

# „Der Islam“ in der Kontroverse (DIKo)

Miguel Zulaica y Mugica | Lisa Jacoby | Meryem Aydogan



# INHALT

Vorwort	4
Einleitung	6
1 Forschungsstand	9
2 Empirische Rekonstruktion von Kontroversen im Islamdiskurs	20
3 Zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse des Forschungsprojekts	43
4 Weitere Erkenntnisse und explorative Befunde	69
5 Limitationen der Forschung	84
6 Zusammenfassung und Fazit	86
7 Forschungsdesiderate	90
8 Ausblick und Handlungsempfehlungen	93
Literaturverzeichnis	98

# VORWORT ZUR POLITISCHEN ENTWICKLUNG INNERHALB DER PROJEKTLAUFZEIT

Mit dem Nahostkonflikt wird nach dem Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, dem Massaker an über 1200 israelischen Bürger:innen, der Entführung von über 240 Geiseln, der israelischen Antwort in Form militärischer Offensiven im Gazastreifen, kulminierend in einem Krieg, dessen Verlauf innerhalb eines Jahres bereits über 40.000 Menschenleben gekostet hat (bpb-Redaktion, 2024), ein Krieg im Klassenzimmer präsent, dessen Komplexität und Problematik sich in einer nahezu unüberschaubaren Fülle kontroverser Statements und anhaltender Debatten niedergeschlagen und sowohl in Deutschland als auch in vielen weiteren Staaten weltweit zu zahlreichen Demonstrationen, Gegendemonstrationen sowie Protesten geführt hat (Zulaica y M. & Wigger 2024). Die Schule als gesellschaftlicher Ort wird zum Brennglas dieses Konflikts in all seinen Facetten. Als Bildungsinstitution wird sie politisch damit beauftragt, Schüler:innen und ihre Emotionen aufzufangen, über diesen Konflikt aufzuklären, allen „antisemitischen oder israeldämonisierenden Äußerung[en] sowie jeder menschenverachtenden Aussage entschieden entgegen[zu]treten“<sup>1</sup> und gesell-

---

1 Diese Formulierung entstammt einer Rundmail des Ministeriums für Schule und Bildung NRW vom 12.10.2023 <https://www.schulministerium.nrw/12102023-schulmail-aus-anlass-des-angriffs-der-hamas-auf-israel>.

schaftlichen Friktionen entgegenzuwirken. Die damit einhergehende Herausforderung zeigt sich nicht nur in der fachlich und didaktisch hochgradig anspruchsvollen Diskussion gesellschaftlicher Kontroversen im Allgemeinen und des Nahostkonflikts im Besonderen, sondern auch in ihrer Ambivalenz. Diese besteht zumeist darin, dass Gefühle – etwa der Ungleichbehandlung – diffundieren, sich in Repräsentationsstrukturen einschreiben, zu Ressentiments formieren und die Kommunikation in Wir-Ihr-Arenen strukturieren. Diskursiv-emotionale Deutungsmuster dieser Art schaffen letztlich nicht nur Gelegenheitsstrukturen für Radikalisierungs- und Co-Radikalisierungsprozesse, sondern dienen zugleich der politischen Agitation von Seiten islamistischer Akteur:innen. Das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen von coreNRW geförderte Projekt „Der Islam“ in der Kontroverse (DIKo) widmete sich der qualitativ-rekonstruktiven Analyse islambezogener Kontroversen in schulischen Kontexten. Die zu diesem Zweck realisierten Gruppendiskussionen von Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern (Erhebungszeitraum 09/2023 bis 02/2024) weisen infolge der Ereignisse des 7. Oktobers 2023 eine prägnante Verschiebung der thematischen Schwerpunkte sowie der diskursiven Dynamik auf. Mit den Ergebnissen des Projekts liegt eine qualitative Exploration der Auswirkungen des Nahostkonflikts auf den schulischen Kontext vor, die es ermöglicht, die Veränderungen der Diskussion von islambezogenen Kontroversen nachzuzeichnen und die (Re-)Produktion von implizitem Konfliktwissen – u. a. spezifischen Triggerpunkten (s. Kap. 2.5.3) – zu rekonstruieren. Besondere Brisanz erhält die Präsenz des Nahostkonflikts im Klassenzimmer durch latente und manifeste antisemitische Deutungsmuster, islambezogene und rassistische Stereotypen sowie die religiöse Codierung des Nahostkonflikts. Darüber hinaus zeichnen die Ergebnisse nach, wie jüdisches Leben als nicht anwesendes Drittes die Diskussionen nach dem 7. Oktober 2023 mitbestimmt.

# EINLEITUNG

Die angespannte Kommunikationssituation an Schulen in Bezug auf die Themen Islam und Muslim:innen verweist nach dem deutschen Kulturwissenschaftler Werner Schiffauer auf die komplexen „gesellschaftliche[n] Verarbeitungsprozesse“ (2015, S. 18) von einschneidenden historischen Ereignissen und Diskursverschärfungen, die sich durch eine deutliche „Komplexitätsreduktion“ (ebd., S. 25) und eine Polarisierung zwischen als muslimisch und als nicht muslimisch markierten Personen auszeichnet. Die übergeordnete Diskurslage zeichnet sich zudem durch einen Konflikt um Deutungshoheit aus, in dem auch historisch tief verankerte Orient- und Islambilder eine Rolle spielen. Der Islam und seine Anhänger:innen werden hierbei als grundlegend anders und fremd und als potenziell gefährlich konstruiert (Attia 2018, S. 5-6). Die Veränderungsprozesse gegenüber Muslim:innen entfalten ihre Wirkung innerhalb von rassistischen Elementen der Hierarchisierung, Naturalisierung, Homogenisierung und Polarisierung (Rommelspacher 2009, S. 29). Derartige Deutungsmuster spielen auch in der Extremismusforschung eine Rolle, da junge Muslim:innen über das Konzept der Radikalisierung als Problemgruppe betrachtet werden, die besonders anfällig für Gewalt und anti-demokratisches Verhalten seien (Silva 2017, S. 151-153; Brunner 2011, S. 211-213). Laut Iman Attia lassen sich Islamdiskurse und Gefahrendiskurse nicht voneinander trennen (Attia 2018, S. 2). Wenn vom Islam die Rede ist, können somit zugleich Bilder von Gefahr und Gefährdung aufgerufen werden, die zu einer Vereindeutigung von komplexen Problemstellungen führen können. Die Homogenisierung und Essentialisierung von muslimischer Religiosität führe zu einer Überislamisierung und zu einer Entkopplung von historischen und politischen Zusammenhängen. Diese Vereindeutigungen werden

gleichzeitig auch von Seiten islamistischer Gruppierungen vorgenommen (Attia 2018, S. 5; siehe auch Schuhmacher 2020, S. 120).

Die sicherheitspolitische Reduktion religiöser (insbesondere islamischer) Überzeugungen und Praktiken ist nicht nur als komplexitätsreduzierend zu kritisieren, sondern stellt auch eine Belastung für vertrauensbasierte pädagogische Arbeitsbündnisse dar (Helsper 2021; Zulaica y M. 2023; Said & Fouad 2018). Solche Vereinseitigungen beeinflussen Kommunikationsprozesse maßgeblich: In schulischen Interaktionen entsteht häufig ein Amalgam aus persönlichen Erfahrungen und politischen Einstellungen, in dem die Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Ihr“ – trotz Gesprächsbereitschaft und geteilter Werte – immer wieder reproduziert wird (vgl. Schiffauer 2020, S. 274; Drerup et al. 2023). Die daraus resultierenden Kontroversen sind nicht allein Ausdruck stereotyper Narrative, sondern gehen oft mit Diskriminierungserfahrungen einher, die sowohl die Bildungsbiografien von Schüler:innen als auch pädagogische Beziehungen nachhaltig beeinträchtigen können.

Ogleich die Präsenz von Kontroversen an Schulen ein Indikator für gelungene Integration sein und auf einen Partizipations- und Gestaltungswillen hinweisen kann, sieht Schiffauer – empirisch gestützt – die diskurspraktischen Möglichkeiten an eine Grenze gekommen, an der eine konstruktive Verständigung zwischen nicht-muslimischen und islamisch-religiösen Akteur:innen im hohen Maße erschwert scheint. Auch differente empirische Studien weisen auf eine zunehmend vertrackte Kommunikationssituation an Schulen hin, wenn islambezogene Kontroversen thematisiert werden (Stein et al. 2024; Zulaica y M. & Wigger 2024; Bossong et al. 2022). Gerade vor dem Hintergrund dieser kommunikativen Zuspitzungen gewinnt die empirische Auseinandersetzung mit islambezogenen Kontroversen im schulischen Kontext an Bedeutung. Die Relevanz des Themas ergibt sich nicht zuletzt aus dem Umstand, dass religiöse Zugehörigkeit und Praxis – insbesondere bei muslimischen Jugendlichen – in ihrer sozialisatorischen Bedeutung tendenziell zunehmen<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> 79 Prozent der muslimischen Jugendlichen geben laut der Shell Studie 2024 an, dass der Glaube zu Gott für sie eine hohe Relevanz einnimmt – katholische 38 Prozent und evangelische Jugendliche 35 Prozent (vgl. Albert et al. 2024).

Aus dieser Problemstellung heraus lässt sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes herleiten, in dem die Performanz der schulischen Diskussionskultur zum Themenfeld Islam rekonstruiert wird. Mit dem Projekt „Der Islam“ in der Kontroverse (DIKo) soll ein Beitrag zur anwendungsorientierten Grundlagenforschung im Bereich der Radikalisierungsprävention geleistet werden. Gegenstand des Projekts sind empirisch gesättigte Kontroversen rund um den Themenkomplex Islam, die in der Alltagskommunikation implizit präsent sind und sich auch in schulischen Kontexten manifestieren, z. B. im Streit um die Einrichtung eines Gebetsraumes, in der Karikaturendebatte oder bei zeithistorischen Ereignissen wie dem Anschlag der Hamas am 7. Oktober 2023.

Das Projekt wurde mit der Förderung des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW-NRW) sowie dem Netzwerk coreNRW – Connecting Research on Extremism in North Rhine-Westphalia realisiert und durch die Kolleg:innen Prof. Dr. Karim Fereidooni (Ruhr-Universität Bochum), Prof. Dr. Paul Mecheril (Universität Bielefeld), PD Dr. Thomas Geier (Technische Universität Dortmund), Prof. Dr. Krassimir Stojanov (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Stefan Malthaner (Hamburger Institut für Sozialforschung) und Beatrix Austin (Berghof Foundation, Berlin) fachlich begleitet.

## KAPITEL

# FORSCHUNGS- STAND

Zur analytischen Verortung islambezogener Kontroversen in schulischen Kontexten erfolgt zunächst eine systematische Aufbereitung des aktuellen Forschungsstands. Darauf aufbauend werden sowohl die theoretisch-empirische Anschlussfähigkeit als auch die forschungspraktische Bedeutung des Projekts aufgezeigt und begründet.

# 1.1 ISLAMBEZOGENE KONTROVERSEN

Sexualerziehung, Kopftuch bei Lehrerinnen, Evolutionstheorie in der Biologie und Nahostkonflikt sind exemplarische Kontroversen, die die Diskussion innerhalb und über Schule, deren Inhalte und deren weltanschauliche Positionalität bestimmen (Hess & McAvoy 2015). Die Frage nach dem Umgang mit diesen Kontroversen ist eine Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten öffentlicher Erziehung und damit, Klaus Prange (2010) zufolge, eine Grundfrage pädagogischer Ethik. In der Erziehungswissenschaft (Drerup et al. 2021), in der politischen Bildung (Frech et al. 2023) und in Fachdidaktiken (Herbst et al. 2023) hat sich vor diesem Hintergrund ein breiter Diskurs entfaltet. In diesen Diskussionen stehen meist didaktische Settings und das pädagogische Handeln der Lehrperson im Vordergrund.

Werden islambezogene Kontroversen allerdings aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive betrachtet, wird eine spezielle Ambiguität und Konflikthaftigkeit präsent. Die Konflikthaftigkeit liegt einerseits in der Unvorhersehbarkeit islambezogener Kontroversen im Schulalltag, da diese von Lehrpersonen in der Regel als ungeplante Kontroversen wahrgenommen werden (Cassar 2021, 2023), und andererseits in der Einbettung islambezogener Kontroversen in den sogenannten Islamdiskurs (Kalwa 2020). Dieser bedient sich an gesellschaftlichen Erfahrungsräumen, z. B. dem 1. September 2001, dem amerikanischen Einmarsch in den Irak, dem NSU, Charlie Hebdo und Bataclan, den Mohammed-Karikaturen, dem Syrienkrieg und dem IS, der sogenannten „Flüchtlingskrise“, dem Salafismus als Jugendphänomen, dem

islamistischen Mord an Samuel Paty, der rechtsnational motivierten Anschläge auf Wolfgang Lübcke und in Christchurch und zuletzt dem Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, und wirkt polarisierend. Heiner Bielefeldt (2011) stellt fest, dass der Islamdiskurs zwischen einer meist polarisierenden bis rassistischen Islamkritik und einer rassistischen Kritik des Islamdiskurses changiert. Dabei blenden diskriminierungs- und rassismustheoretische Positionen in Teilen die Problematik nicht nur von extremistischen Religionsauslegungen aus oder machen diese zu Epiphänomenen von Rassismuserfahrungen, sondern beschäftigen sich darüber hinaus nur im geringen Maße mit Antisemitismus, Rassismen, Geschlechterdiskriminierung, Homophobie etc. in islamisch geprägten Kontexten (Şahin 2023; Biskamp 2019). Zugleich laufen islamkritische Perspektiven Gefahr, rassistische und diskriminierende Erfahrungen sowie Strukturen zu marginalisieren, gesellschaftlich verbreitete Stereotypen zu reproduzieren (Bertelsmannstiftung 2019) und anschlussfähig an Identitätspolitiken extrem rechter und rechtspopulistischer Bewegungen zu werden (Pickel & Öztürk 2022; Attia et al. 2014).

Der Befund, der sich in den aktuellen Studien zu Muslimfeindlichkeit bestätigt (UEM 2023; Claim, 2025), geht davon aus, dass sich im Sprechen über islambezogene Fragen und Kontroversen meist politisierte und identitär fixierte Positionen einstellen. Charakteristisch für entsprechende Diskurse sind Wir-Ihr-Konstruktionen und reduktionistische Darstellungen, in denen Vereindeutungen, Otheringprozesse, Ressentiments und intersektional dimensionierte Rassismen eingelagert sind. Werner Schiffauer (2015) arbeitet etwa in seiner Studie Schule, Moschee, Elternhaus anhand der empirischen Auswertung von speziell initiierten Dialogformaten zwischen praktischen Akteur:innen heraus, dass der Abbau von Frontstellungen nicht bloß als eine Form rationaler Klärung gemeinsamer (pragmatischer) Handlungsorientierung verstanden werden kann. Die Schwierigkeiten in den Formaten lagen darin, „dass die Abgrenzung zwischen den Wir-Gruppen – hier die Säkularen, da die Gläubigen – immer wieder auf den Diskussionsprozess durchschlugen. Ein falsches Wort – und die Lager waren wieder da. Es war diese Hartnäckigkeit, mit der an einer grundlegenden Andersheit des Anderen festgehalten wurde, die uns zu schaffen

machte. Es war, als hätte man auf beiden Seiten sich so sehr daran gewöhnt, sich als Antipoden zu sehen, dass man immer wieder zurückfiel“ (Schiffauer 2015, S. 283-284).

Die Binärität im Umgang mit islambezogenen Kontroversen wird durch das 3P-Modell unter Bezugnahme auf die Begriffe – Pauschalisierung, Perspektiven und Pluralisierung – ethisch und diskurstheoretisch begründet (UEM 2023, S. 38-40; Cheema 2020). Levent Tezcan und Monika Wohrab-Sahr zufolge wird dieser Dualismus auf einer empirischen Ebene den „gesellschaftlichen Entwicklungen in ihrer inneren Verwobenheit und Dynamik [...] kaum noch gerecht“ (Tezcan & Wohrab-Sahr 2022, S. 9). Eine empirische Untersuchung muss folglich multiperspektivisch auf das Phänomen blicken.

# 1.2 AMBIVALENZEN ISLAMBEZOGENER KONTROVERSEN

Islambezogene Kontroversen erweisen sich als ambivalente Diskursphänomene, deren Analyse eine Differenzierung dreier zentraler Dimensionen erfordert, die im Folgenden theoriegeleitet dargestellt werden:

**(1) Demokratie und Partizipation:** In Referenz zum „Integrationsparadox“ (El-Mafaalani 2020) signalisieren Kontroversen und Konflikte Partizipationsansprüche. Kontroversen entstehen an Stellen, an denen Reibung stattfindet und konfligierende Bedürfnisse artikuliert werden. Sie sind also ein Indiz für eine Demokratisierung in der superdiversen Gesellschaft (El-Mafaalani 2023; Pickel & Pickel 2023). So lassen sich im Konkreten meist unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle öffentlicher Meinungsbildung Institutionalierungsprozesse von islamischen Lebensformen im europäischen Raum und auch in Schulen rekonstruieren. Das prominenteste Beispiel dürfte die Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts, die Akzeptanz von Burkinis im Schwimmunterricht (Michalowski & Berehndt 2020), die Beurlaubungsregeln in Schulen bei religiösen Feiertagen oder differente Praktiken, den Halal-Regeln in Kita- und Schulkantinen gerecht zu werden, sein. Zugleich sind diese Praktiken auch umstritten – Religionsunterricht als Domes-tizierung des muslimischen Selbst (Dreier 2022) oder der anhaltende Konflikt um die Präsenz von Schweinefleisch in Schulen (Tezcan 2020). Darüber hinaus sind Konflikte wie die Fastenpraxis zum Ramadan, das Beten innerhalb der Schule, Umgang mit geschlechtsbezogenen

Symbolen (Kopftuch) etc. Kontroversen, die virulente Konfliktherde sind und an denen sich unterschiedliche Aushandlungspraktiken in Schulen zeigen.<sup>3</sup>

**(2) Stereotypisierung und Ressentiment:** In Kontroversen werden Stereotype und Rassismen reproduziert. Kontroversen sind polarisierend strukturiert (Cheema 2020). Sie eröffnen Wir-Arenen, erzeugen Kollektivierungsphänomene und manifestieren Repräsentationsstrukturen (UEM 2023; Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2017). In islambezogenen Kontroversen sind latente oder manifeste Stereotype angelegt, die gesellschaftlich verbreitet sind. „Muslimische Männlichkeit“, als eine natio-ethno-kulturelle Codierung von toxischer Männlichkeit und die pauschalisierende Annahme einer Diskriminierung von Frauen im Islam sind ebenso typische Stereotypen wie auch die Zuschreibung einer höheren Gewaltbereitschaft und die Vorstellungen von Parallelgesellschaften (Kaddor et al. 2021). Ferner kann der Verweis auf Kontroversität die Problematisierung von Diskriminierung und Rassismus versperren, insbesondere wenn auf Neutralität und auf die Legitimität einer unbegrenzten Meinungspluralität verwiesen wird – „all opinions must be heard“ (Gindi 2024, S. 9).

