

Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

Connecting Research on Extremism
in North Rhine-Westphalia

„Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte“ (BuDIPAKe)

Methodisches Vorgehen im Forschungsprojekt mit Fokussierung auf die 2. Projektphase

Dilek Dipçin-Sarioğlu

Projektförderung durch

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Projektdurchführung

tu technische universität
dortmund

ZUSAMMENFASSUNG

Das vorliegende Paper stellt zunächst die Fragestellungen und Projektphasen des Forschungsprojektes „Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte“ (BuDIPaKE). In dem Forschungsprojekt wird der Frage nachgegangen, inwiefern pädagogische Maßnahmen, Wissensbestände und Praktiken schulischer Islamismusprävention nichtintendierte Effekte wie Diskriminierung und Stigmatisierung zu Folge haben. Hierfür werden in der zweiten Projektphase Einzelinterviews und Gruppengespräche mit Schüler:innen und Pädagog:innen zu ihren Erfahrungen im Kontext von schulischer Islamismusprävention geführt. In dem Paper wird das ausgewählte methodische Vorgehen sowie der Feldzugang, die Samplingstrategie und die Erhebungs- und Auswertungsmethode vorgestellt und begründet. Als zentrale Dokumente der Erhebung und Auswertung gelten der Interviewleitfaden und das deduktiv hergeleitete Kategoriensystem, die im Text erläutert werden und sich im Anhang des Papers befinden. Abgeschlossen wird das Paper mit einem Blick auf die Limitationen der geführten Interviews.

INHALT

ZUSAMMENFASSUNG	2
1 Einleitung	4
2 Feldzugang und Samplingstrategie	4
3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden	6
3.1 Leitfadengestützte problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews	6
3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	7
3.3 Dokumentarische Methode	8
4 Limitationen	9
Literatur	10
Anhang11	

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt „Bildung und der Diskurs zu Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und konstraintentionale Effekte“, das von September 2020 bis Oktober 2022 an der TU Dortmund mit Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft NRW durchgeführt wurde, interessiert sich für nichtintendierte Effekte (offizieller und inoffizieller) pädagogischer Maßnahmen, Wissensbestände und Praktiken, die im Zusammenhang mit schulischer Islamismusprävention stehen. Insbesondere die bisher empirisch wenig erforschte Frage, inwiefern diese Maßnahmen, Wissensbestände und Praktiken mit an Rassekonstruktionen anknüpfenden Narrationen, Denk- und Handlungsmustern einhergehen, steht hierbei im Fokus. In der ersten Projektphase wurden offizielle Handlungsempfehlungen, Programme und Dokumente des Schreibens des Landes Nordrhein-Westfalen diskursanalytisch rekonstruiert (siehe hierzu CoRE-NRW Forschungspapier Nr. 8). In der zweiten, hier thematisch werdenden Projektphase, geht es um die Frage, welche Erfahrungen schulische Akteur:innen im Rahmen von Islamismusprävention machen.

In diesem Zusammenhang wird untersucht, wie sich verschiedene Akteur:innen in Schule und schulnaher Sozialarbeit (Schüler:innen, Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen) zu allgemeinen Annahmen und konkreten Direktiven der Islamismusprävention verhalten und die daraus hervorgehenden praktischen Interaktionen deuten.

Im Kontext dieser offenen und breit angelegten Analyse des Praxisfeldes untersucht das Projekt, ob und in welcher Hinsicht pädagogische Praktiken im Rahmen der Islamismusprävention Zielgruppen beispielsweise durch die diskursive Festlegung als Problemgruppen, damit verbundene Selbstverständigungsoktrois und Formen der Adressierung diskriminieren (bzw. als diskriminierend wahrgenommen werden). Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass hierdurch genau solche Bildungs- und Selbstverständigungsprozesse und Formen der pädagogischen Interaktion unterminiert werden könnten, die im Zuge von Präventionsmaßnahmen idealiter angestoßen und kultiviert werden sollen. Eine zentrale Ambivalenz der Islamismusprävention und ihrer Umsetzung in pädagogischen Praxisformaten bestünde dann darin, durch die diskursiv vermittelte Form der Problembearbeitung, die verfolgten pädagogischen Ambitionen – unfreiwillig – zu konterkarieren.

In der zweiten Projektphase wurden demnach Pädagog:innen und Schüler:innen sowie weiteres schulnahes Personal mithilfe von Einzel- und Gruppeninterviews zu ihren Erfahrungen mit schulischer Islamismusprävention befragt. In dem vorliegenden Paper liegt der Fokus auf der zweiten Projektphase, insbesondere auf dem methodischen Vorgehen.

2 Feldzugang und Samplingstrategie

Für den Feldzugang wurde eine Samplingstrategie entwickelt und Auswahlkategorien festgelegt, die für die Wahl der Schulen und der Interviewpersonen, die für das Forschungsvorhaben relevant sein könnten, von Bedeutung sind: Hinsichtlich der Schulen wurden Ort und Schulform als relevante Kategorien festgelegt. Ausgewählt wurden Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 einer Großstadt aus dem Ruhrgebiet, die sich in der Innenstadt oder in Innenstadtnähe befinden, mit der Annahme, dass sich diese Schulen durch eine heterogene Zusammensetzung von Schüler:innen und Pädagog:innen

