a0016904
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A. & Hewstone, M. (2018). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*. Published online first April 19. doi:10.1177/1088868318762647
- Zick, A. & Küpper, B. (2018). Menschenfeindliche Vorurteile im Kontext von Radikalisierungsdynamiken und rechtsextremer Handlungen. In K. Boers & M. Schaerff (Hrsg.), *Kriminologische Welt in Bewegung* (S. 67–109). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

- Zick, A., Küpper, B. & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, A., Srowig, F., Roth, V., Psoiu, D. & Seewald, K. (2019). Individuelle Faktoren der Radikalisierung zu Extremismus, Gewalt und Terror: Zur Forschungslage. In C. Daase, N. Deitelhoff & J. Junk (Hrsg.), *Gesellschaft extrem. Was wir über Radikalisierung wissen* (S. 45–90). Frankfurt: Campus.
- Zingora, T., Stark, T. H. & Flache, A. (2019). Who is most influential? Adolescents' intergroup attitudes and peer influence within a social network. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(5). doi:10.1177/1368430219869460
- Zmigrod, L., Rentfrow, P. J. & Robbins, T. W. (2019). Cognitive inflexibility predicts extremist attitudes. *Frontiers in Psychology*, 10:989. doi:10.3389/fpsyg.2019.00989

7. Glossar

Affiliation

Affiliation beschreibt das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, welches eine elementare Motivation von Menschen beschreibt, positive, starke und über die Zeit stabile Bindungen zu anderen Menschen aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Baumeister & Leary, 1995).

Akkulturation

Der Begriff Akkulturation bezeichnet kulturelle und psychologische Veränderungsprozesse, welche beim Zusammentreffen von Personen (Gruppen) aus verschiedenen Kulturen stattfinden (Berry, 2003). Nach einem in der psychologischen Migrationsforschung einflussreichen Ansatz (Berry, 1997) müssen sowohl bei Migrant:innen als auch bei Personen der Aufnahmegesellschaft die Bestrebungen zur Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität sowie die Übernahme der jeweils fremden Kultur berücksichtigt werden. Dabei werden vier mögliche Akkulturationsstrategien unterschieden. *Integration* bedeutet danach, dass sowohl der Wille zur Aufrechterhaltung der eigenen Kultur als auch ein Wunsch zur Übernahme der fremden Kultur besteht. *Assimilation* beschreibt den einseitigen Wunsch, nur die fremde Kultur zu übernehmen und die Herkunftskultur abzulegen. *Separation* bedeutet, dass ausschließlich die eigene Kultur akzeptiert und die fremde Kultur abgelehnt wird. Die vierte Akkulturationsstrategie wird mit dem Begriff *Marginalisierung* bezeichnet und meint die Ablehnung sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur.

Äqui- und Multifinalität

Äqui- und Multifinalität kennzeichnen Entwicklungsverläufe mit unterschiedlichen Mustern. Äquifinalität beschreibt Entwicklungspfade, bei denen unterschiedliche Ursachen zu ähnlichen Entwicklungsergebnissen führen. Multifinalität bezieht sich auf Prozesse, in denen ähnliche Ausgangsbedingungen unterschiedliche Entwicklungsergebnisse bedingen.

Attribution, Attributionsverzerrungen

Als Attributionen werden subjektiven Schlussfolgerungen eines Beobachters oder einer Beobachterin im Hinblick auf die Ursachen eines beobachteten Verhaltens (oder eines Ereignisses) bezeichnet. Die Zuschreibung von Ursachen ermöglicht es Menschen, bestimmte Ereignisse oder Verhaltensweisen anderer Menschen zu interpretieren und vorherzusagen. Die Vielzahl möglicher Ursache-Wirkungs-Attributionen, die Menschen zur Erklärung von Ereignissen und menschlichen Verhaltens vornehmen können, lassen sich anhand der Lokalisation (Ursache in der Person vs. in der Situation), der Stabilität (stabil vs. variabel) und der Kontrollierbarkeit (kontrollierbar vs. nicht-kontrollierbar) einteilen. Bei der Verarbeitung von relevanten Informationen zur Erklärung bestimmter Ereignisse oder menschlicher Verhaltensweisen lässt sich eine Tendenz nachweisen, welche eigenen Attributionen einen Vorzug einräumt, auch wenn diese sachlich nicht gut gerechtfertigt sind. Solche Verzerrungen des Attributionsprozesses sind zum Beispiel die Korrespondenzverzerrung (Beobachter neigen

generell dazu, das Verhalten einer handelnden Person eher auf interne (Dispositionen, Motive) als auf externe (äußere Zwänge) Faktoren zurückzuführen und die Akteur-Beobachter-Divergenz (Menschen führen ihr eigenes Verhalten stärker auf externe und situationale Faktoren zurück). Darüber hinaus lassen sich selbstwertdienliche Attributionsverzerrungen nachweisen, die insbesondere in Leistungssituationen eine Rolle spielen. Menschen führen folglich ihre eigenen Erfolge stärker auf stabile und interne Faktoren zurück (Begabung, Fähigkeiten) als vergleichbare Erfolge anderer Personen. Um das eigene Selbstwertgefühl zu schützen, werden eigene Misserfolge verstärkt auf externe Faktoren zurückgeführt (z.B. die Schwierigkeit der Aufgabe).

Autoritäre Persönlichkeit

Das Konzept der autoritären Persönlichkeit beschreibt eine Persönlichkeitsstruktur, die durch einfaches Denken, rigides Festhalten an sozialen Konventionen und der Bereitschaft zur Unterordnung (auch Konformität) gegenüber Autoritätspersonen gekennzeichnet ist. Damit geht der Wunsch nach einer hierarchischen Sozialordnung einher, in die sich einzuordnen für autoritär eingestellte Personen identitätsstiftend ist. Sie gelten als besonders anfällig für Vorurteile gegenüber Minderheiten und sind empfänglich für ethnozentrische und rechts-extreme Ideologien. Das Konzept geht auf eine einflussreiche Publikation von Adorno und Mitarbeiter:innen (1950) zurück. Als Persönlichkeitsmerkmal ist Autoritarismus bis heute einer der besten Prädiktoren für rechtsextreme Einstellungen.

Bedrohung (realistisch und symbolisch)

In der Sozialpsychologie wird Bedrohung als die Wahrnehmung, Annahme oder das Gefühl aufgefasst, dass etwas Negatives passieren wird oder könnte. Spezifische Bedrohungen entstehen somit aus der Wahrnehmung eines Ungleichgewichts zwischen aktuellen und den zu erwartenden Bedingungen der sozialen oder physischen Umwelt eines Individuums und der Möglichkeit, individuelle Ziele zu erreichen und basale menschliche Bedürfnisse zu befriedigen (Fritsche, Jonas & Kessler, 2011). Der Verlust der Arbeitsstelle, als Beispiel für ein bedrohliches Ereignis, kann sich auf verschiedenste Bedürfnisse auswirken, wie den Wunsch nach Erhalt materieller Ressourcen, das individuelle Kontrollerleben, die Selbstsicherheit, personale sowie soziale Identität und einen positiven Selbstwert. Es lassen sich zwei grundlegende Formen von Bedrohung unterscheiden. Realistische Bedrohungen beziehen sich auf das physische und materielle Wohlbefinden eines Individuums und symbolische Bedrohungen wirken auf individuelle Überzeugungen, Normen- und Wertesysteme sowie auf die Identität eines Individuums (Stephan & Renfro, 2002). Neben der individuellen bzw. personalen Ebene haben Bedrohungen vor allem auf der intergruppalen bzw. kollektiven Ebene einen bedeutsamen Einfluss. Individuen zeigen gruppenbezogene Verhaltensweisen, da Gruppenmitgliedschaften mit einer angenommenen Verbesserung der individuellen Bedürfnisbefriedigung einhergehen. Auf Gruppenebene sind somit auch realistische (z.B. ökonomischer oder politischer Einfluss der Eigengruppe) und symbolische (Gruppenidentität, Gruppennormen und -überzeugungen) Bedrohungen der Eigengruppe zu differenzieren. Bedrohungswahrnehmungen

sind insbesondere für Vorurteile, Identitätsprobleme und ideologische Narrative bedeutsame Risikofaktoren.

Biografieforschung

Forschungsmethode, bei der versucht wird, den Lebenslauf einer Person durch Interviews, persönliche Dokumente oder Erzählungen zu rekonstruieren. Damit sollen unter anderem Aussagen getroffen werden, warum Personen bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen und/oder welche Motivstruktur hinter den Einstellungen und Handlungen stehen. Dieser Ansatz wurde in der Extremismusforschung vielfach verwendet, um anhand von Einzelfällen einen Einblick in Radikalisierungsprozesse zu erlangen. Ergebnisse dieser Forschung liefern allerdings vor allem anekdotische Evidenz, da sie durch die Rückschau-Perspektive anfällig für Erinnerungsverfälschungen sind (Beelmann, 2017). Zudem fehlt eine Vergleichsperspektive, wodurch Biografie-Inhalte in ihrer Bedeutsamkeit überschätzt werden können, da bestimmte Erlebnisse und Ereignisse ebenfalls in Lebensläufen von Nicht-Extremist:innen zu finden sein können.

Counter-Narrative

Counter-Narrative, auch Gegennarrative, greifen extremistische Narrative auf und sollen eine Alternative zu ihnen darstellen oder diese dekonstruieren. Einem rechtsextremen Narrativ von kultureller Verarmung durch die Durchmischung des Genpools kann zum Beispiel ein Gegennarrativ der kulturellen Bereicherung widersprechen, das darauf aufbaut, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft gemeinsam neue Kulturen formen. Ein anderes Beispiel wäre es, dem Narrativ von gewalttätigen Moslimen, praktizierende Muslime entgegenzustellen, die solche Taten klar ablehnen. Gegennarrative können als Präventionsmaßnahme zum Beispiel über Massenmedien im Rahmen von Aufklärungskampagnen oder über Workshops in Schulen verbreitet werden.