**(3) Radikalisierung und politische Agitation:** Islambezogene Kontroversen bieten aufgrund ihrer Polarisierungsstruktur eine Gelegenheitsstruktur für politische Agitation. Völkische nationale Strömungen wie auch islamistische Bewegungen nutzen Kontroversen zum Zweck der Mobilisierung (Kiefer & Mücke 2023). Demnach sind Kontroversen zu Essgewohnheiten, zur sexuellen Bildung, zur konfrontativen Religionsbekundungen (zur Ambivalenz des Begriffs Karakayalı & Kulaçatan 2022) oder zu adoleszenten religiös codierten

---

<sup>3</sup> Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass eine demokratische und kontroversitätstheoretische Sichtweise (hierzu Drerup, 2021; Herbst, 2023) quer zu säkularitätskritischen und spezifischen postkolonialen Theorien liegt, die die Inkommensurabilität von islamischer und westlicher Lebensform postulieren (Asad, 2003; Amir-Moazami, 2022). Bei Annahmen der lebensformspezifischen Inkohärenz wird fraglich, wie demokratische Aushandlungsprozesse verstanden werden sollen.

Disziplinierungspraktiken (z. B. „Schariapolizei“) anfällig für verein-  
 deutigende Polarisierungsstrategien und politische Mobilisierung.  
 Gerade das Zusammenspiel von Polarisierungsrhetoriken, autoritären  
 Einstellungsmustern und Exklusionserfahrungen bildet in Referenz zur  
 Studie EMRA Grundbedingung für Radikalisierungsprozesse (Pfund-  
 mair 2024). In Anschluss an den 7. Oktober 2023 und die verengten  
 und vertrackten Diskursverläufe wird in islamistischen Bewegungen ein  
 Widerstandsnarrativ kultiviert, das insbesondere bei jugendlichen  
 Muslim:innen greift (Kulaçatan 2017).

In jeder dieser drei Hinsichten konstituieren Affekte und Emotionen den  
 sozialen Interaktionszusammenhang. Sei es die Empörung gegenüber  
 Ungerechtigkeit, die Wut ob einer Freiheitsbegrenzung (z. B. Religions-  
 freiheit), die Angst vor Kontrollverlust oder das Autonomiegefühl bei  
 der Gefährdung von Normalitätsvorstellungen. Diesen Kontroversen  
 ist gemein, dass Diskurse und Affekte nicht voneinander gelöst werden  
 können und im Zusammenspiel soziale Figurationen hervorbringen  
 (Wir-Ihr-Arenen).

# 1.3 EINORDNUNG DES PROJEKTS IN DIE RADIKALISIERUNGS- FORSCHUNG

Zwar liegt bislang weder in der Wissenschaft noch in der Praxis eine einheitliche Definition für den Begriff der Radikalisierung vor, „[s]eit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 wird im gesellschaftlichen Kontext [allerdings] mit Radikalisierung in besonderer Weise islamistisch motivierter Terror assoziiert“ (Kiefer et al. 2019, S. 11). Diese diskursive Engführung etablierte das übergeordnete Verständnis von Radikalisierung als einem linearen, „prozesshaften Geschehen, das sich über einen Zeitraum erstreckt und im Extremismus und damit verbundenen Gewalttaten endet“ (ebd.).<sup>4</sup> Während klassische Theorien und Modelle der Radikalisierungsforschung Radikalisierungsprozesse verstärkt als Ergebnis individualpsychologischer Dynamiken – z. B. infolge von Krisen- oder Diskriminierungserfahrungen – begreifen (s. Hummel & Logvinov 2014, S. 16-17; Malthaner 2017, S. 370), setzt das Projekt DIKo an neueren Konflikt-, Gesellschafts- und psychologischen Theoremen wie dem (Co-)Radikalisierungsansatz des Verbundprojekts RIRA (Pickel & Pickel 2023) an, mit dem insbesondere die Wechselwirkungen von gesellschaftspolitischen, gruppenspezifischen

---

<sup>4</sup> Dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss, zeigt die Assoziation von Extremismus mit anders gelagerten Phänomenen, z. B. dem Veganismus oder – historisch betrachtet – der Demokratie im 19. und 20. Jahrhundert (Kiefer et al. 2019, S. 10-11).

Spaltungs- und Polarisierungsprozessen<sup>5</sup> und individuellen Radikalisierungsprozessen untersucht werden. Im Zentrum des Projekts steht dabei die vertiefende Analyse der Struktur öffentlicher Diskurse und der damit verbundenen Polarisierungseffekte in institutionellen Kontexten.

Durch seine konflikt- und affekttheoretische Lagerung ermöglicht das Projekt zudem eine differenzierte Beschreibung sozialer Prozesse, die sowohl der Positionalität von Akteur:innen als auch der Verschränkung individueller und kollektiver Ebenen Rechnung trägt. Emotionen wie Wut, Empörung und Angst sind aus dieser Theorie heraus nicht ausschließlich als individuelle, körperlich-affektive Reaktionen auf die soziale Umwelt zu verstehen, sondern als gesellschaftlich vermittelte Dispositive, die diskursiv hervorgebracht und reproduziert werden und die daher nicht unabhängig von den sie strukturierenden Diskursen betrachtet werden können.

Dies bedeutet nicht, dass Affekte und Gefühle von individuellen körperlichen Korrelaten und individualpsychologischen Perspektiven entgehoben werden können. Vielmehr wird mit dem diskursiv-affektiven Modell – das im Rahmen dieses Projekts mit der Triggerpunkttheistik nach Mau, Lux und Westheuser und den Diskursorganisationen ausformuliert wird (s. Kap. 2.5.3) – ein deskriptiver Analyseansatz angeboten, der nicht nur eine dichte und positionale Beschreibung von Konflikten ermöglicht, sondern auch die Rekonstruktion differenter diskursiver Bearbeitungspotenziale, in denen Affekte und Emotionen berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund kann auch die Herausbildung von Ressentiments – die laut den Ergebnissen der Ressentiment-Studie (Khorchide et al. 2022) auf individueller Ebene einen zentralen Prädiktor für Radikalisierungsprozesse darstellen – als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess rekonstruiert und theoretisch verortet werden. Der zugrunde liegende soziale Mechanismus besteht hierbei in der Wechselwirkung von Ressentiments mit autoritären Einstellungen (Decker

---

<sup>5</sup> Den Ergebnissen des Projekts EMRA zufolge korreliert das Ausmaß von Radikalisierung insbesondere mit „disinhibitorischen (Gruppen-)Prozessen (Pfundmair 2023, S. 8). Dabei zeigt sich, dass sich Radikalisierungstendenzen insbesondere dann verstärken, wenn auch Polarisierung, normativer, informativer und sozialer Einfluss sowie die Gruppenidentifikation und zuvorderst die Wahrnehmung einer Bedrohung der eigenen Gruppe durch andere Gruppen (Perceived Group Threat) zunehmen (ebd.).

et al. 2024) und sogenannten Brückenideologien. Mit einem Modell affektiv-diskursiver Register (s. Kap. 2.5.3 und Kap. 3.1.1) lässt sich das Konzept Ressentiment als ein historisch und gesellschaftlich bedingtes Dispositiv rekonstruieren, das aus spezifischen historischen und diskursiven Kontexten hervorgeht (beispielsweise im Kontext des Nahostkonflikts) und über individuelle Diskriminierungserfahrungen hinausweist.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Projekt DIKo einerseits als komplementäre Erweiterung des (Co-)Radikalisierungsmodells, zugleich jedoch auch als eine alternative empirische und multiperspektivische Beschreibung von Konflikten und Kontroversen, welche nicht eindimensional als Indikatoren für Radikalisierungsprozesse, sondern vielmehr als genuines und konstitutives Element demokratischer Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse verstanden werden.

# 1.4 FORSCHUNGS- DESIDERAT UND -FRAGEN

Das Forschungsdesiderat, welches mit dem Projekt DIKo bearbeitet werden soll, besteht in der vertiefenden Analyse der Struktur und Performanz des Islamdiskurses und der damit verbundenen Polarisierungseffekte in schulischen Kontexten. Dabei wird die These vertreten, dass die Akteur:innen über ein implizites Konfliktwissen verfügen, welches in unterschiedlichen Diskursorganisationen (Przyborski 2004, S. 95) ausagiert wird und Kontroversen herbeiführt. Im Zentrum des Projekts stehen folgende Fragen:

1. Welche Diskursorganisationen lassen sich in Diskussionen islambezogener Kontroversen im Kontext von Schule rekonstruieren?
2. Welche Reflexionsformen lassen sich in kontroversen Diskussionen dokumentieren?

KAPITEL

# EMPIRISCHE REKONSTRUKTION VON KONTRO- VERSEN IM ISLAMDISKURS

Die nachfolgenden Kapitel widmen sich der empirischen Rekonstruktion islambezogener Kontroversen. Dabei werden sowohl der Zugang zum Feld als auch die methodischen Zugänge der Datenerhebung und -auswertung systematisch dargestellt.

## 2.1 FELDZUGANG/ SAMPLE

Das Forschungsfeld besteht aus 4 weiterführenden Schulen in Großstädten im Ruhrgebiet. Der Zugang zu den Schulen hat sich insgesamt als unkompliziert erwiesen. Schulen, die auf eine Teilnahme verzichteten, begründeten dies mit der vorgesehenen elterlichen Beteiligung und den Bedenken hinsichtlich einer Überschreitung der Schulöffentlichkeit. Bei der Auswahl der Schulen orientierten sich die Autor:innen sich an

**ABBILDUNG 1: SAMPLE**

Schule 1 (Gesamtschule)	Schule 2 (Gesamtschule)	Schule 3 (Gymnasium)	Schule 4 (Gymnasium)
 <b>Sozialindex 7</b> 2025/26: 9	 <b>Sozialindex 6</b> 2025/26: 7	 <b>Sozialindex 4</b> 2025/26: 6	 <b>Sozialindex 1</b> 2025/26: 2
 <b>IRU in Klasse 5 bis 7 und Oberstufe</b>	 <b>IRU in Sek. I &amp; II</b>	 <b>IRU in Sek. I &amp; II</b>	 <b>Kein IRU</b>
 <b>Kein Arabisch und Türkisch</b>	 <b>Türkisch als Fremdsprache</b>	 <b>Kein Arabisch und Türkisch</b>	 <b>Kein Arabisch und Türkisch</b>

dem Prinzip des theoretical sampling (Glaser & Strauss, 1970), bei dem es nicht um eine Repräsentation einer Grundgesamtheit geht. Stattdessen wird die Auswahl danach getroffen, ob auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen, der Fragestellung und des für die Typenbildung wichtigen Kontrastkriteriums die jeweilige Schule eine

relevante Merkmalskombination aufweist. Es wurde die Großstadt als räumliche Erhebungsvariable gewählt, da die entsprechende Problemlage in diesem Raum verdichtet auftritt. Anhand der Kontrastkriterien konnten Schulen in verschiedenen sozialen und lokalen Lagerungen verglichen werden.

Zur Bestimmung der sozialen Lagerung hat das Projekt sich an dem vom Bundesland NRW erhobenen Sozialindex (MSB NRW 2022) orientiert, in den der Sozialraumindikator<sup>6</sup>, die vorwiegend nichtdeutsche Familiensprache, die Anzahl der Schüler:innen mit eigener Migrationserfahrung und der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt einfließen und der für jede Schule individuell erhoben wird (Kerski 2023; Schräpler & Jeworutzki 2021). Der Sozialindex ist in 9 Sozialindexstufen eingeteilt. Schulen auf den Stufen 6 bis 9 gelten als besonders belastete Schulen, die Stufen 3 bis 5 entsprechen einem mittleren und die Stufen 1 bis 2 einem niedrigen Belastungsniveau. Der Sozialindex mit seiner sozial- und migrationspolitischen Lagerung ist nicht nur aufgrund der milieuspezifischen Differenzierung von Interesse. Mit diesem wird im Projekt auch die Annahme verbunden, dass an den jeweiligen Schulen je nach Sozialindexstufe die Erfahrungen der Schüler:innen, der Eltern und der Lehrer:innen bezüglich „religiösem Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, S. 57) und damit auch die Kontroversität bezüglich des Islams different gelagert sein könnten. Diese Annahme folgte der Theorie, dass in der „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2016, S. 12-15) ein „religiöser Blick“ (Bukow & Heimel 2003, S. 34) entstanden ist und insbesondere der Islam als „Differenzkategorie Religion“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 179) verwendet wird. Dieser wird zum „Bezugsobjekt der Bedrohungswahrnehmung“ (Pickel 2019, S. 71) für Diagnosen gesellschaftlicher Spaltung und Kontroversen. An diese Annahme schließen sich die weiteren Kriterien vor dem Hintergrund des Fächerangebots an. Wird islamischer

---

6 Der Sozialraumindikator gibt die „Dichte der SGB II-Quote der Minderjährigen im geschätzten Einzugsgebiet der Grundschulen“ (Schräpler & Jeworutzki 2021, S. 1) an. Bei weiterführenden Schulen wird der Sozialraumindikator aus den Sozialraumindikatoren der Herkunftsgrundschule der Schüler:innen berechnet.

Religionsunterricht oder ausschließlich christlicher angeboten? Können die Schüler:innen eine Fremdsprache wählen, die unter den „religiösen Blick“ fällt – z. B. Türkisch oder Arabisch?

Die Akquise der Diskussionsteilnehmer:innen erfolgte über verschiedene Gatekeeper – darunter Lehrpersonen, Schüler:innenvertreter:innen sowie Elternvertreter:innen – die zuvor kontaktiert wurden und anschließend durch das Projektteam verfasste Informationsschreiben und Einladungsbriefe<sup>7</sup> an die jeweiligen Statusgruppen weiterleiteten. Interessierte Personen wurden gebeten, bei der Anmeldung über die Projektmailadresse zusätzliche Angaben zur religiösen Zugehörigkeit sowie zum Alter zu machen. Schüler:innen wurden aus entwicklungspsychologischen Gründen ab einem Mindestalter von 14 Jahren in das Projekt einbezogen. Auf Basis der eingegangenen Informationen übernahm das Projektteam die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen.

---

<sup>7</sup> In den entsprechenden Schreiben wurden dabei sowohl die Forschungsfrage als auch die institutionelle Anbindung an das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW NRW) und das coreNRW Netzwerk transparent dargelegt.

## 2.2 STICHPROBE

Insgesamt haben 76 Personen an der Studie teilgenommen. Von diesen haben sich 2/3 als weiblich (N = 51), 1/3 als männlich (N = 25) und keine Person als divers identifiziert (s. Tab. 1).

Bei der Religionszugehörigkeit liegt ein recht ausgeglichenes Verhältnis (s. Tab. 2) zwischen Personen, die sich dem Islam, und Personen, die sich anderen Religionen zugehörig erklärt haben, vor. Bei genauerer Betrachtung war der Anteil der Muslim:innen bei den Schüler:innen und Eltern signifikant höher als bei den Lehrer:innen, von denen sich lediglich vier Personen als muslimisch identifiziert haben. Angestrebt wurde ursprünglich ein Anteil von 50 Prozent.

Im Vorfeld der Diskussionen erhielten die Teilnehmenden einen Fragebogen, in dem sie sowohl ihre Religionszugehörigkeit als auch ihre Geschlechtlichkeit selbst eintragen konnten. In den Auswertungen wurde mit den entsprechenden Selbstidentifikationen gearbeitet.

**TABELLE 1: STICHPROBE GESCHLECHT**

<b>Geschlecht</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Lehrkräfte</b>	<b>Schüler:innen</b>	<b>Eltern</b>
weiblich	51	14	19	18
männlich	25	6	14	5
divers	0	0	0	0

**TABELLE 2: STICHPROBE RELIGIONSZUGEHÖRIGKEIT**

<b>Geschlecht</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Lehrkräfte</b>	<b>Schüler:innen</b>	<b>Eltern</b>
Islam	38	4	21	13
Christentum	24	12	7	5
Keine	11	4	2	5
Ezidentum	1	0	1	0
Atheismus	1	0	1	0
Russisch-orthodoxe Kirche	1	0	1	0

## 2.3. FORSCHUNGS-ETHIK

Die Erhebung der Daten ist nach der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und dem DGfE-Ethikkodex<sup>8</sup> durchgeführt worden. Die Einverständniserklärung der Teilnehmenden zur Verwendung der Daten für Lehr- und Forschungszwecke wurde unter der Bedingung der Anonymisierung eingeholt. Die Teilnehmenden wurden um die Nennung eines anonymisierten Namens gebeten. Allerdings erschienen die Namen teilweise derart nah an den Originalnamen, dass das Forschungsteam entschieden hatte, willkürlich Städtenamen zuzuweisen. Hierfür wurde ein Zufallsmechanismus verwendet.

Aufgrund des normativen und politisierten Themas in den Diskussionen wurde den Teilnehmenden mitgeteilt, dass die Interviewenden sich bei menschenverachtenden und rassistischen Aussagen das Recht vorbehalten, die Diskussion zu unterbrechen. Als Awareness-Konzept wurde den Teilnehmenden zudem das Angebot unterbreitet, sich bei Gesprächsbedarf nach den Diskussionen an die Projektmitarbeiter:innen zu wenden. Hierfür ist das Team so lange in den Schulen geblieben, bis alle Teilnehmenden gegangen sind.