auszeichnen würden. Weitere Einschränkungen bezüglich der Schulform wurden nicht vorgenommen, um mögliche Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Schulen zu ermöglichen. Wohingegen für die Auswahl der Interviewpersonen (sowohl der Pädagog:innen als auch der Schüler:innen) – außer bezüglich des Alters der Schüler:innen (ab 15 Jahre) – keine Auswahlkriterien festgelegt wurden. Weder das Geschlecht, die soziale Herkunft oder die Religionszugehörigkeit, noch die Unterrichtsfächer, der berufliche Werdegang oder die Ausbildung wurden als Kriterien herangezogen, um eine Offenheit zu bewahren und eine heterogene Gruppe von Interviewpartner:innen akquirieren zu können. Um dies zu ermöglichen, wurde den schulischen Ansprechpersonen gesagt, dass wir uns über jede Teilnahme freuen und alle Interessierte herzlich eingeladen sind. Interessant ist allerdings, dass die schulischen Ansprechpersonen mehrheitlich die Religions- und Philosophielehrer:innen der Schule als mögliche Interviewteilnehmer:innen angesprochen haben, sodass sich letztendlich im Sample unter den Pädagog:innen viele Religions- und Philosophielehrer:innen befanden.

Es konnten 14 weiterführende Schulen, die sich in Innenstadtnähe befinden, identifiziert werden. Diese wurden mit einem Anschreiben, in dem das Ziel und Thema des Forschungsprojektes vorgestellt werden, per E-Mail angefragt. Nach der ersten Kontaktanfrage wurde die weitere Planung der Interviews per Telefonat durchgeführt. Es konnten sechs Schulen (zwei Gymnasien, zwei Realschulen, eine Gesamtschule und ein Berufskolleg) für das Forschungsprojekt gewonnen werden. Neun der angefragten Schulen haben mit der Begründung der covid19-Pandemie oder den fehlenden zeitlichen Ressourcen abgelehnt. Das Engagement der Schulen an der Studie teilzunehmen zeigte sich unterschiedlich, sodass an einigen Schulen mehr und an einigen weniger Gespräche durchgeführt werden konnten. Eine Übersicht der geführten Interviews gibt [Tabelle 1](#).

Tabelle 1: Übersicht der durchgeführten Interviews

Interviewpartner:innen	Umfang der Interviews
Gymnasium A	2 Gruppeninterviews mit Schüler:innen 2 Gruppeninterviews mit Lehrer:innen
Gymnasium B	Gruppeninterview mit Lehrer:innen Einzelinterview mit Schulsozialarbeiterin Einzelinterview mit Schulleiter 2 Gruppeninterviews mit Schüler:innen
Realschule A	Gruppeninterview mit Lehrer:innen Gruppeninterview mit Schüler:innen
Realschule B	Gruppeninterview mit Lehrer:innen Gruppeninterview mit Schüler:innen
Gesamtschule	Gruppeninterview mit Lehrer:innen Gruppeninterview mit Schüler:innen Einzelinterview mit Schulleiterin Einzelinterview mit Abteilungsleiterin 5-7 Einzelinterview mit Lehrerin
Berufskolleg	Gruppeninterview mit Lehrer:innen 2 Gruppeninterviews mit Schüler:innen Einzelinterview mit Lehrer

Wegweiser	2 Einzelinterviews mit Mitarbeiter:innen
Systemische Fachkraft für Extremismusprävention (SystExe)	Einzelinterview mit Mitarbeiter:in

3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterview ausgewählt und für die Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse. Einige Interviews wurden zusätzlich mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Methodische Überlegungen sowie die Begründung der Auswahl der Methoden folgt in den kommenden Unterkapiteln.

3.1 Leitfadengestützte problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews

In den Interviews mit den Pädagog:innen interessierte uns vor allem, welche Erfahrungen sie zu Islamismusprävention machen, wie sie die Maßnahmen der Islamismusprävention und die Aufgabe, in der Schule Islamismusprävention zu betreiben, beurteilen, wie sie Islam und Islamismus differenzieren, welche Rolle islamische Religiosität in der Schule spielt, welche Konflikte es gibt und inwiefern ihnen die Problematik von Stigmatisierung und rassistischer Diskriminierung im Kontext von Radikalisierungsprävention bewusst ist. In den Gesprächen mit den Schüler:innen ging es ebenfalls um ihre Erfahrungen zu Islamismusprävention und darum, wie sie die erfahrenen Interaktionen und etwaigen Diskriminierungen deuten, welche diskriminierungsrelevanten Erfahrungen sie machen, welche Konflikte es in der Schule gibt und wie sie diese deuten. Um sich diesen Fragen zu nähern, eignete sich als Interviewform das leitfadengestützte problemzentrierte Interview, das auf Andreas Witzel zurückgeht (vgl. 1985). Diese Interviewform eignet sich insbesondere, wenn von Forschenden wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellungen den Ausgangspunkt der Forschung darstellen, wie hier kontraintentionale Effekte schulischer Islamismusprävention (rassistische Diskriminierung, Stigmatisierung und Ungleichbehandlung muslimisch gelesenen Akteur:innen im Zuge der Maßnahmen pädagogischer Islamismusprävention). Problemzentrierte Gespräche zeichnen sich dadurch aus, dass sie dialogisch und erzählgenerierend sind und sich an einem Problem orientieren. Der Leitfaden sorgt hierbei für eine Strukturierung des Gesprächs (vgl. ebd., S. 230).

Das Verfahren des Gruppengesprächs geht auf Ralf Bohnsack zurück, der den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraumes geprägt hat. Nach seinem Verständnis teilen sich einzelne Teilnehmer:innen einer Gruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum und verstehen sich einander unmittelbar, sodass in Gruppengesprächen geteilte Wissensbestände und Strukturen zum Ausdruck kommen. Dieses Wissen bezeichnet Bohnsack als kollektive Orientierung, das in der Praxis angeeignet wird und zugleich diese strukturiert. Es handelt sich also um handlungsleitendes Wissen, das in dem Gespräch artikuliert wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 123).