Deindividuation

Deindividuation ist ein Zustand, bei dem Personen aufgrund eines Gruppenkontextes, in dem sie sich befinden, ihres Gefühls für die individuelle Identität beraubt sind und stärker dazu neigen, sich dissozial oder extremistisch zu verhalten und geltende Normen zu verletzen.

Demokratieunterstützung

Demokratieunterstützung als Bestandteil der politischen Kultur äußert sich in einer instrumentell und affektiv basierten Befürwortung der Demokratie als Staatsform und der Zufriedenheit mit der bestehenden Institutionenordnung. Mangelnde Demokratieunterstützung besitzt eine zentrale Rolle in der (Rechts-)Extremismusforschung, wenn es um die politische Bearbeitung der Erfahrungen von Deprivation oder Desintegration geht. Wenn der Demokratie nicht (mehr) zugetraut wird, Missstände zu überwinden, kann eine Hinwendung zu antidemokratischen und extremistischen Ideologien und Akteur:innen erfolgen.

De-Kategorisierung

Von De-Kategorisierung wird gesprochen, wenn die Bedeutung von sozialen Gruppenkategorien durch personalisierten Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen verringert wird. Die Fokussierung auf individuelle statt kategorienbasierter Informationen über Mitglieder der Fremdgruppe sollte mit der Zeit zu einem reduzierten Anwendungsnutzen der Kategorie und folglich geringeren Vorurteilen führen.

De-Radikalisierung

De-Radikalisierung bezeichnet die Umkehr eines Radikalisierungsprozesses bzw. den Prozess, in dem aus einer extremistischen eine nicht-extremistische Person wird. Dies beinhaltet sowohl kognitive (Einstellungen und Überzeugungen) als auch Verhaltenskomponenten (Durchführung extremistischer Taten). Die deutsche Interventionslandschaft bietet zahlreiche Unterstützungsformate, wie zum Beispiel Exit-Deutschland, die ausstiegswilligen Extremisten im De-Radikalisierungsprozess unterstützen. Wichtige Bestandteile sind zumeist Distanzierungsarbeit, Hinterfragen der extremistischen Ideologie und die praktische Umsetzung eines Ausstiegs (zum Beispiel bei finanzieller Abhängigkeit von der Szene).

Desintegration

Desintegration wird als ein Faktor für die Entstehung rechtsextremer Einstellungen und Handlungen angesehen. Durch langfristige Prozesse wie Individualisierung und Globalisierung, aber auch mittelfristige politische Richtungsentscheidungen wie dem Neoliberalismus, verringerten sich die gesellschaftlichen und politischen Möglichkeiten der sozial-ökonomischen Teilhabe, des politischen Interessenausgleichs und der symbolischen Anerkennung ganzer Bevölkerungsgruppen. Solche Desintegrationserfahrungen können aufgrund variierender sozialer Kompetenzen, Verantwortungszuschreibungen und Vergleichsprozessen bewältigt werden oder insbesondere bei Modernisierungsverlieren zu Frustration und extremistischen Einstellungen führen.

Devianz

Bei Devianz oder deviantem Verhalten handelt es sich um Begriffe, die Verhalten bezeichnen, das von geltenden (informellen wie formellen) Normen abweicht. Eine Form von Devianz stellt zum Beispiel delinquentes oder straffälliges Verhalten dar. Eine Reihe von Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass leichte Formen devianten Verhaltens im Jugendalter (z.B. Diebstahl) weit verbreitet und schwere Formen (z.B. Gewaltkriminalität) ein Prädiktor für zahlreichen Negativfolgen für die Weiterentwicklung im Erwachsenenalter sind. Daher sind in schweren Fällen präventive und therapeutische Maßnahmen besonders wichtig.

Dilemmata (moralische)

Ein Dilemma ist eine Zwangslage, in der man zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden muss. Beide Möglichkeiten sind mit negativen Konsequenzen bzw. suboptimalen Auswegen verbunden. Das sogenannte Heinz-Dilemma ist eine der bekanntesten Dilemma-Geschichten

(Kohlberg, 1974). In diesem Dilemma geht es um die krebserkrankte Frau des Protagonisten Heinz, deren Heilung nur durch ein sehr seltenes und teures Medikament möglich ist. Heinz hat jedoch nicht ausreichend Geld, um das Medikament zu kaufen und der Apotheker will Heinz das Medikament auch nicht vergünstigt überlassen. Die zwei moralisch negativen Konsequenzen aus diesem Dilemma sind nun entweder den Apotheker bestehlen und mit dem Medikament die Frau zu heilen oder den Diebstahl zu unterlassen und die Frau sterben zu lassen. Die Moralforschung untersucht, wie von Personen für oder gegen die Verhaltensmöglichkeiten argumentiert wird und ordnet diesbezüglich die Personen den Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg zu.

Disengagement

Disengagement (auf Deutsch Loslösung) bedeutet im Kontext von Extremismus das Nicht-Ausüben von extremistischem Verhalten. Dies muss (im Gegensatz zu Deradikalisierung) allerdings nicht gezwungenermaßen mit einer Abkehr von extremistischem Gedankengut (kognitiver Extremismus) einhergehen. So kann zum Beispiel eine plötzliche Erkrankung oder eine persönliche Umorientierung zum Disengagement von extremistischem Verhalten führen. Logischerweise ist die Gefahr eines Rückfalls in die extremistische Szene bei einem Disengagement höher, da lediglich Umstände und nicht ursächliche Faktoren verändert wurden.

Diskriminierung

Diskriminierung steht als Sammelbezeichnung für unangemessene wie ungerechtfertigte Ungleichbehandlung von Personen oder Gruppen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder Kategorie. Diskriminierung kann von verbalen Äußerungen und Beleidigungen über soziale Ungleichbehandlung bis hin zu körperlicher Gewalt reichen.

Dissozialität

Dissozialität wird definiert als der Verstoß gegen altersentsprechende soziale Normen und Erwartungen. Allgemeine und fortgesetzte Dissozialität beschreibt somit Abweichungen von sozialen Verhaltenserwartungen, Normen und Werten. Dissozialität bezieht sich nicht auf gelegentliche, sondern wiederholte und fortgesetzte Verletzung sozialer Normen. Das Internationale Klassifikationssystem psychischer Störungen (ICD-10) unterscheidet zwischen einer Störung des Sozialverhaltens und einer „spezifisch dissozialen Persönlichkeitsstörung“. Letztere zeichnet sich durch eine große und zeitlich überdauernde Diskrepanz zwischen dem individuellen Verhalten und geltenden sozialen Normen aus und wird insbesondere charakterisiert durch Gefühlslosigkeit, Verantwortungslosigkeit, geringer Frustrationstoleranz, Unvermögen zu längeren sozialen Beziehungen und dem Fehlen von Schuldgefühlen.

Echokammer

Aus der Kommunikationsforschung stammender Begriff, der eine Situation beschreibt, in der Überzeugungen durch Kommunikation und Wiederholung innerhalb eines geschlossenen (sozialen, digitalen) Systems vertieft oder verfestigt werden. Durch den Besuch einer

Echokammer finden Menschen Informationen, die ihren bestehenden Ansichten und Interessen entsprechen und diese verstärken. Dies trägt zu einer politischen und sozialen Polarisierung bei, welche die Wahrscheinlichkeit zur Radikalisierung erhöhen kann. Echokammern finden sich insbesondere in den Sozialen Medien, die über News-Feed-Prozeduren, Abonnements von Akteur:innen und Kanälen als auch Gruppen entsprechende Informationen und Nachrichten präsentieren.

Effektstärke

Eine Effektstärke ist ein statistisches Maß, welches angibt, wie stark eine Intervention auf ein bestimmtes Erfolgskriterium wirkt oder zwei Merkmale miteinander in Beziehung stehen. Effektstärken werden zumeist in sogenannten Meta-Analysen zur integrierten Ergebnisbilanz benutzt. Ein häufig verwendetes Maß ist der d -Index. Er gibt zum Beispiel an, wie stark sich eine geförderte Gruppe von einer nicht-geförderten Gruppe nach der Intervention unterscheidet, gemittelt über viele Untersuchungen. Effektstärken von $d = 0.2$ werden als klein, 0.5 als mittel und 0.8 als groß bezeichnet.

Eigengruppenfavorisierung

Eigengruppenfavorisierung bezieht sich auf Bewertungen und Verhaltensweisen, welche die soziale Eigengruppe gegenüber der sozialen Fremdgruppe begünstigen. Eingeschlossen ist damit noch keine explizite Abwertung der Fremdgruppe oder von Fremdgruppenmitgliedern.

Emerging Adulthood

Inspiziert durch Beobachtungen, dass Menschen ehemalige Meilensteine des Eintritts in das Erwachsenenleben später erreichen (Auszug aus dem Elternhaus, eigener Nachwuchs, sich selbst komplett finanzieren/Abschluss der Ausbildung etc.) stellte Arnett (2000) die heutzutage weitgehend akzeptierte Theorie der Emerging Adulthood (sich entwickelndes Erwachsensein) auf. Den quasi verlängerten Weg in das Erwachsenwerden ordnet der Entwicklungspsychologe Menschen im Alter von 18 bis 25 zu. Arnett beschreibt diese Altersspanne als zu alt um jugendlich, aber zu jung, um erwachsen zu sein. Diese Lebensphase wird mit einer weitergehenden Exploration von möglichen Lebenswegen in Bereichen wie Beruf, Liebesleben, aber auch des eigenen Weltbilds in Verbindung gebracht (Seiffge-Krenke, 2012) Arnett, Colwell und Reifman (2007) konnten diese Theorie empirisch untermauern, indem sie zeigten, dass Themen der weitergehenden Identitätsexploration in der Lebensphase von 18 bis 25 vermehrt auftreten.