---

8 <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex>

## 2.4 ERHEBUNGS- METHODE

Die qualitativ empirische Rekonstruktion von islambezogenen Kontroversen wurde mit einer für dieses Erkenntnisinteresse angepassten Erhebungsmethode verfolgt. Dazu wurde eine Kombination aus zwei Gruppendiskussionsformaten gewählt – die Kontroversitätsdiskussion und die Gruppendiskussion –, die im Abstand von einer Woche an den jeweiligen Schulen stattfanden. Während das Erkenntnisinteresse in den Kontroversitätsdiskussionen auf der wechselseitigen Interpretation der Akteur:innen und der Performanz der Islamdiskurse in diesem Interaktionsgeschehen lag, bezog sich das Erkenntnisinteresse der Gruppendiskussion einerseits auf die Wahrnehmung der Kontroversitätsdiskussion und andererseits auf die Wahrnehmung der islambezogenen Kontroversen im Schulalltag.

## 2.4.1 KONTROVERSITÄTS- DISKUSSION

Die Kontroversitätsdiskussion markiert die erste Erhebungsphase an den Schulen. Sie stellt ein Hybridformat zwischen problemzentriertem Interview (Witzel 2000) mit einer Fallvignette als Diskussionsimpuls und einer Gruppendiskussion (Bohnsack 1996) mit erzählauffordernden Fragen dar. Mit diesem Erhebungsformat orientieren wir uns an der Dilemmaforschung. An dem Dilemma als genuin philosophischem Begriff (McConnel 2022) wird sowohl in didaktischen Methoden (Blesenkemper 2015) als auch in kasuistischen Forschungsmethoden (Levinson & Fay 2016) sowie in der Methode des Dilemmainterviews (Colby & Kohlberg 1987; in der Schulforschung Gruschka et al. 2021; Paseka & Hinzke 2014; Heinrich 2006) angeknüpft. Die reflexionsaufordernde Struktur von Dilemmata, in denen Wertkonflikte vorliegen oder sich ausschließende Handlungsoptionen in einem ethisch relevanten Szenario bestehen, erklärt sich durch die Ungewissheit bezüglich der Entscheidbarkeit des Handlungsvollzugs. Die Auseinandersetzung mit Dilemmata fördert die Reflexion der eigenen Urteils- und Bewertungskategorien und Ambiguitätstoleranz (Bauer 2024). Das Dilemma-interview wird deswegen auch als moralpsychologisches Instrument zur Erhebung von moralischen Einstellungen und deren Einordnung in Moralstufen verwendet.

Anstelle einer moralpsychologischen Typisierung fokussiert das Projekt die Analyse intersubjektiver „Diskursorganisationen“ (Przyborski 2004, S. 96), wie sie sich in diskursiven Aushandlungsprozessen kontroverser Topoi manifestiert. Hierbei wird im Anschluss an Paseka und Hinzke (2014) die Methode des Dilemmainterviews zur empirischen Rekonstruktion sowohl der Diskursorganisationen als auch der Orientierungsrahmen adaptiert. Dabei überführten sie die Methode des Dilemmainterviews in die Form einer Gruppendiskussion und werteten sie mit der dokumentarischen Methode aus. Anhand der dokumentarischen

Methode konnten sie die Orientierungsrahmen der Akteur:innen in Konfrontation mit einer widersprüchlichen Handlungssituation erheben und von der/dem einzelnen Akteur:in generalisierte Typen formulieren.

Obwohl die gewählte Erhebungsmethode im Rahmen der Dilemmaforschung begründet ist, verwenden wir im DIKo-Projekt bewusst den Begriff „Kontroverse“. Die Differenz zwischen Kontroverse und Dilemma ist, dass der Begriff des Dilemmas eine binäre Ontologie voraussetzt. Im Gegensatz hierzu sind Kontroversen polyvalent. Es können mehr als zwei differente Positionen und Handlungsstrategien legitim sein. Kontroversen können vage und mehrdeutig sowie ambig sein. Die Ambiguität läuft demnach auf keine eindeutige Entscheidungssituation hin oder auf eine Vereindeutigung hinaus. Dies entspricht auch der empirischen Vagheit und polyvalenten Einsätzen in den Kontroversitätsdiskussionen.

In der Studie DIKo werden Kontroversitätsdiskussionen in statusgruppenheterogenen Gruppen durchgeführt, die aus Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern bestehen. Angesichts der vermuteten Heterogenität der Orientierungsrahmen und Diskursorganisationen innerhalb der Schule wurden jeweils drei Kontroversitätsdiskussionen pro Schule geführt. Dabei wurde eine ideale Gruppengröße von sieben Personen angestrebt, wobei die tatsächliche Teilnehmendenzahl zwischen fünf und zehn variierte. Typischerweise setzte sich eine ideal besetzte Gruppe aus zwei Lehrpersonen, zwei Eltern sowie drei Schüler:innen zusammen. Um der im Feld bestehenden Machtasymmetrie Rechnung zu tragen, wurde für die Schüler:innen ein höherer Anteil von drei Personen pro Gruppe gewählt. Wesentlich war, dass die Teilnehmenden nicht in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, das heißt, Schüler:innen und Lehrpersonen durften nicht in einem unmittelbaren Unterrichtszusammenhang miteinander verbunden sein. Jede Statusgruppe sollte, soweit möglich, Teilnehmende umfassen, die sich selbst als muslimisch identifizieren, wobei ein Anteil von 50 Prozent angestrebt wurde. Dieser Anteil konnte jedoch in keiner der Gruppen erreicht werden; insbesondere bei den Lehrpersonen lag der Anteil muslimischer Teilnehmender deutlich unter diesem Wert. Gründe lassen sich mehrere nennen. Die Diversität des Kollegiums

ist bei Schulen mit niedrigem Sozialindex in Bezug auf den Anteil der Muslim:innen gering. Darüber hinaus werden muslimisch lesbare Lehrpersonen oftmals als Expert:innen für „den Islam“ adressiert und finden sich in einer Vermittler:innenrolle wieder. Sie werden unter anderem für Islamismusprävention herangezogen, sollen Vorbilder für muslimisch lesbare Schüler:innen sein oder nehmen ihre Zugehörigkeit als eine wahr, die mit Vorbehalten verbunden ist (von Lautz et al. 2022). Der Zuschnitt des Forschungsprojekts kann entsprechend bei muslimisch gelesenen Lehrpersonen Befürchtungen hervorrufen, derartigen Adressierungen ausgesetzt zu sein.

Charakteristisch für die Kontroversitätsdiskussion ist der Einsatz einer Fallvignette als Gesprächsimpuls, die als Kontroverse gedeutet werden kann. Als Fallvignette und Impuls in die Kontroversitätsdiskussion wurde der Topos der Schweigeminute anlässlich der Gedenkminute für den Mord an Samuel Paty gewählt.

## 2.4.2 FALLVIGNETTE: SCHWEIGEMINUTE ANLÄSSLICH DES MORDES AN SAMUEL PATY

Als Impuls für die Diskussion wurde zum Zweck der Vergleichbarkeit in allen Kontroversitätsdiskussionen die Fallvignette gewählt, die in der Infobox erläutert wird.

Die Vorstudie Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte (Bossong et al. 2022), in der Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen geführt wurden, kommt zu dem Ergebnis, dass die Schweigeminute für den französischen Lehrer Samuel Paty, der aufgrund der Nutzung von Mohammed-Karikaturen zur Diskussion von Meinungsfreiheit getötet wurde, und die Diskussion darüber im Unterricht bedeutsam für Lehrpersonen und ihr Verständnis von islambezogenen Kontroversen war. Ferner wurde herausgearbeitet, dass das ministerial veranlasste Gedenken einen konfliktreichen politischen Raum absteckt, in dem antagonistische Positionen produziert und reproduziert wurden (Bossong et al. 2022, S. 141-142).

Die Schweigeminute als Symbol wird von den Akteur:innen als Prüfstein verfassungsgemäßer Gesinnung interpretiert, mit der die Anerkennung des Primats des liberalen Rechts und des Schutzes physischer Integrität gerade im Verhältnis zu religiösen Weltbildern gefordert wird. Auffallend an den Erzählungen ist, dass die Entschärfungsversuche der affektiv aufgeladenen Situation nicht zur erfolgreichen Einhegung des Konflikts geführt haben. Die optionale Teilnahme an der Schweigeminute und die stille Verweigerung durch das Sitzenbleiben während des Gedenkens genügte einer Reihe von Schüler:innen als Widerstandssymbol nicht. Sie suchen das Streitgespräch oder wollen gar den symbolischen Akt nicht leiblich miterleben und bitten um die Möglichkeit, das Klassenzimmer für die Zeit der Schweigeminute verlassen

zu dürfen. Die Schweigeminute gewinnt ihr Empörungspotenzial aus einem hoch politisierten Geflecht an Narrativen um die Mohammed-Karikaturen herum, in denen der Kampf um Meinungsfreiheit, die Legitimität von Religionskritik, zivilisatorische Distinktionsversuche, antimuslimischer Rassismus, ideologische Instrumentalisierung von religiösen Gefühlen, religiöser Antimodernismus, postkoloniale Kritikeinsätze etc. kaum entwirrbar verwoben sind. Diese hoch emotionalisierte Kommunikationssituation ist für alle Beteiligten mit einem erheblichen Risikopotenzial verknüpft und kann das Vertrauen in das pädagogische Arbeitsbündnis nachhaltig destabilisieren.

## Fallvignette

„2020 wurde Samuel Paty auf offener Straße ermordet. Dies wurde von der Kultusministerkonferenz zum Anlass genommen, eine Schweigeminute für Schulen zu verordnen. Samuel Paty war als Geschichtslehrer in Frankreich tätig. Vorausgegangen ist dem Mord ein Streit um die Mohammed-Karikaturen von Charlie Hebdo. Samuel Paty hatte diese im Unterricht für das Thema Meinungsfreiheit verwendet. Eine Schülerin hat ihren Eltern davon berichtet. Der muslimische Vater wollte die Verwendung der Karikaturen aus religiösen Gründen verbieten lassen. Hieraus entstand ein Konflikt. Dieser erreichte über Social Media eine breitere Öffentlichkeit. Der Täter hat so davon gehört. Er hat daraufhin Samuel Paty ermordet. Dieser Mord war groß in den Medien. Es wurde über Islam und Meinungsfreiheit diskutiert. An Schulen wurde zu einer Schweigeminute zum Gedenken an Samuel Paty aufgerufen. Die Schweigeminute sollte im Namen von Demokratie und Meinungsfreiheit durchgeführt werden. Die Schweigeminute hat aber zu Streit an vielen Schulen geführt. Denn manche Schülerinnen und Schüler wollten sich nicht beteiligen. Es gab auch Streit über die Karikaturen. Wie würden Sie/ würdest Du damit umgehen?“<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Die Lesbarkeit der Fallvignette wurde mit dem LIX Lesbarkeitsindex nach Carl-Hugo-Björnson bearbeitet (Oomen-Welke 2017, S. 133-134) und entspricht einem Index von 40 (leichter Text) (vgl. Nickel 2011, S. 31). Zur Validierung der Fallvignetten wurde ein Pretest mit Studierenden durchgeführt.

## Nutzung der Fallvignette in der Kontroversitätsdiskussion

Die Fallvignette wurde einmal laut von der interviewenden Person vorgelesen. Die Diskussionsteilnehmenden haben danach Zeit bekommen, die Fallvignette selbst zu lesen und zu bearbeiten. Anschließend wurde eine Fragerunde eröffnet, in der Detailfragen geklärt werden konnten. Im letzten Schritt wurden die Diskussionsteilnehmenden aufgefordert, die Fallvignette in eigenen Worten wiederzugeben. Über die Wiedergabe der Fallvignette wurde die Diskussion eingeleitet, die sich in allen Kontroversitätsdiskussionen als eine selbstläufige dargestellt hat. Bei den Mohammed-Karikaturen wurde entschieden, kein Exemplar darzustellen, um die Diskussion aufgrund der Reproduktion von Muslimfeindlichkeit nicht von Beginn an zu belasten. Alternativ dazu wurde die Beschreibung von Karikaturen in der Infobox gewählt.

## Was ist eine (Mohammed) Karikatur?

„Eine Karikatur ist eine besondere Zeichnung, die Menschen, Dinge oder Situationen abbildet. Mit Karikaturen greifen Künstlerinnen und Künstler aktuelle Themen auf. Die Darstellung des Themas ist meist provokativ und lustig. So sollen Fragen zu dem Thema eröffnet werden oder Meinungen auf eine unterhaltsame Art und Weise vermittelt werden. Die Mohammed Karikaturen sind eine Reihe von Zeichnungen, die im Jahr 2005 vom französischen Magazin Charlie Hebdo veröffentlicht wurden. Sie bilden eine Figur ab, die der islamische Prophet Mohammed sein soll. Mit den Karikaturen wird meist Gewalt und Terror thematisiert. In vielen verschiedenen Ländern gab es große Aufregung und Streit über diese Karikaturen.“

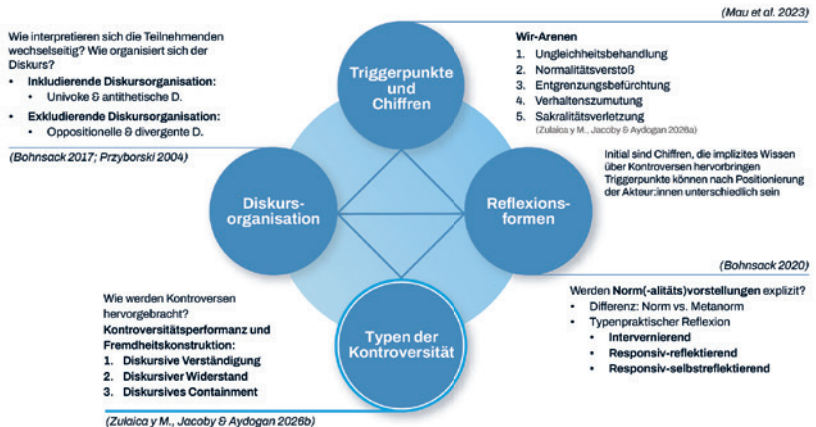
## 2.4.3 GRUPPENDISKUSSIONEN

Im Abstand von etwa einer Woche sollen die Teilnehmer:innen ihre Wahrnehmung der Kontroversitätsdiskussion sowie des Schulalltags diskutieren. Diese zweite Gruppendiskussion (Bohnsack 1996) ist eine klassische, insofern sie statusgruppenhomogen und ohne Erzählimpuls auskommt. Die Teilnehmer:innen erhielten die Möglichkeit, ihre subjektive Wahrnehmung einzubringen und die Angemessenheit von Umgangs- und Kommunikationsformen zu reflektieren. Auch in dieser Runde wurden die Diskussionen mittels der Verwendung normativer/normativ zurückhaltender, erzählgenerierender Nachfragen initiiert. Ziel der Gruppendiskussionen ist es, die meinungs- und handlungsbildenden Strukturen der jeweiligen Statusgruppen beziehungsweise deren kollektiv geteilte Wissensbestände zu rekonstruieren und „durch das Initiieren von kommunikativer Interaktion [...] die Barriere der Oberflächenmeinung zu tiefen Schichten zu durchbrechen“ (Misoch 2019, S. 151). Die geführten Diskussionen wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Im Rahmen des Projekts konnten insgesamt elf Kontroversitätsdiskussionen sowie zwölf Gruppendiskussionen realisiert werden. Der Datenkorpus enthält 23 Transkripte.

# 2.5 AUSWERTUNGS- METHODE

Die Transkripte umfassen eine Reihe von selbstläufigen Diskussionen und Interaktionsverläufen, die einen rekonstruktiven Zugriff ermöglichen, weswegen die Auswertung nach der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) erfolgt. Im Prozess der reflexiven Interpretation sind ferner diskursive Strukturen sichtbar geworden, für deren Interpretation das folgende diskurstheoretische Modell entwickelt wurde:

**ABBILDUNG 2: DISKURSTHEORETISCHES MODELL**



Methodologisch wurde in diesem Zusammenhang mit dem Wissensbegriff nach Karl Mannheim (1964) eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive eingenommen, auf deren Grundlage die Performativität von Praxis als eine Wirklichkeitskonstruktion verstanden wird und eine Differenz zwischen dem praktisch eigensinnigen Handlungswissen und theoretisch deduktiven Wissensformen gemacht wird. Im Gegensatz zu theoretischen Wissensformen wird im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie Theoriebildung konstitutiv an die rekonstruktiv hermeneutische Empirie gekoppelt (Bohnsack 2014). Vor dem Hintergrund der Methodologie wird die Kontroversitätsdiskussion in Referenz zu Paseka und Hinzke (2014) als Möglichkeit betrachtet, die Performanz der Orientierungsrahmen der Akteur:innen hervorzubringen, weil sie ihre Deutungs- und Wahrnehmungsformen aktualisieren müssen. Es wird ein „Entscheidungs- und Handlungsdruck“ (Bohnsack 2020, S. 59) initiiert, mit dem die Orientierungsrahmen nicht nur auf der Ebene der „performativen Performanz“ (ebd., S. 61) (Praxis), sondern auch auf der Ebene der „proponierten Performanz“ (ebd., S. 62) (Darstellung) zum Ausdruck kommen und somit über Erzählungen und Beschreibungen dokumentierbar werden. An dieser Stelle ist darüber hinaus hervorzuheben, dass diese Orientierungsrahmen keine individuellen Handlungsstrategien sind. Sie sind relationiert zur Interaktion, zur Organisation und zur Gesellschaft, weswegen die dokumentarische Methode nach Bohnsack innerhalb eines komparativen Verfahrens – minimale(r) und maximale(r) Kontraste – auf Typenbildung zuläuft. Die Orientierungsrahmen sind demnach nicht auf die unmittelbare Interaktion beschränkt. Sie geben Aufschluss über Organisations- und Institutionslogik (Bohnsack 2017, S. 104).