Die Grundlage für die Gespräche stellen somit Interviewleitfäden dar, die von den Forschenden mithilfe des SPSS-Prinzips (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren), das für die Konstruktion von Interviewleitfäden ausgearbeitet wurde, entwickelt wurden. Das SPSS-Prinzip zeichnet sich nicht nur

dadurch aus, dass sie trotz der Fokussierung auf das Forschungsinteresse, ein offenes Vorgehen ermöglicht, in dem im ersten Schritt möglichst viele Fragen gesammelt werden, die für das Erkenntnisinteresse von Relevanz sein könnten, sondern gleichzeitig auch das Vorwissen und die impliziten Erwartungen der Forschenden an die zu Befragenden verdeutlichen kann, da in einem zweiten Schritt die gesammelten Fragen hinsichtlich der Kriterien des Vorwissens und der Offenheit geprüft und ggfs. umformuliert oder sondiert werden (vgl. Helfferich 2011, S. 182). Im nächsten Schritt werden die Fragen nach zeitlichen Abfolgen oder inhaltlichen Aspekten sortiert und im letzten Schritt subsummiert, in dem eine möglichst offene erzählgenerierende Leitfrage formuliert, die zu inhaltlichen oder zeitlichen Aspekten sortierten Fragen, übergeordnet wird. Die Leitfadententwicklung war ein langwieriger Prozess, da nicht nur unterschiedliche Leitfäden für die Gespräche mit Pädagog:innen und Schüler:innen entwickelt wurden, sondern diese auch entsprechend der zu interviewenden Person oder Gruppe angepasst und geändert wurden. Auch wurden unterschiedliche Leitfäden für Einzel- und Gruppengespräche entwickelt. Außerdem bestand eine Herausforderung hierbei darin, Differenzkategorien nicht durch den Leitfaden selbst vorzugeben und diese zu reproduzieren, sondern so offen wie möglich heranzugehen und keine (essentialisierende) Begrifflichkeiten und Differenzen vorzugeben. Aus diesem Grund beginnen die Gespräche mit einer offenen Fragestellung („Was haben Sie gedacht, als Sie die Einladung zum Gespräch bekommen haben?“), die die Befragten dazu einladen sollte, mögliche Erwartungen oder Assoziationen, die sie mit dem Thema in Verbindung bringen, zu äußern und selbstständig eine Richtung vorzugeben, in die das Gespräch gehen soll.¹

Der Leitfaden wurde im Team entwickelt und in einer größeren Forschungsgruppe diskutiert und daraufhin überarbeitet. Besonders am Anfang der Interviewstudie wurde der Leitfaden mit jedem Interview nochmal überarbeitet, indem Fragen umformuliert oder umgestellt wurden.

Ein weiteres Dokument, das neben dem Interviewleitfaden in den Gesprächen zum Einsatz kam, war ein Kurzfragebogen, der vor Beginn des Gesprächs den Teilnehmer:innen ausgeteilt und von ihnen ausgefüllt wurde. In dem Kurzfragebogen wurden (Hintergrund-)Informationen wie zum Beispiel Geschlecht, Geburtsjahr und Religionszugehörigkeit sowie ihre Erfahrungen zu Islamismusprävention erhoben. Es wurde jeweils ein Fragebogen für Pädagog:innen, Schüler:innen und Schulleiter:innen entwickelt.

Die Interviews wurden mit einem Audioaufnahmegerät aufgenommen, transkribiert und anonymisiert. Bei der Transkription wurde darauf achtgegeben, ein soweit wie möglich ‚naturalistisches Bild‘ der Interaktion wiederzugeben und entsprechend Pausen, Abbrüche, Wiederholungen oder Gleichzeitiges Sprechen der Teilnehmer:innen zu vermerken.

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Interviews kam die Methode der Qualitative Inhaltsanalyse nach Philip Mayring zum Einsatz. Bei dieser Methode geht es darum, schriftlich vorliegendes Material zu analysieren, das kommunikativ entstanden ist. Dabei wird systematisch und nach expliziten Regeln vorgegangen, wodurch für andere Forschende die Nachvollziehbar- und Überprüfbarkeit der Ergebnisse ermöglicht

¹ Siehe für den Interviewleitfaden [Anhang 1](#).

wird. Das inhaltsanalytische Vorgehen zeichnet sich darin aus, dass sie theoriegeleitet ist, d. h. dass das vorliegende Material aus der jeweiligen theoretischen Perspektive her analysiert wird. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist durch Aussagen aus dem Material auf Rückschlüsse, Schlussfolgerungen und Konsequenzen hinsichtlich der Forschungsfrage und des Erkenntnisinteresses zu gelangen (vgl. Mayring 2010, S. 602). Das inhaltsanalytische Vorgehen sieht unterschiedliche qualitative Textanalysemethoden vor, wie die Zusammenfassung des Material, die Explikation von ausgewählten Textstellen oder die Strukturierung des Materials (vgl. Mayring 2019). Mayring bezeichnet die Methode der Inhaltsanalyse auch als „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (ebd.). Diese Methode eignete sich für die Auswertung des erhobenen Materials, da nicht nur durch die Zusammenfassung eine Reduzierung des Gesamtmaterials ermöglicht wird, sondern auch die Explikation eine intensive Auslegung besonders relevanter Interviewstellen möglich macht. Für die Kategorienbildung und Zusammenfassung wurde die Software MAXQDA als Hilfsmittel herangezogen.