Empirische Sozialforschung

Empirische Forschung kann als Oberbegriff für die Untersuchung von sozialen Sachverhalten mithilfe empirischer Forschungsmethoden verstanden werden. Soziale Sachverhalte sind dabei Phänomene, die sich in weiteren Sinne auf menschliches Erleben, Verhalten und Zusammenleben beziehen und unter anderem in der Psychologie, Soziologie, Politik-, Gesundheits-, Kommunikations- und Erziehungswissenschaften behandelt werden. Bei empirischen

Forschungsmethoden handelt es sich um wissenschaftstheoretisch begründete Vorgehensweisen, mit deren Hilfe im Rahmen unterschiedlicher Forschungsstrategien (z.B. qualitativ oder quantitativ) und Forschungsdesigns (z.B. experimentell oder nicht-experimentell) Daten erhoben und analysiert werden, die zur Bearbeitung der jeweiligen Forschungsfrage (z.B. Bildung oder Prüfung einer Theorie zur Genese von Extremismus) aussagekräftige Informationen über die soziale Erfahrungswirklichkeit liefern. Zur Qualitätssicherung werden definierte Gütekriterien herangezogen, zudem werden Forschungsarbeiten in der Regel einer Begutachtung durch Fachkolleg:innen unterzogen (sogenanntes Peer-Review-Verfahren).

Entwicklungsorientierte Prävention und Intervention

Unter entwicklungsorientierter Prävention werden jene Maßnahmen verstanden, die versuchen, absichtlich menschliche Entwicklungsprozesse zu beeinflussen und zu verändern, um abweichende oder pathologische Entwicklungsverläufe zu verhindern oder abzuschwächen. Die Konzepte werden zumeist aus entwicklungspsychologischen Modellen abgeleitet und beruhen auf der Annahme, dass Probleme in Einstellungen, Verhalten und Erleben im Entwicklungsverlauf von Kind zum Erwachsenen entstehen und bestimmte individuelle, soziale oder gesellschaftliche Entwicklungsbedingungen zu bestimmten Problemkarrieren führen können. Entwicklungsorientierte Prävention will individuelle Kompetenzförderung, Reduktion von Entwicklungsrisiken und Prozesse im sozialen Umfeld von Familien und Bildungseinrichtungen adressieren. Dabei findet eine Abgrenzung zu situationsbezogenen Ansätzen (z.B. Polizeikontrollen zur Verhinderung von Kriminalität) und zu generalpräventiven Ideen des Rechtssystems statt, die abschreckend und strafandrohend wirken sollen. Sie hat den Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Konstruktion und Entwicklung der Maßnahmen zu nutzen sowie deren Wirksamkeit durch aussagekräftige Untersuchungen zu bestätigen. Die Inhalte von Präventionsmaßnahmen sollten somit nicht aus Plausibilitätsüberlegungen oder subjektiven Theorien der Programmentwickler:innen abgeleitet werden, sondern aus geprüftem (entwicklungspsychologischen und entwicklungspsychopathologischen) Wissen und der Entstehung bestimmter Probleme (z.B. Kriminalität, Gewalt) im Entwicklungsverlauf. Interventionen sollten in Lebenssituationen angewandt werden, in denen Veränderungen ohnedies stattfinden, sich auf das derzeitige Entwicklungsniveau seiner Adressaten beziehen und als unmittelbare Handlungsziele auf den nächsten Entwicklungsschritt bezogen werden.

Entwicklungsprozesse, ontogenetisch, aktualgenetisch

Menschen entwickeln sich über ihre komplette Lebenszeit. Diese Entwicklung ist maßgeblich durch die Interaktion biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren geprägt, also durch das Zusammenspiel von Eigenschaften, die das Individuum mitbringt und Situationen, Lebensumstände und sonstige Umgebungsfaktoren, die auf sie einwirken. Die unterschiedlichen Einflüsse werden häufig als Schutz- und Risikofaktoren konzeptualisiert. Ontogenetische Entwicklungsprozesse beschreiben eben diese Entwicklungen eines Menschen über seine Lebenszeit hinweg, beeinflusst durch seine eigenen Kompetenzen und

den sozialen Kontext. Sie sind abzugrenzen von aktualgenetischen Entwicklungsprozessen, die sich auf kurzfristige, konkrete, messbare Verhaltens- oder Einstellungsveränderungen beziehen. Eine ontogenetische Perspektive auf Radikalisierung und Extremismus würde Faktoren wie das Elternhaus oder soziale Ausschlusserfahrungen in der Adoleszenz in Erklärungsmodellen thematisieren, auch wenn die Person vielleicht erst im Erwachsenenalter einer extremistischen Gruppe beitrifft. Eine aktualgenetische Perspektive wiederum würde Faktoren untersuchen, die konkret als Auslöser etwa für die Annäherung an eine extremistische Gruppe anzusehen wären, zum Beispiel, wenn eine Person häufiger Rechtsrock hört oder eine konkrete negative Erfahrung mit Ausländern macht, die ihn direkt einer rechtsextremen Ideologie anhängen lässt. Die Wortendung genetisch bezieht sich nicht auf die biologischen Erbanlagen, sondern stammt von dem Wort Genese (Entstehung) ab.

Entwicklungspsychologie, Entwicklungspsychopathologie

Als Teilbereich der Psychologie befasst sich die Entwicklungspsychologie mit der Veränderung von Verhalten, Einstellungen und Erleben von Individuen über die Lebenszeit. Hierbei geht es allerdings eher um die Veränderung relativ konstanter Eigenschaften als um Stimmungen oder reaktives Verhalten. Die Entwicklungspsychologie spezialisiert sich nicht auf pathologische Entwicklungsverläufe, sondern untersucht ebenfalls die Entwicklung gesunder Menschen. Entwicklungspsychopathologie ist ein Teilgebiet der Psychologie im Schnittbereich von Entwicklungs- und Klinischer Psychologie. Auf Basis der Erkenntnisse von normalen und abweichenden Entwicklungsprozessen sollen Entwicklungsmodelle für die Entstehung von Entwicklungs- und Verhaltensproblemen erstellt werden. Eine Kernfrage der Entwicklungspsychologie besteht in der Identifikation von Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung, aus denen bio-psycho-soziale Entwicklungsmodelle abgeleitet werden.

Erfahrungsbasiertes Lernen

Erfahrungsbasiertes Lernen ist ein didaktisches Modell, dass die praktische Erfahrung in Verbindung mit anschließender Reflexion als effektives, sinnstiftendes Lernkonzept begreift (Kolb, 2014). Eine Beispielmethode des erfahrungsbasierten Lernens ist das Rollenspiel, bei dem mit einem bestimmten Verhalten experimentiert wird und daraus im Anschluss durch genaue Beobachtung und ausgiebige Reflexion Schlüsse für zukünftiges Verhalten gezogen werden.

Ethnopluralismus

Ethnopluralismus ist eine in der „Neuen Rechten“ verbreitete Vorstellung von unterschiedlichen Völkern, die aus bestimmten geographischen Gebieten mit eigener Kultur stammen und zugeordnet werden sollten. Der Ethnopluralismus ersetzt Konzepte wie "Rasse" und "Blutsverwandtschaft" durch Volkszugehörigkeit und Kultur. Migrationsprozesse werden als Zerstörung der kulturellen Vielfalt und als Entwurzelung der Menschen angesehen. Anstatt die "Vermischung der Rassen" verhindern zu wollen, spricht der Ethnopluralismus von der Zerstörung von Kulturen (insbesondere der eigenen). Hierfür werden Szenarien wie die

"Islamisierung des Abendlandes", der "Umvolkung" oder "des großen Austauschs" gezeichnet. Diese sind im Kern vergleichbar mit rechtsextremen Narrativen wie dem des "weißen Genozids".

Ethnozentrismus

Ethnozentrismus beschreibt das Phänomen, dass Menschen die Welt aus der Perspektive der eigenen ethnischen Gruppe interpretieren. Die eigene Gruppe wird als normal und positiv betrachtet, während andere ethnische Gruppen und Kulturen am Maßstab und den Werten der eigenen Gruppe gemessen werden. Diese Selbstbezogenheit kann dazu führen, dass von der eigenen Kultur abweichendes Verhalten als sonderbar, irrational, schlecht oder unmenschlich verstanden wird, was wiederum die Basis für Nationalismus, Fremdenhass und Rassismus bilden kann.

Evaluation (formativ, prozessorientiert, summativ)

Unter Evaluation wird die Bewertung eines Prozesses oder einer Maßnahme verstanden. Allgemein wird zwischen formativen, prozessorientierten und summativen Evaluationstypen unterschieden. Während der Konzeption einer Maßnahme können formative Evaluationen hilfreich sein, die die theoretische Fundierung einer Maßnahme prüfen und erste Umsetzungsversuche bewerten. Bei einer prozessorientierten Evaluation werden Implementationsfaktoren in der Umsetzung einer Maßnahme kritisch reflektiert und bewertet. Eine summative Evaluation begutachtet die Wirkung einer Maßnahme, überprüft also, ob die vorgegebenen Zielstellungen erreicht wurden. Diese unterschiedlichen Formen der Evaluation können in qualitativen oder quantitativen Forschungsdesigns umgesetzt werden.

Experimentelles Design

In einem experimentellen Design wird ein Einflussfaktor (Prädiktor) gezielt manipuliert, um etwas über den kausalen Zusammenhang (Ursache-Wirkung) zwischen dem Prädiktor und dem Effekt (Kriterium) zu erfahren. Hierfür werden mindestens zwei Gruppen gebildet: Eine, in der der Prädiktor manipuliert wird, und eine, in der er nicht manipuliert wird, bevor in beiden Gruppen das Kriterium gemessen wird. Um auszuschließen, dass sich Teilnehmer:innen mit bestimmten Eigenschaften immer einer bestimmten Gruppe zuordnen, erfolgt die Zuordnung zu den Gruppen zufällig (randomisiert). So könnte man zum Beispiel den Einfluss von Angst auf Aggressionen untersuchen, indem man einer Gruppe furchteinflößende Bilder zeigt, während die andere Gruppe neutrale Bilder gezeigt bekommt. Im Anschluss kann überprüft werden, welche der beiden Gruppen ein höheres Aggressionsniveau aufweist.