## 2.5.1 DISKUSSIONS- ORGANISATIONEN

Im Zentrum der Untersuchung steht die folgende Forschungsfrage:

1. Welche Diskursorganisationen lassen sich in Diskussionen islambezogener Kontroversen im Kontext von Schule rekonstruieren?

Diese wurde wie folgt bearbeitet:

In Hinsicht auf die im Projekt verfolgte Forschungsfrage einer Rekonstruktion von Diskursorganisationen wurde für die Datenanalyse die linguistisch ausdifferenzierte dokumentarische Methode nach Aglaja Przyborski (2004) gewählt. Diese Methode erlaubt es, Themensetzungen und Problemrahmungen (Propositionen) sowie geteilte Orientierungen (Homologien) und weitere Diskurseinsätze zu analysieren. Demnach lassen sich auch die Redebeiträge aufeinander beziehen – Bsp.: zur Kenntnisnahme (Ratifizierung), Bestätigung (Validierung), Präzisierung (Elaboration), Widerspruch (Elaboration), Verfeinerung (antithetische Elaboration) oder Zusammenfassung (Konklusion) –, womit sie die dokumentarische Methode für die Auswertung von Gruppendiskussionen erweitern (Bohnsack 2014; Przyborski 2004). Für das Projekt besonders relevant war, dass mit Przyborski inkludierende und exkludierende Modi der Diskursorganisation erhoben werden können – z. B. „univoke Diskursorganisation“ (Przyborski 2004, S. 194), wenn die Teilnehmenden quasi mit einer Stimme und wechselseitigen Ergänzungen sprechen, oder „oppositionelle Diskursorganisation“ (ebd., S. 217), wenn die Teilnehmenden einander widersprechen. Zudem ermöglichte die Analyse von Homologien, auch in Differenzen gemeinsame Orientierungsstrukturen zu identifizieren – etwa dann, wenn sich in oppositionellen Homologien kollektive Muster der Polarisierung oder Stereotypisierung zeigen.

## 2.5.2 REFLEXIONSFORMEN

Für die zweite Forschungsfrage zu den Reflexionsformen wurde auf Bohnsacks Begriff der praktischen Reflexion rekurriert.

2. Welche Reflexionsformen lassen sich in kontroversen Diskussionen dokumentieren?

Die Reflexion ist nach Bohnsack (2020, S. 57) die Transformation des Orientierungsrahmens bzw. eine Neurahmung. Praktisch ist diese Reflexion, weil sie im Gegensatz zur theoretischen Reflexion aus den in der Praxis wahrgenommenen Handlungsherausforderungen interpretiert wird und die Reflexion keine bloß kognitive ist. Sie ist eine intuitive, über die Spontanität der Interaktion verstandene – eine Reflexion, die anhand von Überraschungen, Erfreulichem, Ungewolltem und unmittelbaren Irritationen vollzogen wird. Evoziert werden solche Reflexionen nach Bohnsack (ebd., S. 59) über das „Spannungsverhältnis von Norm und Habitus“ in einer handlungspraktischen Bewährungsprobe und der Erfahrung kontingenter Handlungsalternativen, an der mit der Kontroversitätsdiskussion angesetzt wird. Außerdem grenzt Bohnsack die Reflexion von Reflexivität ab, weil mit der Reflexion eine Distanz zu den habitualisierten Orientierungsrahmen, die Perspektivübernahme bezüglich der Interaktionspartner:innen und der Befragung von „Norm(alitäts)vorstellungen“ (ebd.) entsteht. Die Reflexivität hingegen ist eine dem Orientierungsrahmen immanente Form der Bearbeitung von Handlungsherausforderungen. Entlang dieser Differenz graduiert Bohnsack unterschiedliche Reflexionsniveaus und deren Relation zu den „Norm(alitäts)vorstellungen“ (Mau et al. 2023, S. 253).

Materialgestützt orientierten sich die Autor:innen im Projekt an den folgenden Reflexionsniveaus (Bohnsack 2020, S. 112-113):

### Intervenierende Reflexivität:

- Die Diskursteilnehmer:innen lassen die „Normal(itäts)vorstellungen“ unhinterfragt. Sie beanspruchen eine höhere Rationalität.

### Reflexion und Responsivität

- Die Diskussionsteilnehmer:innen übernehmen fremde Perspektiven, ohne eine Infragestellung ihrer eigenen „Normal(itäts)vorstellungen“ (responsiv-reflektierend).
- Die Diskussionsteilnehmer:innen stellen ihre eigenen „Normal(itäts)vorstellungen“ und Handlungspraxen infrage (responsiv-selbstreflektierend).

Diese Reflexionsniveaus sind keine Maßstäbe für individuelles Verhalten. Die Unterscheidung bildet eine Heuristik für eine Analyse von Diskursorganisationen. Sie ermöglicht, die reflexive Form der Diskursorganisation zu bestimmen: Gehen die Teilnehmenden oppositionell mit Widerspruch um oder lässt sich z. B. eine „antithetische Diskursorganisation“ (Przyborski 2004, S. 168) beobachten, in der die Teilnehmenden sich zwar im Widerspruch aufeinander beziehen, sich aber um Verständigung bemühen? Diese Relationierung von Diskursorganisationen und Reflexionsformen wurde im Laufe des Forschungsprojekts und anhand des empirischen Materials ausdifferenziert (s. Kap. 3.3).

## 2.5.3 TRIGGERPUNKTE UND KONFLIKT- UND AFFEKT-THEORETISCHE ERWEITERUNG DER DOKUMENTARISCHEN METHODE

Ein Phänomen, welches in der situativen (Re-)Produktion von Kontroversen beobachtbar war, ist, dass kontroverse Diskussionen dann entstehen, wenn Teilnehmende durch ein bestimmtes Wort, einen Code, eine Metapher oder ein spezifisches Deutungsmuster getriggert werden – etwa Scharia, Kopftuch oder Nahostkonflikt (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan 2026b). Zur Decodierung dieser Interaktionsverläufe hat sich die Triggerpunktsystematik von Mau, Lux und Westheuser (2023, S. 276) als produktiv herausgestellt, weil diese nachvollziehbar macht, wieso an spezifischen Punkten in der Kommunikation Wir-Arenen eröffnet werden. Sie definieren Triggerpunkte als diskursive Phänomene, in denen Polarisierungseffekte deswegen auftreten, weil Akteur:innen in einem Sachverhalt, einer Artikulation oder einer Positionierung einen Bruch gegen ihre sozialen Erwartungen von Egalität, Normalität, Autonomie und Kontrolle erfahren und emotionalisiert auf diesen reagieren. Mau et al. (ebd., S. 274) typisieren entsprechend Triggerpunkte als „Ungleichbehandlungen“, „Normalitätsverstöße“, „Entgrenzungsbefürchtungen“ und „Verhaltenszumutungen“. Hiernach lässt sich argumentieren, dass Kontroversen in Reaktion auf Trigger bzw. „essentialisierte Sozialfiguren“ affiziert werden, wie u. a. „Gendern“, „Veggie day“, „Scharia“. Trigger lassen sich daraus folgend entsprechend der moralischen Erwartungsökonomie und den damit verbundenen Affekten typisieren.

**TABELLE 3: DARSTELLUNG TRIGGERPUNKTE NACH MAU ET AL. (2023, S. 276)**

Typ	Trigger	Verletzte Erwartungen	Beispielthemen
Ungleichheitsbehandlungen	Ungerechte Benachteiligungen oder Übervorteilungen Verletzte Anspruchshierarchien	Egalität Formale Gleichheit, Verdientheit, Reziprozität	»Sonderrechte« für Minderheiten, rassistische Diskriminierung, leistungslose Vermögen
Normalitätsverstöße	Ordnungsverlust, Devianz, Schmutz Identitätsbedrohung durch Verschiebung des Normalen	Normalität Regeln, Gewohnheiten, geteilter Common Sense	»Scharia«, »Ausländerkriminalität«, dekadenter Lebensstil der Reichen, Transfrauen in Frauenumkleiden
Entgrenzungsbefürchtungen	Unkontrollierbare Steigerung und Beschleunigung von Veränderungen Anspruchsinflation	Kontrolle Stabilität, Steuer- und Berechenbarkeit	»Grenzöffnungen«, Quoten, Folgen des Klimawandels, Ansprüche an den Sozialstaat
Verhaltenszumutungen	Eingriffe in Handlungs-routinen Irritierte Verhaltenserwartungen, Stigmatisierung von Verhalten	Autonomie (private) Selbstbestimmung, Freiheit von Vorgaben	»Sprechverbote« und Sprachreformen, Veggie-Day, Tempolimit, überkommene Geschlechterrollen

Methodisch bietet sich die Verschränkung von Triggerpunkten und dokumentarischer Methode in Anschluss an Aletta Diefenbach insofern an, als der methodische Wechsel von Was (Inhalt; explizite Wissensbestände) zu Wie (Form; konjunktive Wissensbestände) einen Zugriff auf die „affektiven Ausgestaltungen“ der Narrative (Diefenbach 2022, S. 280) ermöglicht. Dies bedeutet, dass die Art und Weise, wie ein Narrativ vorgetragen wird, wie die Akteure sich wechselseitig interpretieren, wann sie lachen, die Stimme anheben, auf den Tisch schlagen, welche rhetorischen Figuren sie verwenden etc., bedeutsam für die Rekonstruktion ist. Der Affektsoziologie folgend kann Kognition nicht von Affekten gelöst werden, weswegen auch der Einsatz von Sprechakten und ihr Modus nicht nur diskursiv, sondern eben auch affektiv decodiert

werden können. Affekte sind wiederum nicht bloß biochemische Reaktionen des Menschen als Organismus auf seine Umwelt oder idiosynkratische Bezugnahmen auf die Welt. Der Affekt ist ein leiblicher Weltzugang, der mit Diskursen verschränkt ist (von Scheve & Berg 2018, S. 40-42). In „sozialen, kulturellen und materiellen Kontexten subjektiviert werden“ (ebd., S. 42), heißt in Referenz zur Affektsoziologie, spezifische Formen des Affiziert-Werdens und affektiv-diskursive Register auszubilden. Kontroversen entstehen, so die These, wenn Affekte getriggert werden, die diskursiv vermittelte Polarisierungseffekte hervorbringen – affektiv diskursive Register. Die Chiffren, Codes und Deutungsmuster bringen ein implizites moralisches Wissensrepertoire hervor, welches auch als geteiltes Konfliktwissen betrachtet werden kann.

## KAPITEL

# ZENTRALE ERGEBNISSE UND ERKENNTNISSE DES FORSCHUNGS- PROJEKTS

Im Zuge der Auswertung konnte die Triggerpunktheuristik sowohl in ihrer Systematik (s. Kap. 3.1) als auch in der Phänomenbeschreibung (s. Kap. 3.2) weiterentwickelt werden. Darüber hinaus konnten im Rahmen der Studie DIKo durch die Verschränkung von Diskursorganisationen, Triggerpunkten und Reflexionsformen induktiv Typen der Kontroversität (s. Kap. 3.3) formuliert werden.

# 3.1 SAKRALITÄTS- VERLETZUNG ALS TRIGGERPUNKT IN RELIGIÖSEN KONTROVERSEN

Im Zuge der Anwendung der Triggerpunktheuristik wurde ersichtlich, dass die Systematik bei religiösen Kontroversen auf konzeptuelle Begrenzungen stößt und nicht alle relevanten Phänomene adäquat erfasst. Dabei rückten zentrale Fragen in den Fokus: Wie verhalten sich Triggerpunkte in islambezogenen Kontroversen? Lassen sich spezifische religiöse Triggerpunkte ausmachen? Hat das Religiöse eine soziale Grammatik mit spezifischen religiösen Gefühlen? Besteht ein Unterschied zwischen Normalitätserwartungen und religiösen Erwartungshorizonten?

Eine zentrale Erkenntnis der Interpretation besteht darin, dass moralische Erwartungen im religiösen Kontext aus der Unterscheidung zwischen dem Sakralen und dem Alltäglichen hervorgehen und als Erfahrung der Profanisierung wirksam werden. Vor diesem Hintergrund wurde der Begriff der Sakralitätsverletzung sowohl theoretisch als auch empirisch rekonstruktiv entwickelt.

**TABELLE 4: DARSTELLUNG TRIGGERPUNKTE NACH MAU ET AL. (2023)  
MIT ERGÄNZUNG DER SAKRALITÄTSVERLETZUNG**

Typ	Trigger	Verletzte Erwartungen	Beispielthemen
Ungleichheitsbehandlungen	Ungerechte Benachteiligungen oder Übervorteilungen Verletzte Anspruchshierarchien	Egalität Formale Gleichheit, Verdienlichkeit, Reziprozität	»Sonderrechte« für Minderheiten, rassistische Diskriminierung, leistungslose Vermögen
Normalitätsverstöße	Ordnungsverlust, Devianz, Schmutz Identitätsbedrohung durch Verschiebung des Normalen	Normalität Regeln, Gewohnheiten, geteilter Common Sense	»Scharia«, »Ausländerkriminalität«, dekadenter Lebensstil der Reichen, Transfrauen in Frauenumkleiden
Entgrenzungsbefürchtungen	Unkontrollierbare Steigerung und Beschleunigung von Veränderungen Anspruchsinflation	Kontrolle Stabilität, Steuer- und Berechenbarkeit	»Grenzöffnungen«, Quoten, Folgen des Klimawandels, Ansprüche an den Sozialstaat
Verhaltenszumutungen	Eingriffe in Handlungs-routinen Irritierte Verhaltenserwartungen, Stigmatisierung von Verhalten	Autonomie (private) Selbstbestimmung, Freiheit von Vorgaben	»Sprechverbote« und Sprachreformen, Veggie-Day, Tempolimit, überkommene Geschlechterrollen
Sakralitätsverletzung	Profanisierung, Sinndestruktion Identitätsbedrohung durch Gefährdung sakraler Symbole, Ordnungen, Orte etc. und dem Weltbild bzw. Lebenssinn	Sakralität Differenz zwischen Normalen und Heiligen	Mohammed-Karikaturen, Gottesbilder, Beten, Kopftuchverbot

Die Sakralitätsverletzung verstehen wir als eine Profanisierungserfahrung, in der die Differenz zwischen dem Sakralen und dem Normalen aufgehoben wird. In der Systematik von Mau et al. wäre die Sakralitätsverletzung ein Normalitätsverstoß, weil in dieser essentialisierte Normen zur Disposition stehen. Allerdings ist die Differenz zwischen normal und sakral für religiöse Kontroversen konstitutiv und die Grenzbeschreibung zwischen normal und sakral ermöglicht eine dichtere

**DIE GRUND-  
LEGENDE  
ERWARTUNG  
IST ZUNÄCHST,  
DASS RELIGIÖSE  
GEFÜHLE  
NICHT VER-  
LETZT WERDEN.  
GESCHIEHT DIES  
DENNOCH, PRÄGT  
DIES FORTAN DIE  
KONTROVERSE.**

Interpretation von religiösen Kontroversen. Darüber hinaus ist sie für die Bedeutung von religiösen Radikalisierungsprozessen bedeutsam, sofern mit ihr die Bedeutung von Religiosität und Spiritualität in kontroversen Diskussionen nachvollziehbar gemacht werden kann (Pfundmair 2024).

## 3.1.1 THEORETISCHE BEGRÜNDUNG DER SAKRALITÄTSVERLETZUNG

Die Sakralitätsverletzung besteht in dem Bruch mit einem sakralen Sinn. Was lässt sich unter einem sakralen Sinn verstehen? Religionsphänomenologisch verweist Otto (2004 [1979], S. 13) auf das „Numinöse“ als den Nukleus des Religiösen, welches die Erlebbarkeit einer radikal fremden Macht umfasst – das „mysterium tremendum“. Dieses sakrale Gefühl wird soziologisch von Durkheim (2020 [1912]) oder aktuell auch von Joas als ein gesellschaftskonstituierendes betrachtet, sofern es sich um ein doppeltes Verhältnis handelt. Die emotionale Bindung an und die Achtung von der Erhabenheit des Sakralen basiert auf einer das Selbstverständnis konstituierenden Erfahrung (Joas 2019a, S. 94-97). Diese Erfahrung vermittelt ein Verständnis von „Würdigkeit“ (Zink 2024, S. 204), die eine Verbindlichkeit gegenüber Werten – ein Fundament – hervorbringt. In diesem Sinne schreibt Joas von der Sakralität der Person und schließt an die Idee Durkheims an, dass es sich bei sakralen Gefühlen um kollektive handelt, die sich im Verlauf von Säkularisierungsprozessen auf das Individuum richten können. Dem sakralen Sinn, der im Gefühl der Erhabenheit zum Ausdruck kommt, ist eine „konstitutive Distanz zwischen fühlendem Subjekt und übergeordnetem Gegenüber“ (ebd., S. 205) immanent. Diese Distanz besteht im Sakralen gerade in der Überschreitung des Normalen und fordert hierdurch Verehrung, Hingabe und Unterordnung. Sie kann aber auch in einer sinnlich-erotischen Form als Liebe des Unerreichbaren artikuliert werden (ebd.).

Die Differenz zwischen dem Sakralen und dem Normalen ist aus der Perspektive der Religionssoziologen Riis und Woodhead (2010) ein grundlegendes Charakteristikum religiöser emotionaler Regime, das heißt einer spezifischen sozial strukturierenden Form von Emotionalität und Diskursivität. Religiöse emotionale Regime sind dieser Argumentation folgend von der Imagination einer höheren Ordnung abhängig, die die Lebenswelt des Alltags transzendiert. In der Tradition phänomenologischer Soziologie lässt sich dieser Zusammenhang schärfen, sofern Lebenswelt nach Schütz und Luckmann (2017, S. 72) auf der Naturalisierung von Wirklichkeit im Sinne einer „Konstanz der Weltstruktur“ beruht. Die Lebenswelt ist deswegen eine normale, weil sie durch eine Verharrungskraft des Selbstverständlichen geprägt ist. Das „Und-so-weiter“ (ebd., S. 34) und das „Ich-kann-immer-wieder“ (ebd.) sind Einstellungen des Alltags, die die Sphäre des Normalen ausmachen. Der Bruch mit dem Normalen ist demnach der Bruch mit einer tradierten Struktur des Erwartbaren. Die Sakralitätsverletzung ist eine Verletzung einer „alternativen Struktur“ (Joas 2019b, S. 19), die von einem „sicheren Gefühl der Präsenz einer stärkeren Kraft“ (Joas 2019a, S. 93) begleitet wird.