Besonders der Arbeitsschritt, in dem es um die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen geht, ist zentral für die qualitative Inhaltsanalyse. Hierbei können zwei Möglichkeiten unterschieden werden: auf der einen Seite die Bildung deduktiver Kategorien (Kategorien, die vorab theoriegeleitet aufgestellt werden) und auf der anderen Seite die Bildung induktiver Kategorien (Kategorien, die am Material entwickelt werden) (vgl. Mayring & Fenzl 2014). Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden sowohl deduktiv als auch induktiv ein Kategoriensystem gebildet. Im Folgenden wird das deduktive Kategoriensystem, das Aufschluss über den Theorierahmen gibt, dargestellt. In dem Kategoriensystem wird neben einer inhaltlichen Beschreibung auch die Anwendung der Kategorie festgelegt, sowie Beispiele gegeben und ihre Abgrenzung von anderen Kategorien festgehalten.²

Die Interviews wurden mithilfe der deduktiven Kategorien in MAXQDA ausgewertet. Neben deduktiven Kategorien wurden auch induktive Kategorien erstellt.

3.3 Dokumentarische Methode

Einige der Interviews wurden zusätzlich mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack, die auf die von Karl Mannheim begründete Wissenssoziologie zurückgeht (vgl. 1952), ausgewertet. Den Ausgangspunkt der dokumentarischen Methode bildet die Differenzierung zwischen zwei Sinnebenen: die kommunikative und die konjunktive Sinnebene. Das Ziel einer dokumentarischen Analyse besteht darin, die konjunktive Sinnebene, den sog. „konjunktive[n] Erfahrungsraum“ (Bohnsack & Schäffer 2002) und somit das geteilte Wissen der Befragten zu explizieren. Das geteilte Wissen zeichnet sich nach Bohnsack dadurch aus, dass es ein atheoretisches, implizites Wissen ist, das den Befragten kommunikativ nicht zur Verfügung steht, und zugleich das Handeln dieser bestimmt, d. h. eine Praxis orientierende Rolle annimmt. Teilen Menschen einen Erfahrungsraum, zum Beispiel einen milieu-, generations- oder geschlechtsspezifischen Erfahrungsraum, verstehen sie sich, so nach Bohnsack, unmittelbar. Er bezeichnet dies als „konjunktive Verständigung“ (Bohnsack 2009, S. 323, Hervorh. im Original).

² Siehe für das Kategoriensystem [Anhang 2](#).

Für den Zugang zum impliziten, geteilten Wissen schlägt die dokumentarische Methode vor, zunächst eine *formulierende Interpretation* durchzuführen, d.h. sich die thematische Struktur des erhobenen Materials zu erschließen und das zu reformulieren, was von den Befragten wörtlich mitgeteilt wurde. Die formulierende Interpretation fragt somit nach dem Was (was wurde mitgeteilt?) (vgl. Bohnsack 2009, S. 325). Daraufhin folgt die *reflektierende Interpretation*, die sich für das Wie interessiert (wie wurde etwas mitgeteilt?). Für die Auswertung von Gruppendiskussionen eignet sich an dieser Stelle die Analyse der Diskursorganisation. Hierbei geht es darum, die gegenseitige Bezugnahme der Befragten näher zu analysieren, um so den Orientierungsrahmen vergleichend rekonstruieren zu können (vgl. ebd., S. 326). Als wichtigste Diskursbewegungen bezeichnen Przyborski und Wohlrab-Sahr die Proposition, Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifikation, Antithese, Opposition und Divergenz (vgl. 2021, S. 299 ff.). Mithilfe der Analyse der Diskursorganisation wird dargestellt, wie der Orientierungsrahmen sich prozesshaft im Diskurs entfaltet und von den Befragten bearbeitet wird. Dabei werden Aussagen und Passagen miteinander vergleichen, um Homologien zu finden, d. h. die Suche nach Homologien stellt eine über-geordnete Interpretationstechnik dar, die nach Sinnmustern fragt, die über den Diskurs hinweg immer wieder artikuliert werden. Auf die reflektierende Interpretation folgen die sinngenetische und soziogenetische Typenbildung, die sich mit dem Prinzip des minimalen oder maximalen Kontrasts herauskristallisieren (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde die dokumentarische Methode als ein weiterer Zugang ausgewählt, um implizite und handlungsleitende Wissensbestände der befragten Lehrer:innen zum Thema schulische Islamismusprävention zu analysieren und den geteilten Erfahrungsräume der Lehrer:innen sichtbar zu machen. In dem Forschungsprojekt wurden die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation durchgeführt und hierbei insbesondere die Diskursorganisation zum Analysegegenstand gemacht. Die Bildung von Typen konnte aufgrund der geringen Anzahl der mit der dokumentarischen Methode ausgewerteten Interviews nicht durchgeführt werden.

4 Limitationen

Als Limitationen können an erster Stelle der Ort und die Schulform genannt werden. Die Interviews wurden an weiterführenden Schulen in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, d. h. die Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf weiterführende Schulen in NRW. Weitere Bildungsbereiche, wie die Grundschulbildung, Berufliche Bildung, Erwachsenen-bildung oder Hochschulbildung, finden keine Berücksichtigung. Wobei sich auch die Anzahl der untersuchten Schulen auf sechs Schulen begrenzt und keine Repräsentativität anstrebt. Wie schulische Islamismusprävention konkret in den anderen Bundesländern gestaltet wird und ob und welche nichtintendierten Effekte damit einhergehen, kann ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojektes nicht beantwortet werden. Auch können keine konkreten, beobachteten Praktiken oder Situationen aus dem Schulalltag zum Analysegegenstand werden, da zur Analyse keine Beobachtungsprotokolle vorliegen, sondern die Erzählungen der Interviewten über die Praxis.