Externalisierendes Problemverhalten

Als externalisierendes Problemverhalten bezeichnet man in der Entwicklungspsychologie einen Verhaltensstil von Problemen, bei dem ein nach außen gerichtetes Bewältigungsverhalten im Vordergrund steht. Bei einem derartigen Bewältigungsstil treten häufig Aggression, Gewalt und delinquentes Verhalten auf, wobei ein solches externalisierendes

Problemverhalten häufiger bei männlichen als bei weiblichen Kindern und Jugendlichen auftritt.

Extremismus

Politischer, religiöser und anders begründeter Extremismus wird durch eine signifikante Abweichung von grundlegenden Rechtsnormen und Werten der Gesellschaftsordnung gekennzeichnet und ist auf die zumindest partielle Abschaffung und Ersetzung dieser Norm- und Wertesysteme (zumeist durch illegitime Mittel) ausgerichtet (Beelmann, Jahnke & Neudecker, 2017).

Extremistische Onlinepropaganda

Der systematische Versuch über digitale Medien Wahrnehmungen zu gestalten, Gedanken und Gefühle zu beeinflussen, um Verhalten dahingehend zu lenken, dass die Bereitschaft des Publikums zur radikalen – und gegebenenfalls gewalttätigen – Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse im Sinne einer Ideologie mit absolutem Gültigkeitsanspruch gefördert wird (Frischlich et al., 2017).

Fake News

Überwiegend im Internet und in sozialen Medien manipulativ verbreitete Falschmeldungen, Unwahrheiten und vorgetäuschte Nachrichten, die zumeist mit politisch-ideologischen Inhalten und Absichten distribuiert werden. Der Begriff Fake News wird darüber hinaus zu einem zunehmend frequentierten Schlagwort und Kampfbegriff im politischen Kontext. Er ist dem Begriff der „Lügenpresse“ verwandt, der sich auf die angebliche Verbreitung von Falschmeldungen und unliebsame Berichterstattung durch öffentlich-rechtliche und private Medien bezieht.

Freiheitlich-demokratische Grundordnung (FDGO)

FDGO ist die Abkürzung für die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Als deren Kernelemente werden die Achtung der Menschenrechte, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit der Regierung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteienprinzip, Chancengleichheit für alle politischen Parteien und das Recht auf Opposition angesehen.

Fremdgruppenhomogenität

Fremdgruppenhomogenität bezeichnet (a) die Tendenz, eine soziale Fremdgruppe im Vergleich zur Eigengruppe als homogener anzusehen, sowie (b) die Wahrnehmung, dass Individuen der Fremdgruppe einander ähnlicher sind als dies tatsächlich der Fall ist.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) werden abwertende und ausgrenzende Vorurteile gegenüber Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe

verstanden. GMF wird üblicherweise als Syndrom (gleichzeitiges Auftreten mehrerer Symptome) bezeichnet, dem eine Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen zu Grunde liegt und das sich flexibel und dynamisch auf mehrere Gruppen (Ausländer, Muslime, Juden, Behinderte, Homosexuelle etc.) bezieht.

Heuristik

Heuristiken sind Kognitionen, die dabei helfen, eine schnelle Entscheidung basierend auf wenig Informationen zu treffen. Heuristische Informationsverarbeitung ist ressourcensparend, da sie keinen ausführlichen logischen Denkprozess benötigt, erhöht somit allerdings auch die Chance auf systematische Verzerrungen, zum Beispiel aufgrund von Vorurteilen und Stereotypen.

Hufeisentheorie des Extremismus

Die Hufeisentheorie ist eine Extremismustheorie, die politische Ansichten, Einstellungen und Meinungen anhand einer Hufeisenform anordnet. In der Mitte des Hufeisens werden folglich Parteien und Gruppen zugeordnet, die sich der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet fühlen. An dem linken und rechten Ende bzw. Spitzen des Hufeisens finden sich links- und rechtsextremistische Gruppen und Parteien. Laut der Theorie sind sich die extremen Gruppen gegenseitig näher als den Parteien der Mitte.

Identität

Zur Identität existieren unterschiedliche Konzeptionen. In einer am Selbstkonzept orientierten Definition, umfasst Identität die Aspekte der Selbsterkenntnis („Wer bin ich“) und Selbstformung („Wer möchte ich sein?“). Stärker objektivistische Begriffsdefinitionen verstehen unter Identität ein individuelles und über die Zeit konstantes Muster an Eigenschaften, Emotionen, Beziehungen und Fähigkeiten, welches diesem Menschen zugeschrieben wird.

Identitätsprobleme/-krisen

Identitätsprobleme oder -krisen entstehen, wenn ein Mensch über keine stabilen Identifikationsquellen verfügt oder keine Anerkennung Identität erfährt. Da ein positives Selbstkonzept ein wichtiges Bedürfnis darstellt, ist dieser Zustand schwer zu ertragen. Erleben Personen beispielsweise einen starken Bedeutsamkeitsverlust (z.B. durch einen Verlust des Arbeitsplatzes), suchen sie verstärkt nach Identifikationsquellen, um das positive Selbstkonzept zu schützen. Bei Identitätsverlust spielen extremistische Gruppen eine wichtige Rolle, da sie Menschen einfache Möglichkeiten bieten, Bedeutsamkeit (zurück) zu erlangen.

Identifikation mit der Eigengruppe

Identifikation mit der Eigengruppe bezeichnet das Ausmaß, in dem Menschen sich selbst als Mitglied einer Gruppe betrachten, sowie das Ausmaß an positiven Bewertungen dieser Gruppe und der emotionalen Bindung an die Gruppe.

Implementation

Unter Implementation wird der Transfer oder die Umsetzung eines Interventionskonzepts in die Routinepraxis oder Routineversorgung verstanden.

Impliziter Assoziationstest (IAT)

Der IAT ist ein sozialpsychologisches Testverfahren, das auf Greenwald, McGhee und Schwartz (1998) zurückgeht. Es dient unter anderem der Erfassung impliziter Einstellungen und Stereotype. In dem computerbasierten Verfahren werden semantische Strukturen der zentralen Informationsverarbeitung mithilfe von Bildern aktiviert, um vorhandene Assoziationen zwischen zwei Stimuli festzustellen. So kann die gemessene Reaktionszeit der Versuchspersonen in der Zuordnung von positiven vs. negativen Begriffen zu zwei unterschiedlichen sozialen Gruppen (z.B. Deutsche vs. Migrant:innen) Aufschluss über die Stärke vorhandener (impliziter) Vorurteile geben.

Impressionable Years Hypothesis

Annahme der politischen Sozialisationsforschung, dass die Adoleszenz eine besonders sensible Phase zur Übernahme politischer Ideologien und zur Ausbildung politischer Partizipationsinteressen darstellt. Jugendliche und junge Erwachsene werden in dieser Phase durch verschiedene Sozialisationskontexte und Sozialisationsagenten bei der Entwicklung politischer Überzeugungen geprägt. Peers und enge soziale Beziehungen zeigen dabei einen besonders starken Einfluss (Wray-Lake, 2019).

Individualisierung

Mit Individualisierung wird der Prozess der zunehmend gelockerten Verbindung zwischen dem sozialstrukturellen Kontext und den Lebenschancen und der Lebensführung von Individuen beschrieben. Der eigene soziale Status und die eigene Identität werden damit zunehmend durch individuelle Möglichkeiten bestimmt und sind damit dynamischer und zugleich unsicherer als in Zeiten vor der Modernisierung.

Intervention

Interventionen im Sinne stellen geplante, zielgerichtete Handlungen dar, die eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung oder eine Veränderung des sozialen Kontextes (mit der Annahme von daraus folgenden individuellen Einstellungs- oder Verhaltensänderungen) bezwecken. In diesem weiteren Sinne wird Intervention als Oberbegriff unterschiedlicher Maßnahmen (Prävention, Therapie, Rehabilitation) verstanden. Im Kontext der Extremismusforschung wird eine Intervention dagegen oft als Maßnahme definiert, deren Ziel es ist, ein bereits vorhandenes Problem zu bearbeiten (im therapeutischen oder rehabilitativen Sinne). Solche Interventionsmaßnahmen laufen zumeist unter dem Konzept der De-Radikalisierung oder des Disengagements, haben also das Ziel, Extremist:innen dazu zu bringen, sich von extremistischen Einstellungen zu distanzieren oder zumindest extremistisches Verhalten abzulegen.

Islamismus

Unter dem Begriff Islamismus werden in den Sozialwissenschaften seit den 1970 Jahren verschiedene islamische Ideologien und Bewegungen zusammengefasst, denen das Streben, im Namen des Islam eine allein religiös legitimierte Gesellschafts- und Staatsordnung zu errichten, gemeinsam ist. Unterschieden werden friedliche Gruppierungen von radikalen Strömungen, die Gewalt und Terror als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele rechtfertigen und anwenden. Als typische Merkmale für den Islamismus definierte Pfahl-Tauber (2011) die Absolutsetzung des Islam als Lebens- und Staatsordnung, die Annahme einer Gottes- und Volkssouveränität als Legitimationsbasis, der Wunsch islamischer Bewegungen nach ganzheitlicher Durchdringung und Steuerung der Gesellschaft, eine homogene und identitäre Sozialordnung im Namen des Islam, eine Frontstellung gegen den demokratischen Verfassungsstaat als auch das Potenzial zu Fanatismus und Gewaltbereitschaft. Bekannte islamistische Terrororganisationen sind zum Beispiel Boko Haram, der sogenannte islamische Staat, Taliban und al-Qaida. Islamismus ist deutlich von gewaltfreien, liberaleren Formen abzugrenzen, in denen die meisten Muslime ihren religiösen Glauben ausleben. Muslime aller Welt sind die Hauptopfer von islamistischen Anschlägen und stellen sich in den allermeisten Fällen bewusst gegen extremistische Auslegungen ihrer Religion.

Kausalität

Aus dem Lateinischen *causa* die Ursache oder der Grund. Kausalität betrifft Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen und dient damit der wissenschaftlichen Erklärung von Sachverhalten.