Der Begriff des religiös-emotionalen Regimes zeugt wiederum davon, dass sich unterschiedliche Konstellierungen von Affekten, Emotionen und Diskursen beschreiben lassen, in denen der sakrale Sinn im Kontext von sozialen Praktiken und Ritualen hervorgebracht und habitualisiert wird (Hebrik 2024, S. 146-147). An der Grenzbeschreibung zwischen Normalität und Sakralität lassen sich religiös emotionale Regime oder besser die affektiv-diskursiven Register<sup>10</sup> der Sakralitätsverletzungen lokalisieren. Die Differenz zum „Normalitätsverstoß“ nach Mau et al. liegt genau in dieser Grenzbeschreibung und bezieht sich dabei weder auf die Intensität der empfundenen Gefühle noch auf eine normative Priorisierung des Sakralen. Hier handelt es sich um keine normative Theorie.<sup>11</sup>

---

10 Mit dem Begriff der affektiv-diskursiven Register soll der Zusammenhang von Affekten und Diskursen pointiert werden.

11 Es wird der Begriff des Sakralen dem der Transzendenz (Knoblauch 2004) vorgezogen, weil die normative Semantik es erlaubt, die Konfliktualität der Triggerpunkte begrifflich zu erfassen.

## 3.1.2 HEURISTIK DER SAKRALITÄTSVERLETZUNG

Die Sakralitätsverletzung betrifft die soziale Erwartung, dass die Differenz von Normalität und Sakralität nicht aufgehoben wird. Sie liegt in einer Profanisierungserfahrung. Drei Formen der Sakralitätsverletzung lassen sich entlang des empirischen Materials rekonstruieren (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan 2026a).

### Sakralität in der Übersetzung

- Die Übersetzung von Sakralität im Sinne einer religiösen Normativität in ein anderes normatives Register, welches als ein gemeinsames verstanden werden kann (z. B. ein säkulares Ordnungsmuster).
- Die Verletzung des Sakralen wird in die moralische Codierung individueller Freiheitsrechte bzw. personaler Integrität überführt, womit diese in die normativen Horizonte der Würde des Einzelnen oder des Diskriminierungsverbots übersetzbar wird.

### Sakralität als theologische Differenz zur Normalität

- Sakralität wird als eine nicht übersetzbare theologische Differenz verstanden.
- Die Verletzung besteht in der Profanisierung von religiösen Dogmen, der religiösen Beziehung zu Gott oder zu einem Propheten als sakrale Entität.

### Sakralisierung des Normalen

- Sakralität beruht in der sozialen Erwartung einer Kohärenz zwischen Lebenswelt und religiösen Regeln (Tezcan 2020).
- Die Verletzung besteht in dem Bruch mit der religiösen Lebenswelt als eine Art zweiter Natur, in der religiöse Regeln zur Grammatik der Gewohnheit werden sollen, sowie die Verführung durch nicht-religiöse Lebensformen.

Insbesondere die dritte Form der Sakralitätsverletzung beruht auf den Überlegungen von Levent Tezcan (2020) zur Differenz von pragmatischer und fundamentalistischer Religion, die sich in der Interpretation an verschiedenen Stellen gezeigt hat – z. B. dann, wenn die geschlechtliche Co-Edukation als Schwächung des Glaubens verstanden wird oder wenn die Aufforderung zum Malen eines Bildes von Gott im Religionsunterricht als ein Verführungsversuch und eine Bedrohung wahrgenommen wird. In diesen Passagen liegen Artikulationen exklusivistischer Religiosität (Dehn 2017, S. 14) vor, der eine hegemoniale Dimension anderen Weltbildern gegenüber implizit ist und die somit antipluralistische Tendenzen aufzeigt. Dies lässt sich in Teilen aber auch in Bezug auf Jugendliche als Phänomen adoleszenter Widersständigkeit interpretieren, die aus einer marginalisierten gesellschaftlichen Position innerhalb einer dominanten säkularen und christlichen Ordnung heraus ansprechbar für islamisch legalistische Bewegungen ist (El-Mafalaani 2014). Die Differenz zwischen pragmatischer und fundamentalistischer Religion kann darüber hinaus dahingehend kritisiert werden, insofern eine Heterogenität von religiösen Denk- und Handlungsweisen ausgeblendet wird – z. B. die Differenz zwischen Orthodoxie und Fundamentalismus. Die Pointierung der konventionellen Dimension von Religion muss nicht mit einer regressiven Abwertung Andersgläubiger oder auch „Ungläubiger“ einhergehen – in der islamischen Theologie die „Orthopraxis“ (El-Menouar 2014, S. 68).

## 3.2 CHIFFREN UND POSITIONALITÄT VON TRIGGERPUNKTEN AM BEISPIEL DER CHIFFRE „JUDEN“

Chiffren repräsentieren „essentialisierte Sozialfiguren“ (Mau et al. 2023, S. 283), entlang derer sich Kontroversen entzünden. Sie gehen mit affektiv-diskursiven Registern einher, in denen implizite Wissensbestände mit affektiver Konnotation zusammengehen und in denen geteiltes Konfliktwissen immanent ist.

Typische Chiffren im Datenmaterial:

- „Muslimische Männlichkeit“,
- Gebet/Gebetsraum,
- Schweinefleisch,
- Schwimmunterricht,
- Klassenfahrt,
- Feste und Feiertage (Weihnachten, Karneval, Ramadan),
- Mohammed-Karikaturen,
- Bilder Gottes,
- „Juden“,
- Nahostkonflikt,
- Kalifat,
- Scharia,
- Meinungsfreiheit/Religionsfreiheit,
- IS(IS),
- Kopftuch,
- „unsere“/„normale“ Gesellschaft,
- Säkularismus.

Die Phänomenbeschreibung der Triggerpunktsystematik wurde durch die Einsicht erweitert, dass dieselbe Chiffre – abhängig von der sozialen und diskursiven Position der Beteiligten – unterschiedliche, positionsgebundene Reaktionen hervorrufen kann. Die Positionsgebundenheit von Chiffren und den damit verbundenen Triggerpunkten lässt sich exemplarisch anhand der folgenden Tabelle aufzeigen, die am Beispiel der Chiffre „Juden“<sup>12</sup> ausgearbeitet wurde:

**TABELLE 5: CHIFFRE „JUDEN“<sup>13</sup>**

Chiffre	Typ	Verletzte Erwartung	Trigger und Themen (empirische Beispiele aus der Studie DIKO)
„Juden“	Ungleichheitsbe-hand-lungen	Egalität	Ungleiche Anerkennung muslimischer und jüdischer Lebensformen und deren Leid (Documenta vs. Mohammedkarikaturen; Nahostkonflikt; Israelkritik) Ungleiche Toleranz gegenüber muslimischer und jüdischer Religiosität (Kopftuch) Ungleiches Bewusstsein für Antisemitismus und (antimuslimischen) Rassismus
	Normalitäts-verstoß	Normalität	Gleichsetzung von Antisemitismus mit der Provokation religiöser Gefühle (Documenta vs. Mohammedkarikaturen) Antisemitismus bei muslimischen Schülerinnen und Schülern (verweigerter Besuch von & deviantes Verhalten in einer Synagoge, Eklat um den Besuch eines Zeitzeugengesprächs) Bedrohungsszenario gegenüber jüdischem Leben in Deutschland (Geheimhaltung jüdischer Identität im schulischen Kontext)
	Verhaltens-zumutung	Autonomie	Positionierungszwang Durchführung und/oder Modifikation einer Schweigeminute anlässlich des 07.10.2023

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppendiskussionen vor und nach dem 7. Oktober ist die Präsenz von Jüdinnen und Juden als

12 In dieser Exploration (Kapitel 4.2) finden sich Segmente, die aus der folgenden Publikation übernommen wurden: Zulaica Y Mugica, Miguel, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2025). Nahostkonflikt in der Schule—Eine empirisch-qualitative Exploration. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 48(3), 7–11.

13 Tabelle 5 wurde aus der folgenden Publikation übernommen: Zulaica Y Mugica, Miguel, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2026b). Kontroversen und ihre Ambivalenzen für die Demokratiebildung. In Matthias Busch, Michell W. Dittgen, Leonhard Frerick & Birgit Weyand (Hg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung* (S. 103). Wochenschau Verlag.

nicht anwesende Dritte, die über Chiffren – spezifisch triggernde Codes oder Metaphern (hier: „Juden“, „Israel“ und „Nahostkonflikt“) – hervortreten und je nach Positionierung der Beteiligten unterschiedliche Triggerpunkte auslösen; darunter (1) Ungleichbehandlung, (2) Normalitätsverstoß und (3) Verhaltenszumutungen, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

### 1) Ungleichbehandlung:

Die Bezugnahme auf „die Juden“ indiziert eine als ungleich empfundene Anerkennung muslimischer und jüdischer Lebensformen und deren Leiden. So verweist eine muslimische Mutter, die auch Religionspädagogin ist, in einer Diskussion um die Mohammed-Karikaturen und Meinungsfreiheit auf eine Ungleichbehandlung im Verhältnis zu „Juden“:

„Venedig: Aber bei Juden zum Beispiel dürfen wir das nicht in Deutschland. Da wäre es sofort Antisemitismus und ein Skandal. Wir erinnern uns an (.) die Documenta in Kassel zum Beispiel.“ (Nr. 09, 239-240)

Die Verletzung religiöser Gefühle bildet hier zwar einen basalen Referenzpunkt, in dem die Karikaturen aufgrund des Bilderverbots im Islam eine Normalitätsverletzung bzw. eine „Sakralitätsverletzung“ darstellen (Zulaica y M., Jacoby & Aydogan 2026b), mit der Chiffre „Juden“ kommt jedoch eine spezielle Differenzierung hinzu. Die Karikaturen werden nicht mehr „nur“ theologisch als bildliche Manifestationen kritisiert, sondern in Bezug auf die Debatte hinsichtlich der Documenta 2022 diskursiv als menschengruppenspezifische Diskriminierung gedeutet. Mit der Chiffre „Juden“ und dem Verweis auf die Documenta wird ein latentes Konfliktwissen manifest, welches auch die Diskurse um den Nahostkonflikt begleitet – ein Bias in der Wahrnehmung und Anerkennung des Leidens von Jüdinnen und Juden gegenüber dem Leid von Muslim:innen und deren religiösen Gefühlen, bei gleichzeitigem Vorwurf einer diesbezüglich übersteigerten Sensibilität. Im Kontext des Nahostkonflikts thematisiert der Schüler Salzburg diese Ungleichbehandlung wie folgt:

„Salzburg: Ja, okay. Kann man jetzt darüber diskutieren, aber das auch durch das, was Hitler gemacht hat, zum Beispiel viele Juden auch in dem Land aufgenommen wurden, es viele Streitereien dafür gab. Und dann / und dann Israel sehr viel Palästinenser, sage ich mal, Land eingenommen hat und sie auch immer angegriffen hat, aber jetzt erst als Terror angenommen wird, dass Palästina sich mal verteidigt, nach über 75 Jahren finde ich, ist bisschen Doppelmoral von den deutschen Medien. Und das auch noch Deutschland sowas unterstützt, dass sie zurück angreifen, obwohl die dagegen waren, dass eben Palästina zurück angegriffen hat, auch wenn sie jetzt / Deutschland dazu verpflichtet ist, finde ich irgendwie, man kann das nicht für immer weiterführen. Dass Deutschland den Juden, in Führungszeichen, hilft oder halt die Terrororganisation, ja, das finde ich nicht so gut.“ (Nr. 10, 784-793)

Die „Doppelmoral von den deutschen Medien“, die den Angriff der Hamas auf Israel als Terror und nicht als Verteidigung darstellen, markiert hier die Gefühle der Ungleichbehandlung und den antizipierten Bias in der öffentlichen Wahrnehmung. Mit der Interpretation der militärischen Offensiven von palästinensischer Seite als Verteidigung ist ein Orientierungsrahmen verbunden, in dem Israel als alleiniger Aggressor erscheint. Die Gewalt der Hamas wird dagegen in eine Befreiungslogik überführt. Zudem wird die jüdische Religionszugehörigkeit mit dem Staat Israel gleichgesetzt, wodurch die Unterstützung Israels durch Deutschland einer parteilichen und damit zusätzlichen Ungleichbehandlung gegenüber den Palästinenser:innen gleichkommt – nicht nur medial, sondern auch politisch. In diesem Bruch von Egalitätserwartungen und dem Deutungsmuster einer ungleichen Anerkennung muslimischen und jüdischen Leidens bildet sich eine latente, für autoritäre Orientierungsmuster und Ressentiments anschlussfähige Diskursstruktur (Decker et al. 2024, S. 150), da hier antisemitische Ideologeme eingelagert sind, die zwischen einem „postkolonialen Antisemitismus“ (ebd., S. 149) und der „Verkennung von Antisemitismus“ (Weyand

**TRIGGERPUNKTE  
SIND POSITIONAL  
GEBUNDEN: IHRE  
WIRKUNG HÄNGT  
MASSGEBLICH VON  
DER SOZIALEN  
UND DISKURSIVEN  
VERORTUNG DER  
BETEILIGTEN AB.**

2024, S. 56) changieren. Diese Kopplung von Ungleichbehandlung und Antisemitismus kann schließlich aufgrund der Rezeption des Nahostkonflikts in Deutschland, die mit der „Ernüchterung gegenüber Mainstream-Werten“ (Pisoiu 2020, S. 295) einhergeht, zu einer Brückenideologie für Radikalisierungsprozesse werden.

Eine weitere Dimension der diskursiven Komplexität des Nahostkonflikts im schulischen Kontext für muslimische und arabische Akteur:innen tritt in einer weiteren Erzählung des Schülers hervor, in der er von einer Diskriminierungserfahrung im Zusammenhang mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Deutschunterricht berichtet. Als das „Wort Terrorist“ (Nr. 10, 863) fällt, richten sich die Blicke des Lehrers und der „deutschen Mitschüler“ (ebd., 865) auf ihn. Die diskriminierende Identifikation, „als Araber“ und damit „als Terrorist“ (ebd., 862) wahrgenommen zu werden, manifestiert sich paraverbal in Blicken, die ihn als nicht zugehörig bzw. als „nicht direkt deutsch“ (ebd., 867) und damit als potenziell gefährlich markieren. In diesem Moment habe er sich „richtig billig gefühlt“ (ebd., 866). In dieser reflexiven Selbstartikulation kommt eine Marginalisierungserfahrung zum Ausdruck, in der sich Salzburg als Repräsentant einer „natio-ethno-kulturellen“ Gruppe (Mecheril 2003, S. 9) adressiert sieht, die mit Islamismus, Gewalt und Terrorismus in Verbindung gebracht wird. Eine zentrale Schwierigkeit der Thematisierung des Nahostkonflikts liegt somit in der Überlagerung verschiedener Dimensionen von Ungleichheitskonstruktionen, in denen das jüdische Leben als abwesendes Drittes zum Bezugspunkt wird.

## **2) Normalitätsverstoß:**

Je nach Positionierung der Beteiligten können die Chiffren „Juden“, „Nahostkonflikt“ oder „Israel“ auch Brüche der Normalitätserwartung aufrufen. Dies kann an differenten Situationen nachgezeichnet werden. So stellt etwa die Gleichsetzung der antisemitischen Darstellungen auf der Documenta 2022 mit den Mohammed-Karikaturen für nicht muslimische Teilnehmer:innen einen Normalitätsverstoß dar. Der Normverstoß besteht an dieser Stelle darin, die ethische Relevanz einer antisemitischen Bildsprache zur bloßen Provokation herabzustufen. Auch der Topos „religiöse Gefühle“ wird in den Debatten zu einem umkämpften Deutungsmuster, an dem kulturalisierende Grenzbeschreibungen

produziert werden, die Emotionen in eine Wir-Ihr-Figuration einbinden und die Differenz zwischen unterschiedlichen kulturspezifischen Gefühlsdispositionen zum Gegenstand der Reflexion machen (christliche, westliche Gefühle vs. muslimische Gefühle).

Diese Kollektivierung von Gefühlen lässt sich darüber hinaus in einer Erzählung des Lehrers Budapest über seine Erfahrungen mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Sachunterricht nachzeichnen: „Zwei Menschen muslimischen Glaubens“ (Nr. 9, 852-853) äußern in einem Unterrichtsgespräch zum Angriff der Hamas am 7. Oktober: „Ja, aber die verteidigen sich doch nur“ (ebd., 853). Daran hätte sich die Aussage angeschlossen: „Das Gleiche würden die Israelis schon immer machen“ (ebd., 853). Budapest deutet das als Artikulationsform von Gefühlen und stellt sich die Frage: „Was, was empfinden DEUTSCHE Muslime bei, bei diesem sehr aktuellen Thema?“ (ebd., 862-863). Die Hintergrundkonstruktion ist in diesem Fall ein Gefühlsdispositiv, das er der Gruppe der „deutschen Muslime“ zuordnet. „Deutsch“ kann hier als eine Raumkategorie verstanden werden – eines geteilten Raums, der durch die Unzugänglichkeit und Unberechenbarkeit gefährdet sein könnte.

Die Komplexität dieser Auffächerung islambezogener Stereotype entfaltet sich im Begriff der „Verteidigung“, mit dem ein rechtlicher und moralischer Anspruch auf eine gewaltsame Reaktion auf eine externe Aggression assoziiert wird. Die Provokation dieses Begriffs liegt dabei nicht auf der Ebene der Kontextualisierung des Ereignisses in der Konfliktdynamik innerhalb der Region, die diskursiv mit einer grundsätzlichen Ächtung des Handelns der Hamas hätte einhergehen können, sondern beruht auf dem weltanschaulichen Dissens hinsichtlich der Bewertung des Handelns der Hamas und dem Verdacht einer antisemitischen Legitimation eines Anschlags, der in der Symbolsprache ein Vernichtungsmotiv gegen Israelis als Juden: Jüdinnen nahelegt. Die Polarität der gesellschaftlichen Konfliktdynamik, die sich sowohl in den Kollektivierungsprozessen der Wir-Ihr-Figurationen, den diskriminierenden Adressierungspraktiken entlang natio-ethno-kultureller Differenzkategorien (Mecheril 2003) als auch in den Beschreibungskategorien des Nahostkonflikts, den Thematisierungsweisen jüdischen Lebens

und den Positionierungspraktiken dokumentiert, dringt damit unmittelbar in die spezifische Sozialität des schulischen Klassenkontextes ein. Es ist aber auch die religiöse Codierung des Nahostkonflikts durch die Konfliktparteien, die mediale Aufbereitung und die politisch Handelnden als solche, die diese Repräsentationsstruktur zu einem dominanten Deutungsmuster werden lassen (Habermas 2019, S. 83).