LITERATUR

- Bohnsack, Ralf (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen* (2. Aufl., , S. 319-330). Wiesbaden: Gabler.
https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bohnsack, Ralf, & Burkhard Schäffer (2002). Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In Günter Burkart & Jürgen Wolf (Hg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen (Martin Kohli zum 60. Geburtstag)* (S. 249-273). Opladen: Leske und Budrich.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Günter Mey & Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42.
- Mayring, Philipp (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen – Spielarten – Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3). Abrufbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4445>; zuletzt geprüft am 5.4.2024.
- Mayring, Philipp, & Thomas Fenzl (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer.
- Mannheim, Karl (1952). Wissenssoziologie. In ders. (Hg.), *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Przyborski, Aglaja, & Monika Wohlrab-Sahr (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin/Boston: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Qasem, Sindyan (2020). Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland: Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projektes. In Farid Hafez & Sindyan Qasem (Hg.), *Jahrbuch für Islamophobieforschung*, Bd. 11, S. 16-34. Wien: New Academic Press.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

ANHANG

Anhang 1: Interviewleitfaden für die Gruppendiskussion mit Pädagog:innen

Leitfrage	Checkliste	Konkrete Fragen
Teil 1: Was haben Sie gedacht, als die Einladung zum Interview kam?		
Erzählen Sie mal, wie sieht Ihr beruflicher Alltag aus?		Was sind typische Probleme in Ihrem Berufsalltag? Wodurch zeichnet sich Ihre Schülerschaft aus? Was sind besondere Herausforderungen für das Schul- und Klassenklima?
Teil 2 Wenn Sie jetzt an das Schul- und Klassenklima bei Ihnen denken; inwiefern spielt das Thema Islam dabei eine Rolle? Wie nehmen Sie das wahr?	Konflikte schulischer Alltag	
Denken Sie jetzt bitte mal an muslimische SuS, die Sie kennen. Wie erleben Sie diese Schülerinnen und Schüler?		Welche Themen spielen eine Rolle? Welche Erlebnisse fallen Ihnen ein?
Sie kennen Ihre Schülerinnen und Schüler ja am besten. Wie nehmen Sie das wahr, was sind besondere Herausforderungen, mit denen muslimische Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind?		Wie kommen Sie darauf? An welche Erlebnisse denken Sie genau? Welche Situation fällt Ihnen dazu ein? Inwiefern sind islambezogene Themen, wie das Kopftuchtragen oder muslimische Feiertage an Ihrer Schule ein Thema?
Teil 3: Erzählen Sie mal, haben Sie Prozesse der Radikalisierung im Schulalltag wahrgenommen?	Kriterien/Merkmale der Radikalisierung	Was ist dann passiert? Wie sind Sie damit umgegangen?
Welche Erfahrungen haben Sie an der Schule mit Islamismusprävention gemacht?	Kooperationspartner Wegweiser	Wie kam das bei den SuS an? An welche Angebote, Veranstaltungen, Direktiven und Gremienteilnahmen zu dem Thema ‚Islamismusprävention‘ können Sie sich erinnern? Inwiefern spielt Islamismusprävention eine Rolle in Ihrem Unterricht?
Teil 4: Stellen Sie sich einmal vor: Wir sind jetzt 10 Jahre in der Zukunft und Ihre Schule ist zu Ihrer Traumschule geworden. Wie sieht die Schule jetzt aus, vor allem in Bezug auf		

die Angebote für Schülerinnen und Schüler?		
Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es et-was, das Sie bis jetzt nicht los-werden konnten und gerne noch hinzufügen möchten?		