Kausale Schemata

Wissensstrukturen, in denen durch Erfahrung gewonnene abstrakte Annahmen darüber repräsentiert sind, welche Ursachenfaktoren für bestimmte Arten von Ereignissen verantwortlich sind bzw. wie diese Ursachenfaktoren zusammenspielen.

Kognitiv/Kognition

Aus psychologischer Sicht beschreibt der Begriff Kognition die Informationsverarbeitung im zentralen Nervensystem. Prozesse wie Wahrnehmung, Lernen, Planen und Aufmerksamkeit werden demnach als kognitive Prozesse erachtet.

Kognitive Dissonanz

Beschreibt einen unangenehmen Zustand, in dem zwei von einer Person gehaltene Überzeugungen nicht miteinander vereinbar sind. Wenn zum Beispiel ein rauchender Mensch feststellt, dass sein Verhalten zu einem verfrühten Tod führen kann, wird dieser sehr wahrscheinlich kognitive Dissonanz erleben, da sein Verhalten nicht mit seinem Wunsch, lange zu leben, übereinstimmt. Um diesem Zustand zu entgehen, können Menschen entweder ihre Überzeugungen (Rauchen ist nicht gesundheitsschädlich) oder ihr Verhalten ändern (aufhören zu rauchen). In den meisten Fällen von kognitiver Dissonanz ist es wahrscheinlicher,

dass Menschen ihre Überzeugungen anpassen, da es in der Regel weniger Aufwand nach sich zieht, als das eigene Verhalten zu ändern.

Kontakthypothese

Die Kontakthypothese stammt vom amerikanischen Sozialpsychologen Gordon Allport (1954) und nimmt an, dass Kontakterfahrungen zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen zu einer Reduktion von Vorurteilen gegenüber der jeweils anderen Gruppe führen. Mehrere Meta-Analysen (z.B. Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2006) belegen die Wirksamkeit von Intergruppenkontakten. Es zeigten sich nicht nur direkte Kontakterfahrungen als wirksam, sondern auch indirekte (andere Eigengruppenmitglieder haben Kontakte zu Fremdgruppenmitgliedern) und selbst imaginierte Kontakte (allein die Vorstellung von Kontakten) führen zu verminderten Vorurteilen gegenüber sozialen Fremdgruppen und deren Mitgliedern. Kontakt wirkt dabei über einen Zuwachs an Wissen über die Fremdgruppe, eine Reduktion an Angst vor der Fremdgruppe und insbesondere durch eine Steigerung der Empathie gegenüber Fremdgruppenmitgliedern (Pettigrew & Tropp, 2008). Kontaktinterventionen sind dann besonders wirksam, wenn bestimmte Kontaktbedingungen berücksichtigt werden. Optimale Kontaktbedingungen beinhalten gemeinsame Interaktionen und Ziele der teilnehmenden Gruppen, einen gleichen sozialen Status der Gruppen in der Kontaktsituation, die Unterstützung in der Kontaktsituation durch Autoritäten und das Potenzial für Freundschaften, die aus der Kontakterfahrung resultieren können.

Kontrollgruppendesign

Unter einem Untersuchungsdesign versteht man die wissenschaftliche Strategie zur Beantwortung einer bestimmten Fragestellung. Solche Strategien sind insbesondere für den Nachweis kausaler Prozesse im Rahmen von Experimenten (z.B. ob eine bestimmte Maßnahme wirkt oder nicht) entwickelt worden. Ein Kontrollgruppendesign ist eine Bezeichnung für eine experimentelle Strategie, in der eine Interventionsgruppe, die an einer bestimmten Maßnahme teilnimmt, einer sogenannten Kontrollgruppe gegenübergestellt wird, die zwar untersucht wird, aber nicht an der Intervention teilnimmt. Durch die Kontrollgruppe werden Vergleichswerte erhoben, wodurch Verzerrungen und störende Einflüsse ausgeschlossen werden sollen. Besonders aussagekräftig sind solche Untersuchungen, wenn die Teilnehmenden randomisiert (also zufällig) in die Interventions- und Kontrollgruppe zugewiesen werden.

Längsschnittstudie

Eine Längsschnittstudie ist ein empirisches Forschungsdesign mit mehreren Messzeitpunkten. Die gleiche Untersuchung wird somit zu mehreren Zeitpunkten bei den gleichen Personen durchgeführt, wodurch ihre Entwicklung nachvollzogen werden kann. Möchte man zum Beispiel herausfinden, wie sich das Verhalten von Personen zu bestimmten Altersphasen verändert, können wiederholte Messungen der gleichen Personen zuverlässig Auskunft über Veränderungsprozesse geben. Im Gegensatz dazu kann eine Querschnittstudie lediglich

zeigen, ob sich unterschiedliche Altersgruppen im Verhalten zu einem gesetzten Zeitpunkt unterscheiden. Aufgrund ihrer zumeist mehrjährigen Umsetzungsdauer sind Längsschnittstudien in der Regel teurer und aufwändiger, bieten allerdings besonders aus entwicklungspsychologischer Sicht einen bedeutenden Erkenntnisgewinn.

Linksextremismus

Als Linksextremismus werden Gruppierungen eingeordnet, die auf die Abschaffung des demokratischen Rechtsstaates ausgerichtet sind und diesen durch ein egalitäres, kommunistisches oder anarchistisches Gesellschaftssystem ersetzen wollen. Das staatliche Gewaltmonopol wird häufig abgelehnt, eigene Gewalt gegen Polizei oder rechtsextreme Personen zum Zwecke einer radikalen Revolution legitimiert. Das Konzept des Linksextremismus weist allerdings zahlreiche Probleme auf (Lehmann & Jukschat, 2019) und ist bislang konzeptionell unscharf und empirisch nicht gut untersucht worden. Ein Problem besteht in der Abgrenzung zu massiver, aber für den demokratischen Diskurs wünschenswerter Gesellschaftskritik.

Meta-Analyse

Die Meta-Analyse ist eine prominente Form einer Übersichtsarbeit. Dabei geht es (meistens) um die quantitative Zusammenfassung von empirischen Ergebnissen von wissenschaftlichen Studien mit Hilfe von bestimmten statistischen Methoden und der Berechnung von Effektstärken als quantitatives Maß eines Zusammenhangs. Durch die Integration vieler Einzelstudien sind die Aussagen von Meta-Analysen deutlich belastbarer als Ergebnisse einzelner Studien. Dementsprechend ergeben Meta-Analysen auch besonders in solchen Bereichen Sinn, in denen eine Reihe von Studien vorliegen, die ähnliche Gegenstände untersucht haben. Möchte man sich zum Beispiel informieren, welche Art von Intervention besonders gut Vorurteilen entgegenwirkt, kann man auf Meta-Analysen mit großen zusammengefassten Stichproben zurückgreifen, anstatt sich an Einzelstudien mit kleineren Stichproben (die deutlich mehr Raum für Störvariablen und Alternativerklärungen bieten) orientieren zu müssen.

Mitte-Studien

Repräsentative, deutschlandweite Umfragen von Erwachsenen zu politischen, sozialen und gesellschaftlichen Einstellungen. Die Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung werden seit 2006 durchgeführt und fokussieren auf rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Gesellschaft, erscheinen in einem Zwei-Jahres-Rhythmus und werden seit 2014 gemeinsam mit dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld erstellt. Die Mitte-Studien der Universität Leipzig fokussieren autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, werden seit 2002 angefertigt und erscheinen ebenfalls alle zwei Jahre. Die Studien können als repräsentative Querschnittsuntersuchungen klassifiziert werden, die über ihre regelmäßige Durchführung Trends in den erfassten

Einstellungsbereichen abbilden. Dabei können sie jedoch keine individuellen Entwicklungen analysieren, da mit jeder neuen Durchführungswelle andere Personen befragt werden.

Modernisierungsverlierer

Als Modernisierungsverlierer werden Personen bezeichnet, die den Anforderungen und Herausforderungen von Flexibilität, Mobilität und Adaptionfähigkeit moderner Gesellschaften aufgrund mangelnder Ressourcen nicht gerecht werden können oder aufgrund politischer Erwägungen nicht gerecht werden wollen. Ihre Affinität zu extremistischer, ethnozentrischer und gruppenbasiert-menschenfeindlicher Politik ergibt sich durch den Wunsch nach einer homogeneren Gesellschaft mit traditionellen und kollektiv verbindlicheren Werten als Gegenentwurf zum Status quo, der für Frustrationserfahrungen verantwortlich gemacht wird.

Militant-Extremists-Mind-Set

Das „Militant-Extremists-Mind-Set“ charakterisiert eine Reihe von Überzeugungen, die Personen dazu motivieren, sich gewalttätig gegenüber bestimmten Fremdgruppen oder Mitgliedern von Fremdgruppen zu verhalten. Die Inhalte dieser Überzeugungen beziehen sich auf die Rechtfertigung von Gewalt als Mittel zur Erreichung der Ziele einer Ideologie, die Wahrnehmung der Welt als böse und ungerecht und die Ansicht, es gäbe übernatürliche Kräfte oder utopische Ideen, welche als Rational extremistischer Taten dienen.

Narrative

Als Narrativ wird eine Erzählung oder Geschichte bezeichnet, die Werte transportiert, Sinn stiftet und somit die Art und Weise, die Umwelt zu betrachten, beeinflusst, dabei aber zumeist aus Stereotypen, Halbwahrheiten und Nacherzählungen besteht. Extremistische Ideologien beinhalten oft Narrative, die davon ausgehen, dass die eigene Gruppe durch die aktuelle gesellschaftliche Situation benachteiligt ist und von staatlichen Institutionen ungerecht behandelt wird. Darauf aufbauend werden fragwürdige Mittel legitimiert, um die gesellschaftliche Ordnung zu zerschlagen oder Feinde der Gruppe anzugreifen und dadurch Gerechtigkeit zurückzuerlangen (Kruglanski et al., 2013). Im Rechtsextremismus spielen zum Beispiel Narrative wie die „Umvolkung“, die „Islamisierung des Abendlandes“ oder der „weiße Genozid“ eine bedeutsame Rolle, indem sie Fremdenfeindlichkeit als moralisch vertretbar oder sogar unumgänglich darstellen.