### 3) Verhaltenszumutung:

Als Verhaltenszumutung wird insbesondere ein mit dem Nahostkonflikt einhergehender Positionierungszwang empfunden. Exemplarisch lässt sich dies an einer Diskussion um eine Schweigeminute anlässlich der Opfer des Hamas-Attentats an einer Gesamtschule rekonstruieren. In einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften betont eine Teilnehmerin, dass die inhaltliche Veränderung der Schweigeminute für „Menschlichkeit“ eine wichtige Intervention der Schulleiterin gewesen sei:

„Lissabon: Ja, das wollte ich auch noch erwähnen.  
// Ja, und zwar ich we/ Ich WEIß zufällig, weil ich noch auf einer anderen Veranstaltung des äh / des ähm RATHAUSES war, weiß ich, dass der / dass die Schweigeminute offiziell für Israel gelten sollte.

Krakau: Ja, ja.

Lissabon: Und das hat ja unsere Chefin / hat das ja eindeutig NICHT gesagt. Und das haben wir ja / Habe ich dann den Schülern auch so gesagt, ne? ‚Wie / wie war die Schweigeminute denn?‘ ‚Ja, die war für die Menschlichkeit.‘ Ich ja, eigentlich sollte sie für Israel sein. Dann sagten alle Schüler: ‚Boah haben wir eine tolle Rektorin, dass sie das nicht gemacht hat.‘ Das wäre ja auf jeden Fall äh schiefgegangen in irgendeiner Form auch immer. (Nr. 17, 575-584)“

Der Horizont, der hier explizit wird, beruht auf der Annahme eines Eskalationspotenzials seitens der Schüler:innen in Konfrontation mit einer Schweigeminute „für Israel“, weswegen eine Modifikation notwendig erscheint. In dieser Modifikation dokumentiert sich ein Sicherheitsdiskurs, in dem die Chiffre „Nahostkonflikt“ die Diskurse auf Strategien des Containments verschiebt und in dem die Antizipation des Konflikts zur Dethematisierung führt – einer Dethematisierung, in der die Schüler:innen als kommunikativ unzugänglich adressiert werden. Diese Dethematisierung verhindert jedoch nicht, dass sich das Thema „Nahost“ in situativen Interaktionen im Unterricht artikuliert oder im umkämpften schulischen Raum des Pausenhofes in Form von Symbolen, Fahnen, Graffiti-Tags oder dem Tragen von Kufiya-Schals etc. thematisch wird.

Der Positionierungszwang, der über den Versuch der Modifikation der Schweigeminute oder den rhetorischen Rückzug auf die Neutralität der Schule von den Lehrkräften moderiert wird, wird zu einem virulenten Thema. Lehrkräfte erfahren ihn nicht nur von Seiten der Politik, etwa in Form der Aufforderung, eine Schweigeminute zu halten, einhergehend mit der wahrgenommenen Erwartung, „die Staatsräson“ und damit eine spezifische Solidarität mit Israel im Unterricht verteidigen zu müssen, sondern auch von Seiten der Eltern, die je nach Positionierung dem schulischen Geschichtsunterricht misstrauen und Neutralität oder eine kontroverse bzw. multiperspektivische Behandlung des Nahostkonflikts einfordern. Containment- und Vermeidungsstrategien sind insofern nachvollziehbare Antworten auf den wahrgenommenen Positionierungszwang. Die Dethematisierung des Nahostkonflikts ist schließlich Anzeichen einer Verlegenheit der schulischen Akteur:innen gegenüber gesellschaftlichen Problemen, die ihre Handlungsmöglichkeiten de facto übersteigen. Gleichzeitig vertieft sie Wir-Arenen, schränkt Kommunikationsmöglichkeiten ein und belastet pädagogische Vertrauensbeziehungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Triggerpunkte positional gebunden sind: Ihre Wirkung hängt maßgeblich von der sozialen und diskursiven Verortung der Beteiligten ab. Chiffren aktivieren dabei unterschiedliche moralische Erwartungsökonomien, die je nach Perspektive und Kontext variieren können. Zudem kann innerhalb einer einzelnen Passage mehr als ein Triggerpunkt relevant werden, was auf die Vielschichtigkeit der Bedeutungszuschreibungen und Deutungsrahmen verweist.

Neben den neuen Impulsen zur Wirkweise von Chiffren wurde die Phänomenbeschreibung der Triggerpunkte zudem dahingehend erweitert, dass diese – im Gegensatz zu Mau et al. (2023) – nicht zwangsläufig zu einem Kommunikationsabbruch führen, sondern auch verständigungsorientierte Formen der Auseinandersetzung ermöglichen können. Zur systematischen Erfassung dieser unterschiedlichen Dynamiken wurde eine Typologie der Kontroversität entwickelt.

## 3.3 TYPEN DER KONTROVERSITÄT

Aus der Verschränkung von Diskursorganisationen mit Triggerpunkten und Reflexionsformen konnten im Rahmen der Studie DIKo induktiv Typen der Kontroversität (s. Tab. 6) formuliert werden, die sich anhand dreier übergeordneter Typen (diskursive Verständigung, diskursiver Widerstand, diskursives Containment) nachzeichnen lassen.

Diese Typen sind charakterisiert durch die Form der Fremdheitskonstruktion sowie der Reflexionsform in Relation zur Konfliktbearbeitungsform. Es wird hier von Fremdheitskonstruktion in dem Sinne gesprochen, dass diese mit Wir-Ihr-Figurationen einhergeht, in denen Differenzkonstruktionen (z. B. muslimisch vs. deutsch) bedeutsam sind. Die zentrale Frage für die Formulierung dieser Typen ist, wie die Fremdheitskonstruktionen und die Konflikte diskursiviert werden. Werden die Fremdheitskonstruktionen thematisch und einer Konfliktbearbeitung zugeführt, handelt es sich um eine Form diskursiver Verständigung. Werden die Fremdheitskonstruktionen in Form einer Unvereinbarkeit und im Modus einer Konflikthervorbringung artikuliert, lässt sich von einem diskursiven Widerstand sprechen. Bleibt die Fremdheitskonstruktion implizit und wird der Konflikt eingeehgt, handelt es sich um ein diskursives Containment. Diesen Typen der Kontroversität lassen sich unterschiedliche Diskursformen zuordnen. Die Diskursformen sind heuristische Beschreibungen der verschiedenen Diskursorganisationen und der Formen des Diskurses, die innerhalb dieses Typus beobachtbar waren.

**TABELLE 6: TYPEN DER KONTROVERSITÄT**

1. Diskursive Verständigung		2. Diskursiver Widerstand
a) <b>Fremdheitskonstruktion</b> wird thematisch und verhandelt; b) responsiv (selbst-)reflektierende Reflexionsform im Modus der <b>Konfliktbearbeitung</b> ;		a) <b>Fremdheitskonstruktion</b> wird als b) intervenierende Reflexionsform <b>hervorbringung</b> ;
<b>Aufklärerische Diskursivität</b>	Normalitätsvorstellungen werden im Anspruch höherer Rationalität thematisch und im Modus der Explikation und/oder der Idealisierung diskursiviert	<b>Viktimisierung mit passivischer Positionierung</b>
<b>Interkulturelle Diskursivität</b>	Hermeneutisch komparative Reflexion von Fremdheit; Kulturalisierung von Differenzen	<b>Viktimisierung mit emanzipativer Positionierung</b>
<b>Solidarität</b>	Positionierung für eine marginalisierte, diskriminierte bzw. als hilfebedürftig wahrgenommene Gruppe und/oder Person	<b>Diskursive Subversion</b>
<b>Kommunikative Verständigung</b>	Verständigungsorientierte Bearbeitung von Kontroversen im Modus des wechselseitigen Verständnisses	<b>Diskursiver Antagonismus</b>

Bei der **diskursiven Verständigung** geht es nicht primär um eine deliberative Verständigung, sondern um eine responsive Bezugnahme auf die Interaktionspartner:innen und um eine Form der Konfliktbearbeitung. Die Formen der diskursiven Verständigung sind nicht in Form eines symmetrischen Diskurses strukturiert und laufen auf einen Konsens hinaus. Verständigung bedeutet, dass der Dissens einer Klärung zugeführt werden soll. Diesem Typus lassen sich inkludierende Diskursorganisationen zuordnen, in denen die Akteur:innen auf eine gemeinsame Konfliktbearbeitung abzielen.

Differieren lassen sich bei diesem Typus zwei Reflexionsformen – eine responsiv reflektierende und eine responsive selbstreflektierende

**3. Diskursives Containment**

unvereinbar inszeniert;  
im Modus der **Konflikt-**

a) **Fremdheitskonstruktion** wird nicht explizit verhandelt;  
b) intervenierende Reflexionsform im Modus der **Konflikteinhegung**;

Hervorhebung des eigenen Leids, der Verwundbarkeit und der Unterdrückung zur Problematisierung von Fremdheit aus einer Opferpositionierung heraus

**Konsensuale Einhegung**

Vermeidungsstrategie; antizipierter Konflikt oder Polarisierung wird durch Diskursverschiebung eingehegt

Hervorhebung des eigenen Leids, der Verwundbarkeit und der Unterdrückung zur Problematisierung von Fremdheit in Verknüpfung mit einem Emanzipationsnarrativ

**Unvermittelte Toleranz**

Anerkennung von Meinungspluralität in Form einer nicht qualifizierenden Akzeptanz

Begriffe, Werte und Narrative werden im Horizont der Prüfung und Ausweitung von Sagbarkeit hinterfragt

**Diplomatische Einhegung**

Pragmatische Problembearbeitungsformen; Interessensausgleich, Minimalkonsens (pragmatische Lösungsansätze ohne Reflexion von Normalitätsvorstellungen)

Gruppenbezogene Abwertung im Kontext von Problematisierungsnarrativen

**Unterbrechende Intervention**

Performativer Abbruch der Kommunikation. Autoritäre Einschränkung von Sagbarkeitsräumen

Reflexionsform. Bei der responsiv reflektierenden Reflexionsform findet eine Perspektivübernahme statt und es werden Normalitätsvorstellungen explizit. Allerdings werden diese in einer Form explizit, in der die Teilnehmenden ihren Normalitätsvorstellungen eine höhere Rationalität zusprechen. Diskurse der aufklärerischen Diskursivität und interkulturellen Diskursivität werden im Modus einer höheren oder identifizierenden Rationalität hervorgebracht und basieren auf wechselseitiger Überzeugung oder interkultureller Akzeptanz. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Beispiel der Lehrerin Bukarest angeführt, die sich darum bemüht, religiöse Differenz auf der Ebene emotional-spirituelle Erfahrungsdimensionen anerkennend zu verhandeln, ohne sie negativ zu konnotieren.

„Bukarest: Also, weil (.) der christliche Glaube ist ja, was das angeht / ne? Und halt diese unglaubliche NÄHE zu Gott, also wirklich EMOTIONALE Nähe. Also d/ d/ bei ihnen dann, Allah, ne? Aber klar, ne?“ (Nr. 11, 1145-1146)

In diesem Fall reflektiert die Lehrerin Bukarest über die „Emotionale Nähe“ zu Gott differenter Kollektive, indem sie Religion kulturalisiert und homogenisiert. Im weiteren Verlauf dieser Passage wird von den Interaktionspartner:innen eine Eigenlogik religiöser Gefühle von Muslim:innen angenommen, die zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf religiöse Karikaturen herangezogen wird. Hierbei spielen Kultur- und Zivilisationsdifferenztheoreme eine zentrale Rolle.

Bei der responsiv selbstreflexiven Reflexionsform findet eine Modifikation des Orientierungsrahmens statt. Im Fall der Solidarität positionieren sich Interaktionspartner:innen im Verlauf der Diskussion für eine als marginalisiert, diskriminiert bzw. als hilfebedürftig wahrgenommene Gruppe und/oder Person. Bei der kommunikativen Verständigung nehmen die Akteur:innen nicht nur wechselseitig Bezug aufeinander. Es entsteht auch ein neuer Orientierungsrahmen im Zuge der Diskursorganisation. Diese Modifikationen basieren meist nicht auf der Aushandlung von Geltungsbedingungen, sondern in der Thematisierung von Wahrnehmungen, Gefühlen oder Irritationen. Im strengen Sinne kann auch nicht von Konsens gesprochen werden, sondern von einem mehr oder weniger diffusen Bedeutungsraum, der als gemeinsame Position empfunden wird.

Der Typ **diskursiver Widerstand** ist durch eine intervenierende Reflexionsform geprägt, in der die höhere Rationalität der eigenen Position als selbstverständlich betrachtet wird und die Normalitätsvorstellungen angewendet werden. Bei Kontroversen im Modus des diskursiven Widerstands entstehen exkludierende Diskursorganisationen (oppositionelle und divergente). In diesem Modus wird der Konflikt hervorgebracht und soll erfahrbar werden. Hierbei treten Diskursformen der Viktimisierungen in passivischer und emanzipativer Positionierung auf, die als Legitimationsnarrative für agonale Abgrenzungen in Wir-Ihr-Konstellationen fungieren; subversive Diskursformen, die die Bildung

gemeinsamer Konklusionen und Orientierungsrahmen unterbrechen, verzögern oder die Deutungen verschieben; und Formen antagonistischen Widerstands. In allen diesen Diskursformen wird die Unvereinbarkeit vorausgesetzt. Im Fall des antagonistischen Widerstands wird dieser explizit artikuliert.

Beispielhaft für die antagonistische Strukturierung einer Kontroverse ist eine Situation, in der die Lehrerin Innsbruck in Reaktion auf einen Streit über das Beten an einer Gesamtschule formuliert:

„Innsbruck: So, aber diese Vorfälle haben wir hier auch. Und eigentlich kann man sagen, die, die ihren Namen vollständig schreiben können, die gehen dann zum [Name Gymnasium], und die Geschwister sind dann hier. Also, das heißt, wir können nicht tun, als wäre diese Gesamtsituation, als würde dann da nur am [Name Gymnasium] was passieren. Sondern das ist, denke ich schon, das ist ein, ein [Stadtteil im Ort der Erhebung] -Problem. [...]“ (Nr. 23, 117-121)

Die „Vorfälle“ verweisen auf eine Problematisierung, die einen „Normalitätsverstoß“ markiert. Die Forderungen nach einer Erlaubnis zum Beten oder der Einrichtung eines Gebetsraums werden als ein allgemeines soziales Problem inszeniert, welches sich in bestimmten migrantisch geprägten Schulen in diesem Bezirk zeige. Die Differenzkonstruktion muslimisch vs. nicht-muslimisch wird mit migrantisch vs. nicht-migrantisch anhand des marginalisierenden, infantilisierenden Kompetenzkriteriums, den eigenen Namen selbst schreiben zu können, verknüpft. Die Deutung des Betens an Schulen als Stadtteilproblem löst den Konflikt von pädagogischen Bearbeitungsmöglichkeiten. Im weiteren Verlauf der Passage verstricken sich die Akteur:innen (Lehrpersonen) in eine Diskussion über Rassismus und pädagogische Professionalität. Die Anspannung und Intensität der Diskussion werden durch körperliche Reaktionsmuster deutlich – Rötung der Gesichtsfarbe, ausladende Gestikulation, Artikulation von Schlechtheitsempfinden und Bauchschmerzen.

Das **diskursive Containment** ist ein diskursiver Modus, in dem Konflikte eingedämmt und ohne Verständigung kontrollierbar gemacht werden sollen. Die Akteur:innen antizipieren die oppositionellen Orientierungsrahmen und vermeiden jedoch deren Ausagieren. Die Normalitätsvorstellungen bleiben bei diesem Typus implizit oder deren Artikulationen werden unterbrochen. Es ist von einer intervenierenden Rationalitätsform auszugehen, weil die Akteur:innen ihre Normalitätsvorstellungen nicht zur Disposition stellen und deren Rationalität nicht verhandelt wird.