Anhang 2: Übersicht der deduktiven Kategorien

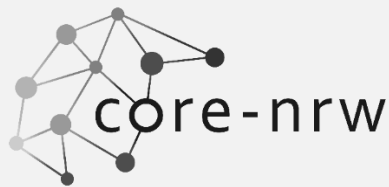
Kategorie 1: Präventives Handeln gegen Islamismus	
Inhaltliche Beschreibung	Präventives Handeln gegen Islamismus (PHgl) bezeichnet einen „Modus des Umgangs mit MuslimInnen“ (Qasem 2020, S. 16). Dieser zeichnet sich durch versicherheitlichte Handlungsweisen als Reaktion auf (antizipierte) Handlungen junger Muslim:innen aus - Antworten auf antizipierte Radikalisierungsprozesse in der Schule. (Dieser Modus der Verdächtigung und des vorseilenden Gehorsams des Aktivismus steht pädagogischen Reaktionsmöglichkeiten entgegen. Die These im Forschungsprojekt lautet, dass PHgl gesellschaftliche Bereiche - hier den pädagogischen - (hegemonial) durchzieht. Insofern gehen Praktiken der Prävention weit über konkrete Präventionsprogramme hinaus, in-dem sie ohne klare Verfahren und ohne konkreten Handlungsdruck sämtliche Interaktionen beeinflussen. PHgl ist insofern ein Einsatz im antimuslimisch-rassistisch strukturierten Diskurs. Entsprechende Praktiken stellen eine Form antimuslimischer Diskriminierung dar.).
Anwendung der Kategorie	Erzählpassagen, die diese Reaktionsweisen von Schule/Pädagog:innen zum Inhalt haben und wenn über konkrete Fälle der Radikalisierung(-prozesse) in der Schule berichtet wird.
Beispiel	Ein als muslimisch markierter Schüler zeigt sich widerständig und „aufmüpfig“. Er bemängelt etwa fehlende demokratische Teilhabe von Schüler:innen und versammelt die-se um sich. Als Reaktion darauf wird der Schüler als radikalisiert kategorisiert und der Verfassungsschutz wird eingeschaltet.
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Programme der Islamismusprävention, sondern Konfliktvermeidung oder spezifischer Umgang mit Konflikten; • pädagogische Umgangsweisen mit (antizipierten) Konflikten.
Kategorie 2: Sicherheitslogik	
Inhaltliche Beschreibung	Aus der Perspektive der Sicherheitslogik gelten Muslim:innen in erster Linie als Sicherheitsrisiko, als grundsätzliche gefährdende und gefährdete Subjekte bzw. als Objekte von Sicherheit. Radikalisierungslogik/Verständnis von Radikalisierung (linearer Prozess, Nicht-Subjektivität, etc.) als Unterpunkt der Sicherheitslogik. Gedankliches Bindeglied zwischen PHgl und konkreten Islamismuspräventionsmaßnahmen.
Anwendung der Kategorie	Generelle Äußerungen zu Muslim:innen als Sicherheitsrisiko bzw. sich radikalisierende Individuen.
Beispiel	„Bei muslimischen SuS muss man grundsätzlich immer aufpassen, dass sie sich nicht radikalieren, das kann sehr schnell gehen. Das muss man immer im Auge haben.“
Abgrenzungen	Die Kategorie bezieht sich auf Denkmuster, Deutungen und Äußerungen der Befragten und nicht auf konkrete Handlungen wie bei Kategorie PHgl und auch nicht auf konkrete Fälle (z. B. Radikalisierungsprozesse).

Kategorie 3: Islam und Islamismus als Kontinuum/Frage nach der Differenzierung	
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen, die muslimische Praktiken, „muslimische Verhaltensweisen“ (Essentialisierung) problematisieren, bei denen nicht klar wird, ob die spezifische Form der Religiosität (Konservatismus/Fundamentalismus) oder eine undemokratische politische oder militante Gesinnung bzw. ein entsprechendes Engagement das Problem darstellen. Aussagen zur Differenzierung von Islam und Islamismus.
Anwendung der Kategorie	Bei unklaren problematisierenden Erzählungen (beziehen sie sich auf Islam oder Islamismus?) oder, wenn explizit über die Differenzierung Islam/Islamismus gesprochen wird.
Beispiel	„Es ist schon ein Problem, wenn muslimische Schüler Israel kritisieren“, „Die Grenze zwischen Islam und Islamismus liegt meiner Meinung nach bei der Ausübung von Gewalt“.
Abgrenzungen	„Islam in der Schule“ und „Islamismus in der Schule“, wo jeweils klar benannt wird, worum es geht und was das Problem ist und wo dies nicht in ein Verhältnis gesetzt wird.
Kategorie 4: Islam in der Schule	
Inhaltliche Beschreibung	Beschreibende Aussagen rund um das Thema Islam in der Schule, bei denen Probleme, Konflikte, religiöse Praktiken, Veranstaltungen/Institutionalisierungen genannt werden.
Anwendung der Kategorie	Wenn (allgemein) über die Rolle des Islams in der Schule gesprochen wird.
Beispiel	„Das Thema Islam spielt hier keine Rolle, bei uns an der Schule“, „Islam spielt hier insofern eine Rolle, als dass wir muslimische Schüler:innen haben sowie islamischen Religionsunterricht“.
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlich geführten Debatten (Islamdebatte); • Erzählungen über konkrete Personen: Bild/Beschreibung von Muslim:innen.
Kategorie 5: Islamdebatte	
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen/Deutungen zur (hegemonialen) Problemdebatte um das Thema Islam (gesellschaftliche, strukturelle Aspekte). Dies inkludiert die Themen Integration, Migration und kann auch die Debatten um Leitkultur, Kopftuch, Sarrazin, Islamkritik, Islamverherrlichung, typische Islambilder, Angst vor dem Islam beinhalten.
Anwendung der Kategorie	Bei allgemeinen/abstrakteren Aussagen zur „muslimischen Frage“ (Problem Islam), zu Integration und Migration.
Beispiel	„Muslim:innen müssen sich integrieren, ist ja klar. Es ist sehr schwierig mit ihnen.“
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Situationen in der Schule („Islam in der Schule“); • Aussagen zu Islamismusprävention; • Verhältnis Islam/Islamismus.
Kategorie 6: Islamismusprävention (IP)	
Inhaltliche Beschreibung	Erzählpassagen, aus denen das Verständnis von Islamismusprävention (IP) (weit/eng) und diesem zugrundeliegenden Annahmen und (normativen) Vorstellungen der Befragten hervorgehen. Beschreibende Erzählungen der Erfahrungen zu IP, durchgeführte Maßnahmen und Deutung der Praktiken, Materialien dazu und die Infrastruktur, Netzwerke/Kooperationen (u. a. Wegweiser) der Schule zum Thema IP. Weitere Erzählungen zu IP im Unterricht und Angebote, Veranstaltungen, Direktiven und Gremienteilnahmen.
Anwendung der Kategorie	Bei beschreibenden, narrativen Erzählpassagen zu Erfahrungen, Vorstellungen und Deutungen der Islamismusprävention.
Beispiel	„Alles in der Schule ist IP“, „Islamismusprävention ist Thema im Ethikunterricht“, „In den Schulleiterdienstbesprechungen sprechen wir regelmäßig über IP“.