Narzissmus/Narzisstische Persönlichkeitseigenschaften

Der Begriff Narzissmus wird im Allgemeinen mit Überheblichkeit, Geltungsbedürfnis und einem Übermaß an Selbstbezogenheit gleichgesetzt und ist negativ konnotiert (Kernberg, 2006). In der Psychologie wird unterschieden zwischen einer narzisstischen Persönlichkeitsstörung und narzisstischen Persönlichkeitseigenschaften. Narzisstische Persönlichkeitseigenschaften bewegen sich auf einem Kontinuum, auf dem jeder Mensch eingeordnet

werden kann. Das obere Ende dieses Kontinuums stellt eine narzisstische Persönlichkeitsstörung dar, welche sich durch pathologische Selbstüberschätzung, einem Mangel an Empathie und stark erhöhtem Verlangen nach Anerkennung ausdrückt und Behandlungsbedarf (durch eine Psychotherapie) aufweist.

Neukategorisierung

Mit Neukategorisierung ist gemeint, die Unterschiede zwischen einer Eigen- und Fremdgruppe durch eine gemeinsame Eigengruppenidentität auf einem übergeordneten Niveau zu ersetzen, die sowohl Mitglieder der früheren Eigengruppe als auch solche der früheren Fremdgruppe einschließt.

Normen

Im Kontext von sozialen Gruppen wird das individuelle Verhalten von Gruppenmitgliedern durch soziale Normen koordiniert. Soziale Normen lassen sich anhand der folgenden vier Aspekte charakterisieren: (a) sie sind von den Gruppenmitgliedern konsensual geteilte Erwartungen; (b) sie legen fest, wie sich die Gruppenmitglieder in bestimmten Situation verhalten sollten (und wie nicht) und welche Einstellungen, Meinungen und Gefühle sozial (un)erwünscht sind; (c) sie geben einen Rahmen vor, welcher das Befolgen dieser Erwartungen positiv, das Abweichen negativ sozial sanktioniert; (d) sie sind sozial (gesellschaftlich, kulturell) bedingt und variieren daher zwischen Gruppen (Gesellschaften, Kulturen). Soziale Normen können sich sowohl auf das Verhalten der Mitglieder innerhalb einer Gruppe beziehen als auch darauf, wie sich Mitglieder der jeweiligen Gruppe gegenüber anderen Gruppen verhalten sollten. Sie dienen unter anderem der Gruppenlokomotion (Gewährleistung der Übereinstimmung der Gruppenmitglieder bezüglich der Gruppenziele und der Zielerreichung), der Aufrechterhaltung der Gruppe, der Interpretation der sozialen Wirklichkeit und der Definition der Beziehungen zur sozialen Umwelt.

Peergroup

Eine Peergroup ist eine Gruppe von Menschen in vergleichbaren Lebenssituationen (bezüglich sozialem Status, Alter etc.), mit denen ein Individuum in (zumeist freundschaftlichem) Kontakt steht. Im Jugendalter haben Peergroups einen starken Einfluss auf das Verhalten eines Individuums und beeinflussen damit maßgeblich dessen Entwicklung. Ist ein Mensch in seinem Jugendalter einer devianten Peergroup ausgesetzt, ist dies ein Risikofaktor für Dissozialität und Radikalisierung, während eine positive Peerkultur einen Schutzfaktor vor Dissozialität darstellt (Lösel, 2021).

Persuasive Kommunikation

Persuasive Kommunikation beschreibt eine Kommunikation, die auf Einstellungsänderung ausgerichtet ist. Eine wichtige theoretische Grundlage ist das Elaboration Likelihood Model, das zwei mögliche Wege der Einflussnahme annimmt. Zu einer peripheren Informationsverarbeitung kommt es, wenn beim Adressaten eine zu geringe Motivation oder eine zu

geringe Fähigkeit vorliegt, diese Information zu verarbeiten. Die Person sucht in diesem Fall nach oberflächlichen Hinweisreizen wie zum Beispiel die wahrgenommene Kompetenz, Attraktivität oder Bekanntheit eines Redners. Werden diese Merkmale als positiv eingeschätzt, kommt es zur Einstellungsänderung. Können dagegen Motivation und Fähigkeit vorausgesetzt werden, wird eine zentrale Route der Informationsverarbeitung eingeschlagen, die die Inhalte der Botschaften zum Gegenstand hat. Entscheidend für eine mögliche Einstellungsänderung sind hier also fundierte Argumente und die Qualität der Informationen.

Politische Ideologie

Die Konzeption von politischer Ideologie basiert bis heute auf der Links-Rechts-Metapher, welche der Sitzordnung der französischen Volksversammlung zur Zeit der französischen Revolution um 1789 entspringt. Seitdem repräsentiert die Etikette „rechts“ konservative Einstellungen, deren Fokus auf die Erhaltung des Status quo gelenkt ist und hierarchische Strukturen stützt; die Etikette „links“ beschreibt dagegen progressiven sozialen Wandel und egalitäre Ideale. Somit lassen sich zwei Hauptdimensionen der links-rechts bzw. liberal-konservativ Unterscheidung festhalten: (a) Befürwortung von vs. Widerstand gegen sozialen Wandel und (b) Akzeptanz vs. Zurückweisung von Ungleichheit. Ob eine solche eindimensionale und prototypische Gegenüberstellung von politischer Orientierung heute noch angemessen ist, wird durch verschiedene Autor:innen bezweifelt.

Politische Kultur

Politische Kultur bezeichnet die Verteilung der Orientierungen einer Bevölkerung gegenüber der politischen Ordnung, ihren Institutionen und Akteuren und den zu Grunde liegenden Prinzipien und Werten. In der (Rechts-)Extremismusforschung dient die Analyse der politischen Kultur auch der Bestimmung von Spannungen zwischen gesellschaftlich-politischen Normen und ihren Institutionen, aus denen rechtsextreme Einstellungspotentiale erwachsen können. Als zentral gilt dabei die Demokratieunterstützung.

Prädiktor und Kriterium

Ein Prädiktor ist ein Einflussfaktor, der einen gewissen Vorhersagewert bezüglich eines Merkmals oder Ereignisses hat, das als Kriterium bezeichnet wird. In der Prävention ist man auf Vorhersagen dieser Art angewiesen, weil zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Merkmal verändert wird (z.B. durch Förderung), das sich auf eine spätere Entwicklung auswirkt. Es geht also um die Identifikation von Merkmalen, um die Wahrscheinlichkeit einer späteren Entwicklung abzuschätzen. Deshalb benutzt man Prädiktoren (z.B. Intelligenz) um Vorausagen über ein bestimmtes Kriterium (prognostizierter Schulerfolg) zu machen, über das sonst keine Aussagen getroffen werden können. Häufig wird der Prädiktor auch als unabhängige Variable und das Kriterium als abhängige Variable bezeichnet.

Prävalenz, Inzidenz

Die Prävalenzrate beschreibt die Häufigkeit des Vorkommens eines bestimmten Phänomens (z.B. extremistische Straftaten) in einer bestimmten Population (z.B. Gesamtgesellschaft oder Menschen zwischen 12 und 25 Jahren) in einem bestimmten Zeitraum (z.B. Lebenszeit, im Laufe von einem Jahr oder zu einem bestimmten Zeitpunkt). Inzidenzrate hingegen bezieht sich auf die Häufigkeit des Neuauftretens eines Phänomens in einem bestimmten Zeitraum (z.B. Anzahl der Neuinfektionen in einer Woche).

Prävention (primär, sekundär, tertiär/universell, selektiv, indiziert)

Das Wort Prävention hat seinen Ursprung im Lateinischen und bedeutet so viel wie „Zuvorkommen“ oder „verhüten“. Dementsprechend sind Präventionsprojekte Maßnahmen, die das Eintreten spezifischer Ereignisse verhindern sollen, bevor sie eintreten. Präventionsmaßnahmen werden in der Regel nach der Zielgruppe oder dem Zeitpunkt des Einsetzens klassifiziert. Die aus den 1960er Jahren stammende und bis heute gebräuchliche Aufteilung nach Zeitpunkt der Maßnahme unterscheidet zwischen der primären (Verhinderung des Auftretens), sekundären (Verhinderung der Chronifizierung) und tertiären (Verhinderung des Rückfalls) Prävention. Eine neuere Aufteilung nach Zielgruppe gliedert sich in universelle (Gesamtbevölkerung; z.B. öffentliche Plakatkampagne), selektive (Risikogruppen; z.B. soziale Kompetenztrainings für Jugendliche mit niedrigem Bildungsgrad) und indizierte Prävention (Personen, die bereits erste Anzeichen von Problemverhalten aufzeigen; z.B. Demokratiebildung für Menschen, die überdurchschnittlich viele Vorurteile aufweisen). Zu Beurteilung der Angemessenheit der Strategien müssen zahlreiche Aspekte berücksichtigt werden. Keine Strategie ist grundsätzlich überlegen oder vorzuziehen (Beelmann, 2016).

Primärstudien

Empirische Studie, in der neue, bisher noch nicht erfasste Daten erhoben und ausgewertet werden. Im Gegensatz dazu stehen Überblicksarbeiten, die bereits publizierte Daten aufgreifen und weiterverwerten.

Probabilistische Aussage

Probabilistische Aussagen sind Wahrscheinlichkeitsaussagen, die das Eintreten eines bestimmten Ereignisses oder Sachverhalts mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit voraussagen. Mit Ausnahme logischer Aussagen und strikt deterministischer Naturgesetze besteht in vielen Fällen keine ausreichende Rechtfertigung dafür, absolute Gewissheit für das Eintreten von Sachverhalten zu beanspruchen. Gerade bei Zusammenhängen in sozialwissenschaftlichen Fragen können oftmals nur relative Genauigkeiten ermittelt werden, die allein Wahrscheinlichkeitsaussagen ermöglichen.