Bei Diskursformen, die als **konsensuale Einhegung** typisiert werden, sind Konflikte und Kontroversen zwar präsent, die Interaktionszüge wirken allerdings divergent. Es scheint, als würden die Teilnehmenden aneinander vorbeisprechen. Der Konflikt bleibt somit latent und wird durch die Verschiebung des Diskurses auf eine Konsensformel oder Metanorm gelenkt, der die differenten Teilnehmenden ihre Orientierungsrahmen unterordnen können. So wird eine Diskussion zur Angebotsstruktur der Schulmensa, dem Verzehr von Schweinefleisch und religiös begründeten Verhaltensweisen von Lehrerin Krakau mit den folgenden Worten konkludiert:

„Krakau: Jaja. Und ich glaube aber, das passiert in beide Richtungen, nã? // Also ähm die Offenheit muss immer von allen Beteiligten da sein.“ (Nr. 14, 616-617)

Die differenten, teils widersprüchlichen Deutungen von Offenheit, die im Laufe der Passage artikuliert wurden, konnten in der reziproken Fassung von Offenheit derart vermittelt werden, dass aufgrund der Unbestimmtheit der Norm Offenheit ein gemeinsamer Rahmen entstehen kann, ohne die Widersprüche ausagieren zu müssen. Die Diskursform der unvermittelten Toleranz ist vom Verlauf vergleichbar. Während die konsensuale Einhegung die Gemeinsamkeit betont, tritt bei der unvermittelten Toleranz die Differenz als eine legitime, nicht weiter hinterfragbare Setzung in den Mittelpunkt. Die nicht qualifizierende

Akzeptanz einer Meinungspluralität funktioniert als eine rituelle Konklusion, die keine weitere diskursive Bearbeitung fordert, ohne durch eine Marginalisierung des anderen Orientierungsrahmens weitere Konflikte zu evozieren. Die diplomatische Einhegung bezieht sich auf pragmatische Problembearbeitungsformen, in denen die Orientierungsrahmen nicht weiterbefragt werden. In einer Diskussion über die Provokation religiöser Gefühle durch die Präsenz von transsexuellen Personen in Umkleideräumen wird das Aufstellen von Trennwänden vorgeschlagen. Statt also die Trans- und Queerfeindlichkeit zu thematisieren, wird eine für alle akzeptable Problemlösung gesucht. Die unterbrechende Intervention findet durch direkte Themenwechsel oder artikulierte Unterbrechungen statt. Sie lassen sich als Formen des performativen Abbruchs interpretieren, mit denen Sagbarkeitsräume geschlossen werden sollen. Der Erfolg dieser unterbrechenden Interventionen ist meist abhängig von der Autorität der intervenierenden Person im Rahmen des jeweiligen Settings. Exemplarisch sei hier der Beginn einer Diskussion über den Angriff der Hamas am 7. Oktober 2023 an einer der beforschten Gesamtschulen angeführt, die vom Elternteil Panama wie folgt eingehegt und autoritär abgebrochen wird:

Kiew: „Das war nicht aus nichts. (2) Das war nicht aus nichts.“

Panama: „Ich glaub, die Tür würde ich zulassen.“

Kiew: „DA ist die Information, wo ich sage, die müsste da sein.“

Panama: „Die Tür würde ich zulassen.“

Kiew: „Ja. Weil die war nicht aus nichts. Das ist dann wiederum eine Sache, die /“

Chile: „JA, lassen wir die Tür zu.“ (Nr. 14, 789-793)

Ergänzend zur Typologie ist zu sagen, dass diese auf islambezogene Kontroversen gerichtet ist, in denen Fremdheitskonstruktionen angelegt sind und Kulturalisierungen konstitutiv sind. Ferner handelt es sich bei dieser Typologie nicht um eine normative Theorie und sie sollte nicht als Handlungsempfehlung gelesen werden. In allen diesen Typiken werden problematische Veränderungen, Kulturalisierungen und Stereotype (re-)produziert.

Aus einer normativen Perspektive können darüber hinaus Diskursformen im Modus des Containments sinnvoll sein, wenn durch Unterbrechungen die Artikulationen von menschenverachtenden Positionen verhindert, die Diskriminierung von Anwesenden vermieden oder Selbstschutz betrieben wird. Auch die diplomatische Einhegung kann eine sinnvolle Variante sein, auf Herausforderungen zu antworten. In Fällen menschenverachtender Aussagen kann es ferner geboten sein, in offenen Widerspruch zu treten, wenngleich eine gemeinsame Kommunikation insbesondere von Lehrpersonen nicht verunmöglicht werden sollte. Demgegenüber ist die Artikulation von Solidarität mit menschenrechtlich problematischen Aussagen selbst kritisch befragbar.

## KAPITEL

# WEITERE ERKENNTNISSE UND EXPLORATIVE BEFUNDE

Neben den zentralen Ergebnissen konnten im Verlauf der Projektlaufzeit weitere Erkenntnisse und explorative Befunde gewonnen werden, die zur weiteren Differenzierung der Komplexität islambezogener Kontroversen in schulischen Kontexten beitragen und deren affektiv-diskursive sowie machtförmige Rahmungen beleuchten.

# 4.1 HYPOTHESEN ZUR SOZIOGENETISCHEN TYPENBILDUNG

Auf Grundlage der Auswertungsergebnisse lassen sich derzeit erste Hypothesen zur soziogenetischen Typenbildung formulieren.

Die Analyse legt nahe, dass polarisierte Diskursformen an Schulen mit einem hohen Sozialindex häufiger auftreten als an weniger sozial belasteten Schulen. An den beiden beforschten Gesamtschulen manifestieren sich diese insbesondere in Form widerständiger und einhegender Diskursordnungen. Dort konnte bislang lediglich eine Form responsiv-selbstreflektierender Auseinandersetzung identifiziert werden. An dem Gymnasium, das mit einem Sozialindex von 4 im mittleren Bereich liegt, verlaufen Kontroversen insgesamt strukturierter. Hier zeigen sich vornehmlich verständigungsorientierte Diskursorganisationen sowie intentionale Perspektivübernahmen, die sich in expliziten Nachfragen zu Begriffen, Positionen und biografischen Bezügen äußern. Hier lassen sich zudem responsiv-selbstreflektierende Reflexionsmomente dokumentieren, die mitunter auch mit der Artikulation emotionaler Reaktionen einhergehen – ein Hinweis darauf, dass affektive Dimensionen von Kontroversen nicht unterdrückt, sondern integriert werden. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Erhebung an der entsprechenden Schule – im Unterschied zu allen weiteren Erhebungen – vor dem 7. Oktober 2023 durchgeführt wurde. Vor dem Hintergrund dieser zeitlichen Asymmetrie ist eine kritische Reflexion

möglicher Verzerrungen in der Ergebnisinterpretation und Hypothesenbildung erforderlich. Am Gymnasium mit dem niedrigsten Sozialindex zeigt sich ein geteiltes Bild. Diskussionen werden hier sowohl im Modus der diskursiven Verständigung als auch im Modus des diskursiven Widerstands geführt. Die Gleichzeitigkeit aller Typen legt nahe, dass an der betreffenden Schule kontroverse Aushandlungsprozesse ambivalent bearbeitet werden.

Insbesondere nach dem 7. Oktober und der damit einhergehenden Eskalation des Nahostkonflikts ließen sich deutliche Kommunikationsverzerrungen dokumentieren – etwa in Form pauschalisierender Zuschreibungen, selektiver Problematisierungen und wechselseitiger Ressentiments. Formen des diskursiven Widerstands und des diskursiven Containments nehmen zu. Insbesondere an den Gesamtschulen im hohen Sozialindexbereich zeigen sich nur wenige Passagen, die dem Typ der diskursiven Verständigung zugeordnet werden können. Auffällig ist das weitgehende Fehlen responsiver Anschlusskommunikation; etwa in Form klärender Nachfragen wie „Was meinst du damit?“ oder „Kannst du mir das noch einmal erklären?“. Dies lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen: Unsicherheiten und Befürchtungen im Umgang mit differenten – teils kontroversen – Positionen zum Nahostkonflikt, die Sorge, in Diskussionen zu religiösen Fragestellungen als rassistisch markiert zu werden, sowie auch kommunikative Verzerrungen, die durch kulturalisierende Fremdheitskonstruktionen bedingt sind.

Im Frühjahr 2025 wurden die beforschten Schulen im Rahmen sogenannter Drittttermine erneut aufgesucht, um einerseits zentrale Befunde rückzukoppeln und andererseits vertiefendes Datenmaterial – insbesondere im Kontext des Nahostkonflikts – zu erheben. Die erneute Erhebung zeigt diesbezüglich eine ausgeprägte Heterogenität der institutionellen Problembearbeitungsformen. Alle vier Schulen der Stichprobe reagierten unterschiedlich auf die Ereignisse im Nahen Osten: Während an einer Schule eine digitale Materialsammlung mit integrierter Evaluationsfunktion eingerichtet wurde, überließ eine andere Schule

die Entscheidung hinsichtlich einer möglichen Thematisierung des Nahostkonflikts den einzelnen Lehrkräften. Entsprechender Supervisionsbedarf wurde anschließend im Rahmen eines morgendlichen Kollegiumskreises adressiert. An einer weiteren Schule wurde die Verantwortung für die Behandlung des Themas explizit an die Lehrkräfte der Sozial- und Geschichtswissenschaften delegiert. Das Gymnasium mit der zuvor höchsten Dichte an diskursiven Verständigungspraktiken untersagte die Thematisierung des Nahostkonflikts. Diese Entwicklung legt nahe, dass Kontroversen rund um den Nahostkonflikt bestehende schulische Verständigungsstrukturen nicht nur zu irritieren, sondern tiefgreifend zu destabilisieren vermögen.

## 4.2 HYPOTHESEN ZU STATUSGRUPPENBEZOGENEN MERKMALEN

Die Auswertung des Datenmaterials legt die Annahme nahe, dass diskursive Dynamiken und inhaltliche Schwerpunktsetzungen in institutionellen Kontexten durch gruppenspezifische Zugehörigkeiten strukturiert und dabei wesentlich von den sozialen Beziehungen zwischen den Statusgruppen – insbesondere im Hinblick auf Machtasymmetrien und den Grad des wechselseitigen Vertrauens – abhängig sind.

### 4.2.1 SCHÜLER:INNENSCHAFT

In Bezug auf die Schüler:innen geben insbesondere die Passagen, in denen sie über die Thematisierung von Kontroversen im Unterricht und im schulischen Kontext sprechen, Aufschluss über deren Wahrnehmung. Daran entlang kann nachgezeichnet werden, dass die soziale Kategorie des Vertrauens bedeutsam ist, um das soziale Geschehen zu rekonstruieren. Bedeutsam ist die Kategorie einerseits, weil Vertrauen Machtverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen zugänglich werden lässt: Wem wird unmittelbar vertraut? Wer muss sich bewähren? Andererseits konnte rekonstruiert werden, dass die Wahrnehmung von Kontroversen abhängig vom Vertrauen zur Lehrperson ist. Demnach können die Artikulation von Professionalitätserwartungen, die Thematisierung von emotionaler Zugewandtheit und von Wohlwollen auch gegenüber gegenläufigen Positionen und die Sättigung von Schutzbedürfnissen

seitens der Schüler:innen als relevante Faktoren für die Frage herausgestellt werden, ob Kontroversen als Reflexionsanlässe, als einfältige Aufgaben, als problematische Provokationen oder gar als Beispiel für ein dysfunktionales Konfliktmanagement der Institution Schule gedeutet werden.

Exemplifizieren lässt sich dies an einer religionsdidaktischen Aufgabe. Im Religionsunterricht bekommen die Schüler:innen die Aufgabenstellung „Malt Gott!“ (Nr. 16, 710). Sie nehmen diese als problematische Aufgabe wahr, die den religiösen Normen, denen sie sich verpflichtet sehen, widersprechen würde:

Toronto: Kannst du mal sagen, welche Lehrerin?

Glasgow: Nein, nein, // nein.

Manila: Alles klar. //

Glasgow: Ich habe sie lieb, deswegen /

Istanbul: Frau [Nachname der Lehrerin].

Glasgow: // (seufzen).

Lagos: Oh mein Gott. //

Ibiza: Oh nein, das (unv.) Das ist meine Lieblingslehrerin.

//

Glasgow: Ich mag sie auch so (unv.).

Toronto: Ich habe kein Problem mit der. //

Lagos: Das, das Ding ist /

[...]

Lagos: Aber das Ding ist, ich glaube, das stand auf dem Lernplan. (Nr. 16, 726-742)

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Beziehung zu der jeweiligen Lehrerin als positiv beschrieben wird und die Verantwortung für den Bruch mit den sozialen Erwartungen nicht personalisiert, sondern auf das Curriculum verschoben wird. Diese Passage steht in Kontrast zu anderen Situationen, in denen das Verhältnis zur Lehrperson von den Schüler:innen als widerstreitend oder als belastet betrachtet wird.

## 4.2.2 LEHRER:INNENSCHAFT

Bei Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen ist ein dominantes Thema die Sorge um eine Einschränkung von professioneller Handlungsautonomie. Diese Verunsicherung speist sich weniger aus konkreten Verboten als vielmehr aus der Erfahrung, dass die Thematisierung oder Kritik von Religion im Unterricht emotional aufgeladene Reaktionen hervorrufen kann, sei es von Seiten der Schüler:innen, der Eltern oder auch innerhalb des Kollegiums. Besonders deutlich wird dies bei der Befragung der didaktischen Handlungsautonomie am folgenden Beispiel:

Oslo: „Und ähm ich habe mir auch gesagt, aufgrund des Dilemmas, ich so: „Oh verdammt, jetzt musst du aufpassen, was bringst du eigentlich auch für dich im Unterricht? Weil, ich sage mal, ich neige vielleicht auch ein bisschen dazu, mal das eine oder andere Provokative irgendwie mitzunehmen, einfach weil ich denke, dann kommt man in Diskussionen oder dann kommt man in Austausch. Aber das kann ja auch ähm / Ja. Äh hat sich vielleicht auch was geändert. Äh eben, ich habe von dieser Offenheit gesprochen. Ähm ich bin da jetzt ein bisschen vorsichtiger geworden, und ich muss vielleicht auch wirklich aufpassen, was ich da mache, und auch überdenken. Kann ich manche Sachen noch so machen? Kann ich so weit gehen? Oder ist es tatsächlich schon eine Grenzüberschreitung?“

Lissabon: „Hm (bejahend).“

Oslo: „Und das nimmt dir einer dann übel. Oder /“

Lissabon: „// Hm (bejahend).“

Oslo: „Wann // muss ich dann zur Schulleitung und mich irgendwie rechtfertigen? Äh ob ich / DARF ich überhaupt noch einen Sigmund Freud, Religion sind Illusionen besprechen im Unterricht?

JA, das sind alles so Sachen. Äh deswegen, mich hat das sehr ähm nachdenklich gemacht und ja.

Deswegen hat sich auch einiges getan. (Nr. 17, 1233-1250)

Darüber hinaus lassen sich im empirischen Material seitens der Lehrpersonen wiederholt zurückhaltende, konflikteinhegende Reaktionen auf kontroverse religiöse Äußerungen identifizieren. Diese Zurückhaltung lässt sich vor allem in Situationen beobachten, in denen problematische Narrative zur Sprache kommen, darunter dschihadistische Kalifatsnarrative oder die Legitimierung der Kategorie „Ungläubigkeit“ als ethische Bezugnahme. Anstatt diese Positionierungen diskursiv zu bearbeiten und gemeinsam mit den Schüler:innen kritisch zu reflektieren, dokumentieren sich in diesen Fällen abrupte Themenwechsel im Modus einer unterbrechenden Intervention. Diese Praxis kann als eine latente Unsicherheit im professionellen Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität sowie als Ausdruck begrenzter Wissensbestände zu diesem Themenfeld gedeutet werden, um zwischen affirmativer Anerkennung religiöser Vielfalt und der normativen Notwendigkeit zur Kritik von demokratiegefährdenden Äußerungen oder Haltungen differenzieren zu können.

An Schulen, an denen der Islamunterricht institutionell etabliert ist, lässt sich bei den schulischen Akteur:innen ein differenzierteres Verständnis für islambezogene Kontroversen beobachten. Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass der Islamunterricht nicht nur zur fachlich-religiösen Bildung von Schüler:innen, sondern auch indirekt zur Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrer:innen beiträgt. Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass mit den islamischen Religionslehrkräften spezifische Ansprechpartner:innen im Kollegium verankert werden, deren Expertise konsultiert werden kann.

Allerdings verweisen die Diskussionen diesbezüglich auf eine ambivalente Erwartungshaltung. So werden islamische Religionslehrkräfte häufig nicht nur als Fachlehrkräfte, sondern als Repräsentant:innen „des Islams“, als Ansprechpartner:innen für Fragen der Radikalisierungsprävention, als Konfliktmoderator:innen sowie als Vorbilder für liberale Auslegungen des Islams vereinnahmt. Diese Zuschreibungen erzeugen eine doppelte Verantwortungsstruktur. Einerseits obliegt ihnen die Aufgabe religionspädagogischer Bildung, andererseits geraten sie in ein diskursives Spannungsfeld zwischen Integrationsdiskursen, sicherheitspolitischen Erwartungen und normativen Zuschreibungen. Entsprechend divergent fällt auch die Rezeption des Islamunterrichts durch Schüler:innen und Eltern aus: So stößt dieser zwar grundsätzlich auf positive Resonanz, wird jedoch vielfach mit dem Unterricht in Moscheegemeinden verglichen, wodurch pädagogische Ziele und Inhalte mit (teils problematischen) theologischen oder normativen Erwartungen überlagert werden. Der institutionell verankerte Islamunterricht erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als Ort religiöser Bildung, sondern als Schnittstelle zwischen Bildung, Identitätspolitik und sicherheitspolitischer Rahmung.

## 4.2.3 ELTERN SCHAFT

Ein zentrales Beobachtungsmoment betrifft das von sich als muslimisch identifizierenden Eltern geäußerte Misstrauen gegenüber der Institution Schule und den entsprechenden Lehrkräften. Die Artikulationsformen und Umgangsmodi mit diesem Misstrauen variieren dabei in Abhängigkeit vom Sozialindex der jeweiligen Schule. So äußerte sich das Misstrauen an Gesamtschulen mit hohem Sozialindex überwiegend in Form narrativer Rekonstruktionen von individuellen oder kollektiven Erfahrungen von Abwertung und Diskriminierung. Im Vordergrund standen dabei insbesondere negative Interaktionen mit pädagogischem Personal sowie die Wahrnehmung einer gesamtgesellschaftlichen Marginalisierung islamischer Lebenspraxen.