Abgrenzungen	Nur wenn konkret über IP gesprochen wird und nicht über den Umgang mit Muslim:innen vor dem Hintergrund der IP, dann zu Kategorie „PHgl“.
Kategorie 7: Islamismus in der Schule	
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen zu konkreten Fällen islamistischer Handlungen in der Schule.
Anwendung der Kategorie	Bei der Bezeichnung von Handlungen als islamistische (salafistische, dschihadistische usw.) und bei der Beschreibung von klar islamistischen Handlungen (Tätigkeit für islamistische Gruppen).
Beispiel	„Ein Schüler hat andere Schüler für den IS rekrutiert“, „Eine Lehrerin hat Flyer verteilt auf denen stand: Deutschen Staat bekämpfen - Kalifat errichten; seid bereit!“.
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibungen islamischer Praktiken; • Sprechen über gesellschaftliche Problem bzw. Islamismus an sich.
Kategorie 8: (Pädagogische) Orientierungsmuster	
Inhaltliche Beschreibung	Erzählpassagen, die normativ aufgeladen sind, dazu gehören Normen, Werte, Menschenbildannahmen, Theorien, Konzepte, Normalitätsvorstellungen, Beschreibung der Traumschule und Selbstbeschreibungen ohne jedoch eine Abgrenzung zu anderen zu machen.
Anwendung der Kategorie	Bei Selbstbeschreibungen und Erzählungen, aus denen Annahmen der Befragten deutlich werden.
Beispiel	„Nachhaltigkeit sollte in der Schule eine wichtige Rolle spielen“, „Kinder sollten in der Schule zu selbstbestimmten Menschen erzogen werden“, „Wer in Deutschland lebt, muss die deutsche Sprache sprechen“.
Abgrenzungen	-
Kategorie 9: Auftrag Islamismusprävention	
Inhaltliche Beschreibung	Problematisierung und Diskussion des Auftrages an Pädagog:innen, Islamismusprävention zu betreiben; Diskussion/Bewertung der Machbarkeit von IP und den Eindrücken des unterstützt-Werdens (in der Schule).
Anwendung der Kategorie	Wenn Befragte die Machbarkeit von IP diskutieren und ob IP in ihren Aufgabenbereich gehört, ob sie sich unterstützt fühlen, etc.
Beispiel	„Wir haben hier andere Probleme. Wir haben einfach keine Ressourcen für IP“, „IP ist für uns sehr wichtig, das sehen wir alle so, hier an der Schule und nehmen IP als eine grundlegende Aufgabe der Schule an“.
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen, normative Vorstellungen zu IP;
Kategorie 10: Problematische Schüler:innen	
Inhaltliche Beschreibung	Thematisierung von konkreten Schüler:innen, die als problematisch gekennzeichnet werden.
Anwendung der Kategorie	Bei der Beschreibung von konkreten problematischen Schüler:innen und den zugehörigen Konfliktbedingungen.
Beispiel	„Schüler A stört immer den Unterricht“, „Schülerin B hat den Schulhof beschädigt“, „Schülerin C hat problematische Videos in der Klasse rumgeschickt, in denen gewaltverherrlichende Inhalte gezeigt wurden“, „Schüler D fehlt viel im Unterricht“
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Problematische muslimische Schüler:innen gehören nicht in diese Kategorie; • Wenn es um allgemeine Vorstellungen von Normen und Regeln an der Schule geht, gehören diese Aussagen in die Kategorie „(Pädagogische) Orientierungsmuster“.