Psychische Störung

Eine psychische Störung ist ein Krankheitsbild, das mit Abweichungen im Denken, Fühlen und in der Wahrnehmung einhergeht und typischerweise von der betroffenen Person mit einem

persönlichen Leidensdruck verbunden ist. In der klinisch-psychiatrischen Praxis werden psychische Störungen anhand bestimmter Kriterien der ICD (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) diagnostiziert, sodass Menschen dichotom in krank und gesund eingeteilt werden. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden psychische Störungen eher auf einem Kontinuum verortet, auf dem nur extreme Ausprägungen einer bestimmten Symptomatik als problematisch angesehen werden. Problematische Verhaltensweisen folgen darüber hinaus wie gesunde Verhaltensweisen den gleichen Funktionsprinzipien und werden über die gleichen Mechanismen erworben.

Qualitative Forschungsmethoden

Eine empirische Forschungsmethode, bei der man versucht, durch die Interpretation von kleineren Stichproben (oder Einzelfällen) auf Regel- und Gesetzmäßigkeiten zu schließen. Daten werden in Form von Interviews oder der Analyse von Texten erfasst. Im Vergleich zu quantitativer Forschung sind qualitative Untersuchungen weniger frei von der Interpretation des Erhebenden. Zudem stellt sich das Problem der Generalisierung der ermittelten Befunde. Vorurteile qualitativer Forschungsmethoden ergeben sich durch die Möglichkeit, Gegenstände zu untersuchen, die schwer zu quantifizieren oder direkt zu beobachten sind.

Quantitative Forschungsmethoden

Eine empirische Forschungsmethode, bei der quantifizierte Daten frei von der Interpretation des Erhebenden erfasst und mit Hilfe von statistischen Verfahren ausgewertet werden.

Quasi-experimentelles Design

Quasi-experimentelle Designs entsprechen experimentellen Untersuchungen mit der Ausnahme, dass die Teilnehmenden den Versuchsgruppen nicht randomisiert zugewiesen werden.

Querschnittstudie

Eine Querschnittstudie ist ein empirisches Forschungsdesign mit einem Messzeitpunkt. Im Vergleich zu Längsschnittstudien können Kausalzusammenhänge zwischen den erfassten Variablen nur unter zusätzlichen Annahmen abgeleitet werden. Querschnittstudien sind allerdings mit einem geringeren Aufwand verbunden und werden aus ökonomischen Gründen längsschnittlichen Analysen oftmals vorgezogen.

Radikalisierung

Radikalisierung ist der Entwicklungsprozess, in dem sich ein Mensch an extremistische Einstellungen und Verhaltensweisen annähert (siehe Definition Extremismus).

Rassismus

Rassismus bezeichnet abwertende Stereotype, Vorurteile oder Diskriminierung gegenüber Gruppen oder Menschen zunächst auf der Basis ethnischer und (quasi-)biologischer Kriterien.

In neueren Diskursen wird der Begriff auch auf soziale und sozial-konstruierte Merkmale (z.B. gegenüber Religionsgemeinschaften, Kulturen) bezogen. Rassismus kann in individuellen (Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Einzelpersonen, wie z.B. persönliche Beleidigung in der Öffentlichkeit) und institutionellen (ausgehend von gesellschaftlichen Institutionen, Normen und Gesetzen, z.B. Zugang zu Bildung) Rassismus unterteilt werden. Kritiker:innen des Rassismusbegriffes weisen darauf hin, dass dieser unscharf definiert sei und (eigentlich fälschlicherweise) für unterschiedliche Formen von Diskriminierung benutzt wird. Hinzu kommt die unweigerliche Assoziation, dass es sich um einen Begriff handelt, bei dem das Wort „Rasse“ eine wichtige Rolle einnimmt. Dieser ist jedoch mittlerweile selbst in der Zoologie, aus dem er stammt, heftig umstritten und durch seine Verwendung auf Menschenrassen durch das Dritte Reich historisch kontaminiert. Heute wird Rassismus häufig als Sammelbezeichnung für unterschiedliche Formen von (zumeist schwerwiegenden Formen) von Diskriminierung verwendet.

Rechtsextremismus, Konsensdefinition

Auf Grund definitorischer Probleme einigten sich 2001 Sozialwissenschaftler:innen auf eine „Konsensdefinition“ des Rechtsextremismus. Diese beinhaltet sechs Dimensionen (Chauvinismus, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur, Verharmlosung des Nationalsozialismus), die durch Ungleichwertigkeitsvorstellungen miteinander in Verbindung stehen (Best, 2016). Diese Definition kann als Ergänzung zur allgemeineren Extremismusdefinitionen durch eine detailliertere Umschreibung der spezifischen rechtsextremistischen Einstellungen und Ideologien verstanden werden, befasst sich allerdings ausschließlich mit Einstellungen.

Relative Deprivation

Relative Deprivation bezeichnet das Empfinden individueller oder kollektiver Benachteiligung, das auf den Vergleich zwischen der eigenen Situation oder der Situation der relevanten Eigengruppe im Hinblick auf die Vergangenheit, eine relevante Fremdgruppe oder eine angenommene Zukunft basiert. Relative Deprivation gilt als eine der wichtigsten Ursachen für Ethnozentrismus und damit als Ausgangspunkt kognitiver Radikalisierung, denn das Gefühl der Benachteiligung wird häufig durch Abwertung einer Fremdgruppe kompensiert oder die Fremdgruppe wird als Ursache der Benachteiligung angesehen.

Reliabilität

Die Reliabilität gibt die Zuverlässigkeit einer Messung an, zum Beispiel bei der Erfassung der Vorurteilsneigung einer Person. Eine hohe Reliabilität ergibt sich, wenn bei einer wiederholten Messung unter den exakt gleichen Bedingungen das genau gleiche Ergebnis erzielt wird. Die Körpergröße eines Menschen kann man zum Beispiel mit einer hohen Reliabilität messen, bei einem Persönlichkeitsmerkmal einer Person hingegen ist dies schwerer zu realisieren, da Faktoren wie aktuelle Erfahrungen und Stimmungen einen starken und ungewollten Einfluss auf die Messung haben können. Dennoch ist man im Rahmen der Forschung auf die

zuverlässige Beurteilung von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen angewiesen und aus diesem Grund hat sich die psychologische Diagnostik zu einem wichtigen methodischen Teilgebiet entwickelt. Allgemein kann gesagt werden, dass es für eine Messung von Einstellungen und Merkmalen ein Mindestmaß an untersuchter Reliabilität nötig ist, um zu zuverlässigen und validen Aussagen zu kommen.

Ressourcenorientierung

In der Psychologie steht die Ressourcenorientierung für einen Interventionsansatz, der sich auf die Stärken, Fähigkeiten und das Potenzial von Personen konzentriert. Ressourcen können sehr vielfältig sein und werden für gewöhnlich in individuelle und soziale Ressourcen unterteilt. Eine hohe Bildung und bestimmte Charaktereigenschaften werden oft als persönliche, ein gutes soziales Netzwerk und eine starke Familienbindung als soziale Ressourcen angesehen. In der Intervention kann grundsätzlich eine Orientierung an den Ressourcen als wichtige konzeptionelle Ausrichtung gesehen werden, die dem Prinzip der proximalen Entwicklung (oder der dosierten Abweichung vom Status quo, Beelmann, 2017) entspricht, um die Selbstheilungskräfte zu aktivieren.

Review - narrativ, systematisch

Ein Review ist eine Übersichtsarbeit, die die Forschungslage zu einem bestimmten Thema zusammenfasst. Ziel eines Reviews ist die möglichst vollständige Darstellung der Forschung zu einem Thema, die Strukturierung der Forschung anhand festgelegter Kriterien und das Identifizieren von Forschungslücken. Gemeinhin wird unterschieden zwischen narrativen und systematischen Reviews. Bei narrativen Reviews werden die aufgenommenen Primärstudien unsystematisch, basierend auf der wahrgenommenen Wichtigkeit in die Gesamtarbeit aufgenommen. Systematische Reviews legen definierte Ein- und Ausschlusskriterien fest, die letztendlich bestimmen, welche Studien in die Überblicksarbeit einfließen. Das Ziel eines systematischen Reviews ist es, alle verfügbaren Studien zu einem bestimmten Thema einzuschließen, um ein möglichst repräsentatives Gesamtbild zu schaffen (vgl. Meta-Analyse).

Risikofaktor

Ein Risikofaktor ist ein Merkmal, das die Wahrscheinlichkeit eines negativen Ereignisses oder einer negativen Entwicklung erhöht. Ein Risikofaktor für die Radikalisierung ist beispielsweise das Erleben von Ausschlusserfahrungen (Beelmann, 2019). Der Nachweis wird zumeist über korrelative Zusammenhänge hergestellt, wenngleich diese Methode keine kausalen Schlüsse im engeren Sinne zulässt. Wichtige Untersuchungsmethoden zur Identifikation von Risikofaktoren sind Längsschnittstudien oder experimentelle Versuchsanordnungen.

Schutzfaktor/Protektiver Faktor

Ein Schutzfaktor (auch protektiver Faktor genannt) beschreibt nicht, wie häufig fälschlicherweise angenommen, das Gegenteil eines Risikofaktors. Vielmehr führt ein Schutzfaktor dazu, dass die negativen Folgen eines Risikofaktors nicht eintreten und somit dessen Wirkung

abgepuffert wird. Ein Schutzfaktor, welcher der Entwicklung von Extremismus entgegenwirkt, ist zum Beispiel Empathie gegenüber der Fremdgruppe (Lösel et al., 2018).

Selbstkonzept

Das Selbstkonzept unterscheidet sich vom generellen Identitätsbegriff, indem es die persönliche Wahrnehmung der eigenen Identität beschreibt (Hill & Schnell, 1990). Das Selbstkonzept eines Menschen beinhaltet eine Reihe von Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich eine Person selbst zuschreibt, aber auch ein Idealbild, das angestrebt wird und zu Verhalten motiviert, um diesem Idealbild näher zu kommen (Hannover, Wolter & Zander, 2018).

Selbstwert

Der Selbstwert einer Person gibt an, wie zufrieden eine Person mit sich selbst ist, beschreibt also die Bewertung des eigenen Selbstkonzeptes. Eine Person mit einem hohen Selbstwert betrachtet sich als ein wertvolles, zu respektierendes Individuum. Ein sehr hoher (überhöhter) Selbstwert tritt häufig zusammen mit narzisstischen Tendenzen auf. Ein niedriger Selbstwert wird mit Depressionen, Angststörungen und einer negativen Stimmung in Verbindung gebracht.

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung, Herausforderungen und Aufgaben durch eigenes Handeln bewältigen zu können. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sind davon überzeugt, selbst Einfluss auf ihre Umwelt nehmen zu können und sind demnach eher motiviert, bestimmte Aufgaben anzugehen und zu übernehmen. Im Gegensatz dazu verknüpfen Menschen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung die Bewältigung von Herausforderungen eher mit äußeren, nicht von ihnen kontrollierbaren Umständen (z.B. Glück oder dem Handeln anderer Personen). In der Bewältigungsforschung wird Selbstwirksamkeit als wichtige Ressource von Menschen angesehen.

Service Learning

Service Learning oder auch Lernen durch Engagement beschreibt eine Methode zur zivilgesellschaftlichen Aktivierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Dabei wird eine Verbindung aus didaktisch aufbereiteten Inhalten (bspw. zu demokratischen Prozessen) mit der Übernahme von Verantwortung in der Schule durch die Teilnehmenden (bspw. Schülerparlamente oder Klassenräte) und einer abschließenden Reflektion über die Unterrichtsinhalte und die praktischen Erfahrungen angestrebt. Service Learning wirkt sich sowohl auf eine Steigerung des Selbstwertes als auch auf die Motivation zu zukünftigem zivilgesellschaftlichen Engagement aus.

Soziale Dominanzorientierung

Die Theorie der sozialen Dominanz (Sidanius & Pratto, 1999) geht davon aus, dass alle menschlichen Gesellschaftssysteme gruppenbasierte soziale Hierarchien sind, in denen die

jeweilige dominierende Gruppe über einen disproportional großen Anteil an materiellen und symbolischen Werten verfügt. Sie postuliert, dass sich alle Gesellschaften durch drei Hierarchiesysteme ausreichend charakterisieren lassen: (1) durch ein System der Altersgruppierung, in dem Erwachsene und Personen mittleren Alters disproportional mehr soziale Macht über Kinder und jüngere Erwachsene haben, (2) durch ein System der Geschlechterrollen, in dem Männer disproportional mehr soziale und politische Macht haben als Frauen, und (3) durch ein drittes System, das jeweils gesellschaftsspezifisch durch sozial konstruierte Gruppen definiert wird, deren Mitglieder besonders einflussreich sind (z.B. aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen, nationalen, religiösen, politischen oder ökonomischen Gruppe). Die Soziale Dominanzorientierung bildet folglich die individuelle Befürwortung oder Ablehnung derart hierarchisch strukturierter und organisierter sozialer Gesellschaftssysteme ab.

Soziale Identität

Mit sozialer Identität wird derjenige Bestandteil unseres Selbstkonzepts bezeichnet, der sich auf Gruppenmitgliedschaften und den Wert der mit diesen Mitgliedschaften verbundenen sozialen Bedeutung gründet.

Soziale Gruppen

Unter sozialen Gruppen versteht man Gruppen von Menschen, die nach bestimmten Merkmalen (Geschlecht, Nationalität, Ethnie, Herkunft, Wohnort u.v.m.) als zugehörig wahrgenommen, klassifiziert und bewertet werden. Eine besondere Bedeutung erlangen solche Gruppen, wenn nach sozialen Eigengruppen (die eigene Person gehört dazu) und sozialen Fremdgruppen (die eigene Person gehört nicht dazu) differenziert wird.

Sozialdarwinismus

Die Theorie des Sozialdarwinismus bezieht sich auf Teilaspekte der klassischen Evolutionstheorie und überträgt diese Überlegungen auf soziale Systeme. Dem Gedanken der natürlichen Selektion folgend, plädieren Sozialdarwinist:innen dafür, Menschen mit "schwächerem oder schlechter angepasstem Erbgut" nicht zu unterstützen oder sogar an ihrer Fortpflanzung zu hindern. Insbesondere rechtsextreme Gruppen nutzen diese Vorstellungen, um die Ausgrenzung von Gruppen, die sie als minderwertig betrachten (z.B. Menschen mit Behinderung, Homosexuelle, alte und kranke Menschen, Ausländer:innen), moralisch zu rechtfertigen.

Sozial-kognitive Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1977) ist eine weit verbreitete Theorie des sozialen Lernens, die vor allem auf Prozesse des Modelllernens (Nachahmungslernen, Beobachtungslernen) basiert und eine Reihe von kognitiven und verhaltensbezogenen Verarbeitungsschritten (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Reproduktion, Verstärkung) für das soziale Lernen postuliert. Beobachtungslernen findet somit statt, wenn der Beobachtende das

Modell aufmerksam beobachtet, das beobachtete Verhalten im Gedächtnis abspeichert, sich an die Ausführung des Verhaltens erinnert und dessen Ausführung verstärkt wird.

Sozialmarketing

Sozialmarketing beschreibt den Gebrauch von Techniken aus dem Bereich des kommerziellen Marketings (z.B. Werbung in Massenmedien), um wünschenswerte gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf menschliches Verhalten, Werte und Normen zu erzeugen. Eingesetzt wird das Sozialmarketing zum Beispiel im Gesundheitsbereich (z.B. Anti-Tabak-Kampagnen) oder in der Antirassismuserbeit (Donovan & Henley, 2010).

Stereotype

Stereotype sind kognitive Konzepte (Überzeugungen und Meinungen) über Personen und Gruppen, die durch Verallgemeinerung und Generalisierung geprägt sind. Stereotype helfen Menschen, komplexe soziale Konstrukte zu vereinfachen und dadurch Unsicherheiten zu verringern. Stereotype sind von Vorurteilen dadurch abzugrenzen, dass sie keine emotionale Komponente (Hass, Angst) beinhalten und auch nicht zwingend negativ sein müssen. Dennoch gehen Stereotype häufig mit Vorurteilen einher.

Thüringen Monitor

Der Thüringen Monitor ist eine thüringenweite Repräsentativbefragung zu politischen Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger des Freistaates Thüringen. Ein besonderer Fokus liegt bei der seit 2000 jährlich durchgeführten Befragung auf der Erforschung rechtsextremer Einstellungen, der Demokratieakzeptanz, der Demokratiezufriedenheit und dem Institutionenvertrauen der Thüringer Bevölkerung.

Toleranz

Toleranz bezeichnet in den Sozial- und Geisteswissenschaften eine Einstellungs- und Verhaltensdimension, die von Duldung und Akzeptanz bis hin zu Respekt gegenüber und aktiver Wertschätzung von sozialer Diversität reichen kann, wobei sich der Toleranzgegenstand wie bei Vorurteilen auf unterschiedliche soziale Gruppen und deren Merkmale beziehen kann (Forst, 2003).

Transaktionale Prozesse

Transaktionale Beziehungen bzw. Prozesse können in komplexen und voneinander abhängigen Wechselsystemen beobachtet werden. Beispielsweise hängt die Ausbildung einer politischen Ideologie sowohl von externen Einflussfaktoren (Familie, Freunde, Gesellschaftssystem), aber auch von internen bzw. individuellen Faktoren ab (wie bspw. Intelligenz). Dabei beeinflussen sich die Einflussfaktoren auch untereinander.

Ungerechtigkeitssensibilität

Das Konstrukt der Ungerechtigkeitssensibilität soll Persönlichkeitsunterschiede in der Wahrnehmung und Reaktion auf Ungerechtigkeit abbilden. Meist werden vier unterschiedliche Perspektiven untersucht, aus denen Menschen Ungerechtigkeit mehr oder weniger sensibel wahrnehmen: Die Opfer-, Nutznießer-, Täter- und Beobachterperspektive. Ungerechtigkeitssensibilität kann helfen, Konzepte wie Altruismus, Zivilcourage oder uneigennützig politische Partizipation zu erklären und hängt mit Vorurteilen und Diskriminierung zusammen (Bondü, 2017).

Validität

Validität beschreibt die Gültigkeit einer Messung oder einer wissenschaftlichen Untersuchung und ist eine zentrale methodische Anforderung an wissenschaftlichen Aussagen. Es handelt sich dabei um den Grad der Übereinstimmung einer Messung mit dem logisch erdachten Konzept bzw. der Aussagekraft einer wissenschaftlichen Untersuchung.

Verschwörungsglaube (-theorie)

Verschwörungsglaube bezeichnet den Versuch, einen Zustand, ein Ereignis oder eine (gesellschaftliche, soziale) Entwicklung durch eine Verschwörung zu erklären, also durch zielgerichtetes und konspiratives Handeln einer zumeist kleinen Gruppe von (elitären) Akteur:innen zu einem oftmals illegitimen oder illegalen Zweck. In der Forschung wird eher von Verschwörungsglaube(n) als von Verschwörungstheorien gesprochen, da es sich zum einen um nicht überprüfbare und dadurch falsifizierbare Aussagen über angenommene Verschwörungen handelt und zum anderen kein komplexes ideologisches und kognitives System vorliegen muss, sondern bereits einzelne Narrative (z.B. die Aussage „Die Regierung verschweigt den Bürgern und Bürgerinnen die Wahrheit“) ausreichen. Wenn verschwörungsrelevante Aussagen prüfbar sind, wird auch von Verschwörungshypothesen gesprochen.

Vorurteile

Ein Vorurteil stellt ein facettenreiches Konstrukt bestehend aus negativen Gefühlen, Einstellungen und Verhalten gegenüber Mitgliedern von sozialen Fremdgruppen dar (Brown, 2010), die auf Basis der Gruppenmitgliedschaft zustande kommen. Vorurteile entwickeln sich in Kindheit und Adoleszenz aus dem komplexen Zusammenwirken zwischen gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Faktoren (Levy & Killen, 2008) und beruhen auf sozialen Kategorisierungs- und Identitätsprozessen.