Kategorie 11: Konflikte in der Schule	
Inhaltliche Beschreibung	Erzählungen von allgemeinen/ konkreten Konflikten und Problemen in der Schule, die aber nicht von Muslim:innen ausgehen oder Muslim:innen betreffen, u. a. Rassismusevorfälle in der Schule - außer antimuslimischen Rassismus
Anwendung der Kategorie	Bei der Beschreibung von Konflikten und Problemen im schulischen Kontext
Beispiel	„Viele unserer SuS haben ein Drogenproblem“
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte, die von Muslim:innen ausgehen, dann zu: Bild/ Beschreibung von Muslim:innen.
Kategorie 12: Bild/Beschreibung von Muslim:innen	
Inhaltliche Beschreibung	Aussagen zur Beschreibung muslimischer Schüler:innen und anderer schulischer und nicht-schulischer Akteur:innen (Eltern, Lehrer, Nachbarn u.a.), auch auf individueller/persönlicher Ebene. Beschreibung und Beurteilung deren Einstellungen und (religiöser) Praktiken, auch in problematisierender Hinsicht (Einstellungen und Praktiken, die Konflikte erzeugen). Nennung von Vorurteilen, Homogenisierungen, Essentialisierungen, Abwertungen (AMD) (nicht-Meta-Ebene).
Anwendung der Kategorie	Wenn über muslimische Akteur:innen und deren Handlungen/Einstellungen gesprochen wird.
Beispiel	„Hier an der Schule gibt es viele Muslim:innen - die sind eine Bereicherung für unsere Schule“, „Mein Nachbar ist auch Moslem, der ist schon komisch“, „Mein Nachbar ist Islamist, der hat schon wieder jemanden umgebracht“
Abgrenzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierungen zur Rolle des Islams an der Schule allgemein; • alles zu konkreten Personen außer zu Islamismus an der Schule; • kulturessentialistische Aussagen/Othering.
Kategorie 13: Antimuslimische Diskriminierung	
Inhaltliche Beschreibung	Textimmanente Erzählungen von Diskriminierungsvorfällen (Herabwürdigungen, Gewaltanwendung, Benachteiligung) oder Diskriminierung allgemein gegenüber Muslim:innen (Nennung von Vorurteilen, Homogenisierungen, Essentialisierungen, Abwertungen auf der Meta-Ebene). Dies betrifft auch Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen außerhalb der Schule, von denen berichtet wird.
Anwendung der Kategorie	Wenn über sprachliche oder körperliche Diskriminierungsvorfälle gegenüber Muslim:innen berichtet wird.
Beispiel	„Zahid wurde von den anderen Kids oft gehänselt, wenn er bei der Klassenfahrt beten wollte“, „Dann hat die Lehrerin mir das Kopftuch vom Kopf gerissen“, „Ich habe Schwierigkeiten, eine Wohnung zu finden, weil ich einen türkischen Nachnamen habe“
Abgrenzungen	Unsere Deutung des Gesagten als AMR oder diskriminierende Aussage; andere Formen der Diskriminierung (Mobbing, anti-Schwarze Diskriminierung, Sexismus etc.) dann zu „Konflikte“.
Kategorie 14: Kulturkonflikt – Abgrenzung von Kulturen	
Inhaltliche Beschreibung	Kulturessentialistische Aussagen (VS. Kultur als soziale Praxis), die Normalitätsvorstellungen einer normalen, deutschen Kultur und einer anderen/fremden islamischen Kultur reproduzieren und von denen angenommen werden kann, dass sie Otheringprozesse und Einsätze im Streit um die natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnung darstellen. „Wir“-„Die“-Abgrenzungen.
Anwendung der Kategorie	Aussagen, die Islam als (fremde, andere) Kultur einordnen (Muslim:innen als Träger:innen dieser Kultur) und die auf ein kulturessentialistisches Verständnis, auf eine polarisierte

	und hierarchisierte Diskurslage schließen lassen. Explizite „Wir“-„Die“-Abgrenzungen. Bezieht sich auf Kultur und gesellschaftliche Verhältnisse.
Beispiel	„Die haben ja eine ganz andere Kultur. Ist doch klar, dass sie mit demokratischen Verfahren erst einmal Schwierigkeiten haben.“
Abgrenzungen	Sobald es keine wir-die-Aussage ist, gehört die Aussage zu Bild/Beschreibung von Muslim:innen.
Kategorie 15: Terrorismus	
Inhaltliche Beschreibung	Thematisierung von allgemein terroristischen Vorfällen (Attentate, Morde, Entführungen, ...) textimmanent.
Anwendung der Kategorie	Wenn von terroristischen Vorfällen oder den Reaktionen darauf (z. B. an der Schule) berichtet wird.
Beispiel	„Da wurde doch in Frankreich dieser Lehrer umgebracht“, „Wenn in Hanau Muslim:innen ermordet werden, interessiert das niemanden“
Abgrenzungen	Antimuslimische Diskriminierung, wenn kein Terrorakt
Kategorie 16: Sonstiges	
Inhaltliche Beschreibung	Alles, was nicht unter die oben stehenden Kategorien fällt.
Anwendung der Kategorie	-
Beispiel	„Ich habe ursprünglich BWL studiert“
Abgrenzungen	Alle anderen Kategorien



Netzwerk für Extremismusforschung
in Nordrhein-Westfalen

Connecting Research
on Extremism
in North Rhine-Westphalia

Impressum

Herausgeber und Kontakt

Maurice Döring

bicc – Bonn International Centre for Conflict Studies gGmbH

Pfarrer-Byns-Str. 1 · 53121 Bonn · Tel. +49 228 911 96-45

doering@core-nrw.de · www.core-nrw.de

Die Veröffentlichung erfolgt im Kontext des Netzwerkes CoRE-NRW, einem Verbund aus Wissenschaft und Praxis zur Erforschung des extremistischen Islamismus, des Rechtsextremismus und anderer Formen des Extremismus. Die Koordinierungsstelle am bicc – Bonn International Centre for Conflict Studies gGmbH arbeitet im Auftrag für das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW. Die Inhalte der Publikation werden allein von den Autor:innen verantwortet. Sie spiegeln nicht die Position des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW oder der Koordinierungsstelle wider.

Forschungskontext

Das vom nordrhein-westfälischem Ministerium für Kultur und Wissenschaft und von der Technischen Universität Dortmund geförderte Forschungsprojekt „Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention“ (Laufzeit: 01.10.2020-30.09.2022) interessiert sich für nicht-intendierte Effekte schulischer Islamismusprävention und führt hierfür zunächst eine diskursanalytische Dokumentenanalyse und daraufhin Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Pädagog:innen und Schüler:innen aus Schulen einer Großstadt in NRW durch.

Autorin

Dilek Dipçin-Sarioğlu hat an der TU Dortmund Erziehungswissenschaft studiert und nach dem Studium als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention“ gearbeitet. Derzeit ist sie an der FernUniversität in Hagen in Forschung und Lehre qualitativer Forschungsmethoden tätig. In ihrem Promotionsprojekt interessiert sie sich für Konstruktionsprozesse des Muslimischen im Schulkontext.

Layout-Konzeption

kipconcept gmbh, Bonn

<https://doi.org/10.60638/w6qk-qm31>

Juli 2024

Die Publikation ist lizenziert unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