Kiew: „Es sind ja nicht alle, nicht immer arbeiten die / die Lehrer oder sonstiges mit. Es gibt ja auch welche, die

provozieren bestimmte Sachen heraus, das kann man auch nicht nein sagen. Ich hatte das im Kindergarten zum Beispiel, bei meinem Sohn. Wo ich gesagt hab, bestimmte Essenssachen darf er nicht essen. So. Dem wurd' beigebracht, mich anzulügen. [...] Das ist dann / ja. Das ist dann so eine Sache, bis ich dann, wenn ich meinen Sohn frage: „Was hast du gegessen?“ Und der kommt mir jeden Tag mit „Fischstäbchen“. So, (lacht) wo ich mir dann denke: „Hallo?! Gibt nicht jeden Tag Fischstäbchen.“ Und zuletzt kriege ich damit, der hat 'ne Wurst gegessen. Der ist drei Jahre alt, der ist vier Jahre alt. Und ich bin seine Mutter, ich weiß wann mein Kind lügt und wann mein Kind nicht lügt. Aber da ist es, wo ich dann mit dem Lehrer kommunizieren möchte und diesem Lehrer vertrauen möchte, wenn ich sage: „Mein Kind darf das nicht essen, weil wir das aus religionsweise nicht machen“, dann hat er das zu respektieren und mit mir zu arbeiten. Wenn er es nicht möchte, kann er mir das sagen.“ (Nr. 14, 505-518)

Diese und ähnliche Erfahrungen wirken häufig resignativ und stellen Ohnmachtserfahrungen dar, die mit einem tiefgreifenden Vertrauensverlust gegenüber pädagogischen Institutionen einhergehen. Demgegenüber zeigten sich an Gymnasien mit einem niedrigeren Sozialindex elterliche Handlungsmuster, die stärker auf Partizipation und diskursive Einflussnahme abzielten; beispielsweise durch das gezielte Verteilen von Informationsmaterialien an Lehrkräfte zum Thema antimuslimischer Rassismus. Auch diese Praxis erscheint ambivalent: Während sie einerseits auf ein grundsätzliches Zutrauen der Eltern in die Lern- und Entwicklungsfähigkeit des pädagogischen Personals verweist, impliziert sie andererseits ein defizitorientiertes Wahrnehmungsmuster und eingeschränktes Vertrauen in die rassistuskritische Kompetenz der Lehrkräfte – insbesondere im Kontext islambezogener Kontroversen. Die Weitergabe der Materialien markiert hier somit nicht nur ein Zeichen zivilgesellschaftlichen Engagements, sondern auch eine persistierende Skepsis – den Versuch, innerhalb eines als fragil empfundenen Vertrauensverhältnisses präventiv wirksam zu werden und auf „blinde Flecken“ im schulischen Diskursraum aufmerksam zu machen.

## 4.3 WEITERFÜHRENDE ERKENNTNISSE

Der Gesamtkorpus der erhobenen Daten dokumentiert wiederkehrende Konflikte in islambezogenen Kontroversen in der Schule. So treten hier zuvorderst die Zuschreibung einer höheren Gewaltbereitschaft, die Vorstellungen von Parallelgesellschaften (Kaddor et al., 2021) sowie eine intersektional strukturierte und mehrfachcodierte Thematisierung von Geschlechtlichkeit in Erscheinung. Insbesondere Letztere hat sich in den Diskussionen als dominante Differenzkategorie im Rahmen von islambezogenen Kontroversen und den mit diesen verbundenen Konflikten erwiesen.

Hierunter fällt insbesondere die Konstruktion einer „muslimischen Männlichkeit“. Diese fungiert als diskursive Chiffre, die als natio-ethno-kulturelle Codierung von toxischer Männlichkeit, patriarchalen Gesellschaftsvorstellungen und adoleszentem, aversivem sowie nicht-konformem Verhalten verstanden werden kann und mit der ebenfalls u. a. sprachlich kognitive Differenzkonstruktionen verhandelt werden. Diese Chiffre erzeugt bei den Lehrpersonen eine affektive Bezugnahme mit hoher Intensität und ist deswegen diskursiv sehr wirkmächtig. Darüber hinaus werden Phänomene wie Homophobie, Queer- und Transfeindlichkeit als pädagogische Problemstellungen adressiert – sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler:innen selbst. In den Diskussionen der Lehrpersonen konnte eine Kulturalisierung der Homophobie selbst dann beobachtet werden, wenn diese von einer Lehrperson als Problem der gesamten Schüler:innenschaft gewertet wurde. Bei einem Teil der Schüler:innen ließen sich aber auch religiös

**GESCHLECHT-  
LICHKEIT ERWEIST  
SICH ALS EIN  
HOCHGRADIG  
AUFGELADENER  
VERHANDLUNGS-  
RAUM, DER MASS-  
GEBLICH  
ZUR DYNAMIK  
SCHULISCHER  
KONFLIKTE  
BEITRÄGT.**

orthodoxe Thematisierungen von Geschlechtlichkeit nachzeichnen, in der z. B. Co-Edukation als Einschränkung des Glaubens formuliert und religiös codierte Problematisierungen von Queer- und Transsexualität – etwa in der gleichzeitigen Nutzung von Umkleidekabinen oder Toiletten – vorgekommen sind. Diese waren bei den Schüler:innen jedoch selbst kontrovers.

Im Themenfeld Geschlechtlichkeit treten wiederholt binäre Diskursstrukturen wie „Emanzipation vs. Unterdrückung“ zutage – sei es in der Deutung des Kopftuchs als Symbol antifeministischer Ideologie, in einem aufklärerisch motivierten Impuls von Lehrkräften gegenüber als unterdrückt wahrgenommenen Schüler:innen oder in einem paternalistischen Schutzbedürfnis, das sich in solchen Zuschreibungen äußert. Diese Diskurslogiken verengen die Komplexität geschlechtlicher Selbstverhältnisse und markieren bestimmte Ausdrucksformen, wie etwa religiös motivierte Kleidung, vorschnell als problematisch oder rückständig. Geschlechtlichkeit erweist sich damit als ein hochgradig aufgeladener Verhandlungsraum, der maßgeblich zur Dynamik schulischer Konflikte beiträgt. Die Relevanz geschlechtlicher Deutungsmuster zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sie eine zentrale Rolle in (Co-)Radikalisierungsprozessen einnehmen können. Insofern erscheint eine reflexive Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Deutungsmustern und normativen Erwartungshaltungen als konstitutiv für eine konstruktive und demokratische Bearbeitung islambezogener Kontroversen in schulischen Kontexten.

Die Rechtfertigungsadressierungen in Bezug auf politische Gewalt als islamisches Phänomen finden sich als manifeste Diskursstruktur im Material. In diesem Zusammenhang entstehen in der Regel keine Differenzierungen. „Islam“ wird von den Akteur:innen essentialisiert und oftmals als per se friedlich markiert. Allerdings dokumentiert sich in einer Reihe an Passagen, dass Akteur:innen alternative Deutungen (z. B. differente Auslegungen des Islams) aufrufen oder dass Akteur:innen Vertrauen zueinander fassen und sich von monolithischen Positionen distanzieren.

Zudem wurde deutlich, dass Kulturalisierungen ein zentrales Strukturmoment islambezogener Kontroversen darstellen. Durch essentialisierende Bezüge auf „Werte“, „Kulturräume“ oder eine vermeintlich homogene „islamische Kultur“ werden Differenzlinien nicht nur stabilisiert, sondern auch naturalisiert. Die Verwendung von Chiffren wie „normale Gesellschaft“, „bei uns in Europa“ oder das exkludierende Wir-Sagen („bei euch“, „bei uns“) ist Ausdruck eines tieferliegenden Musters der Veränderung, das mit Ideen von partikularen Wertgemeinschaften und binären Ordnungsschemata wie „der Westen“ vs. „der Süden“ korreliert.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft den institutionellen Umgang mit der Kontroverse rund um das Anliegen nach einem Gebetsraum. In diesem Zusammenhang lassen sich unterschiedliche Problembearbeitungsformen und Eskalationsdynamiken rekonstruieren, die auf variierende institutionelle Handlungslogiken und Deutungsmuster verweisen. An einer Schule wurde das Anliegen im Rahmen einer Schüler:innen-AG innerhalb einer formalisierten Partizipationsstruktur verhandelt. Diese demokratische Einbettung ermöglichte eine reflexive Auseinandersetzung mit religiösen Bedürfnissen und trug zu einer Deeskalation potenziell polarisierender Dynamiken bei. Demgegenüber wurde die Forderung nach einem Gebetsraum an einer anderen Schule mit islamistischen Tendenzen, insbesondere mit den Phänomenen des Salafismus und Extremismus, in Verbindung gebracht, sicherheitspolitisch gerahmt und als Risiko für die schulische Ordnung interpretiert. An einer dritten Schule kulminierte die Kontroverse in einer Eskalation, als Schüler:innen in Reaktion auf eine aus ihrer Sicht inadäquate Bearbeitung eine öffentliche Petition initiierten. Obgleich dies als grundsätzlich legitimes Mittel demokratischer Aushandlungsprozesse betrachtet werden kann, kippte das Anliegen in eine Form symbolischer Gewalt, indem personenbezogene Daten öffentlich gemacht wurden.

Die Analyse verdeutlicht, dass dialogisch strukturierte Aushandlungsprozesse das Potenzial beinhalten, affektive Aufladungen zu entschärfen, indem sie religiöse Anliegen in einen moderierten, demokratischen Kommunikationsrahmen überführen.

Im Verlauf kontroverser Diskussionen ließ sich rekonstruieren, dass sich einzelne Teilnehmer:innen trotz ihrer zunächst aktiven Beteiligung sukzessive aus dem Diskursgeschehen zurückziehen und anderen stillschweigend das Wort überlassen. Diese und ähnliche Phänomene des „Verstummens“ können einerseits als Ausdruck individueller kognitiver oder emotionaler Überforderung interpretiert werden, andererseits verweisen sie auf diskursiv strukturierte Machtverhältnisse, die festlegen, welche Personen unter welchen Bedingungen sprechfähig oder sprechberechtigt sind und welche Positionierungen im Diskurs legitim oder delegitimiert werden. In diesem Sinne kann das Verstummen weniger als bloßes Schweigen, sondern als performativer Effekt hegemonialer Diskursordnungen gedeutet werden, in denen bestimmte Subjektpositionen nicht nur eingenommen, sondern auch verhandelt und diszipliniert werden.

Die Einzelschulorientierung, die seit den 1980ern zum Paradigma der Schulentwicklungsforschung wie auch der Schuladministration wurde (Brüsemeister & Kemper 2022, S. 70), führt zu einer Wettbewerbsstruktur in der kommunalen Schullandschaft um angemessene Mittelausstattung und Schüler:innen. In den Projekten „Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention. Pädagogische Ambitionen und kontraintentionale Effekte“ und DIKo gibt es Hinweise, dass diese Konkurrenz um Schüler:innen zu einer Reproduktion von Exklusionsmechanismen und Rassismen führt. Der Begriff Heterogenität wird als ein Code für eine muslimisch migrantische Prägung verwendet, deren Anteil für die Konkurrenzfähigkeit der Schule als entscheidend artikuliert wird. Ferner werden von den Lehrpersonen Praktiken thematisiert, mit denen die Schule für nicht-migrantisch geprägte Eltern und Schüler:innen attraktiver werden soll (statt einer AG zu Rassismus wird eine zu Ökologie eingerichtet) oder migrantisch lesbare Schüler:innen ausgeschlossen werden sollen (interne Kriterien der Selektion bei der Auswahl von Schüler:innen im Übergang von Grundschule zur Sekundarstufe I). Dieser Zusammenhang von Einzelschulorientierung und Rassismus, welcher sich in verschiedenen rassismuskritischen Studien zu Schulen spiegelt (z. B. Kollender 2020; Karakayali & zur Nieden 2013), bildet ein wichtiges Desiderat für weitere Forschung.

KAPITEL

# LIMITATIONEN DER FORSCHUNG

Wie jede empirische Untersuchung ist auch die vorliegende qualitative Studie mit forschungsimmanenten Begrenzungen verbunden, die bei der Interpretation der Ergebnisse und ihrer möglichen Generalisierbarkeit reflexiv zu berücksichtigen sind. Im Folgenden werden zentrale methodologische und kontextuelle Einschränkungen systematisch dargelegt.

Die Studie folgt einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatz, der auf die Erfassung impliziter Deutungsmuster und subjektiver Sinnstrukturen abzielt und diese im Rahmen theoriebildender Verfahren systematisch analysiert. Die Zusammensetzung des Samples umfasste vier Schulen im großstädtischen Sozialraum in Nordrhein-Westfalen. Diese strategische Fokussierung ermöglichte eine dichte Rekonstruktion diskursiver Dynamiken in urbanen Bildungskontexten und führte im Hinblick auf die sinngenetische Typenbildung zu einer weitgehenden theoretischen Sättigung. Ländlich geprägte oder ostdeutsche Bildungsstandorte sowie konfessionelle oder alternativpädagogische Schulformen bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt. Für eine vertiefte Analyse der Wechselwirkungen zwischen sozialen Raumstrukturen und diskursiven Aushandlungsmodi von islambezogenen Kontroversen erscheint eine gezielte Erweiterung des Samples entlang weiterer Kontrastkriterien sinnvoll, z. B. „Stadt/Land“ (Glaser 2023) sowie „Ostdeutschland/Westdeutschland“ (Mau 2024). Die Ergebnisse des Projekts DIKo bieten hierfür eine tragfähige empirische und theoretische Ausgangsbasis.

Da islambezogene Kontroversen im Schulalltag meist ungeplant und situativ auftreten (Cassar et al. 2023), wurde ein künstlich strukturiertes Erhebungsdesign gewählt. Dies ermöglichte Einblicke in schulische Erfahrungsräume: In den Kontroversitäts- und Gruppendiskussionen konnten zentrale Interaktionsdynamiken nachvollzogen und rekonstruiert werden. Zudem gewährten die statusgruppenhomogenen Gruppendiskussionen einen Zugriff auf islambezogene Kontroversen im schulischen Erfahrungskontext. Um darüber hinaus schulische Praktiken und deren Performativität zu erfassen – wie sie etwa im Unterricht, in Pausensituationen oder kollegialen Aushandlungen auftreten –, braucht es eine Erweiterung des Erhebungsdesigns um Unterrichtsbeobachtungen und ethnografische Feldforschung.

KAPITEL

**ZUSAMMEN-  
FASSUNG  
UND FAZIT**

Das Forschungsprojekt „Der Islam“ in der Kontroverse konnte aufzeigen, wie islambezogene Kontroversen im schulischen Raum diskursiv strukturiert und verhandelt werden. Die empirische Rekonstruktion verweist darauf, dass diese Kontroversen nicht als isolierte pädagogische Herausforderungen zu begreifen sind, sondern auch als Ausdruck und Effekt gesamtgesellschaftlicher Macht- und Deutungsverhältnisse. Über die Analyse dominanter Fremdheitskonstruktionen zeigt das Projekt, dass islambezogene Kontroversen häufig entlang binärer Oppositionen wie „deutsch vs. muslimisch“, „europäisch vs. migrantisch“ oder „modern vs. traditionell“ verlaufen. Diese dichotomen Ordnungsmuster fungieren als manifeste und strukturierende Wissensbestände, die – unabhängig von der konkreten Positionierung der Diskursteilnehmer:innen – im schulischen Alltag sowohl implizit mitgeführt als auch explizit artikuliert und damit diskursiv (re-)produziert werden. Religion wird damit zu einer symbolisch aufgeladenen Differenzkategorie, über die Zugehörigkeiten markiert und normativ gerahmt werden. In diesem Sinne spiegeln islambezogene Kontroversen in schulischen Kontexten nicht nur gesellschaftliche Spannungsfelder wider, sondern tragen zugleich zu deren Reproduktion oder – im besten Fall – zu ihrer reflexiven Bearbeitung bei.

Ein zentraler Befund der Studie ist die Ambivalenz gesellschaftlicher Kontroversen: Islambezogene Kontroversen bergen das Potenzial, als Ausdruck von Demokratisierung in einer superdiversen Gesellschaft (El-Mafaalani 2023) gelesen zu werden, zugleich aber auch die Gefahr, diskriminierende und rassifizierende Narrative zu stabilisieren und zum Instrument politischer Agitation zu werden. Diese Ambivalenz manifestiert sich besonders deutlich im Umgang mit dem Nahostkonflikt nach dem 7. Oktober 2023. Die zunehmende Politisierung der Debatte führt zu der Bildung von Ressentiments, in denen sich Unsicherheiten über legitime Sprechakte, die Ungleichverteilung von Anerkennung für Leidenerfahrungen und wahrgenommene Repräsentationslücken in kollektive Verletzbarkeiten und Polarisierungen übersetzen. Es entstehen Sagarbeitsunsicherheiten sowie Positionierungszwänge, die eine Gelegenheitsstruktur für (Co-)Radikalisierungsprozesse darstellen können.

Aus einer methodologischen Verschränkung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack, der linguistisch ausdifferenzierten Variante nach Przyborski (2004) sowie der Triggerpunktsystematik nach Mau, Lux und Westheuser (2023) konnte das Projekt eine rekonstruktive Typologisierung der Performanz islambezogener Kontroversen vornehmen, welche zur empirischen Beschreibung diskursiver Phänomene beiträgt. Dabei konnten drei übergeordnete Typen formuliert werden: (1) diskursive Verständigung, (2) diskursiver Widerstand und (3) diskursives Containment (s. Tab. 6 in Kap. 3.3). Diese Typen zeichnen sich sowohl durch spezifische Konfigurationen der Fremdheitskonstruktion als auch durch distinkte Formen reflexiver Bezugnahme aus, die in den entsprechenden Kontroversen diskursiv hervorgebracht werden. Es sei darauf hingewiesen, dass weder die Typen der Kontroversität noch die diskursiv affektiven Konfliktbearbeitungsformen im Sinne einer normativen (Handlungs-)Empfehlung zu verstehen sind.

Im Zuge der Analyse relevanter Interaktionsverläufe ließ sich die Entstehung von Polarisierungseffekten und Wechselwirkungen von (sich radikalisierenden) Diskurspositionen rekonstruieren, die häufig an sogenannten Triggerpunkten entstehen. Diese Triggerpunkte weisen Bezüge zu einem Bruch grundlegender sozialer Erwartungen von bzw. des moralischen Wissensrepertoires zu Normalität, Egalität, Autonomie und Kontrolle auf. Diese werden im Verlauf diskursiv-affektiver Aushandlungsprozesse u. a. durch den Einsatz von Chiffren gerahmt, deren kommunikativer Gehalt auf ein geteiltes Konfliktwissen verweist und latente Deutungsmuster bei den Diskussionsteilnehmer:innen hervorbringt. Die Analyse der Chiffre „Juden“ ermöglichte Einblicke in die Positionslogik diskursiver Trigger (s. Kap. 3.2).

Im Zusammenhang mit religiösen Differenzlinien konnte die Kategorie der Sakralitätsverletzung als weiterer Triggerpunkt – verstanden als affektiv konnotierte Profanisierungserfahrung, in der die Differenz zwischen Sakralem und Profanem diskursiv aufgelöst und moralisch umcodiert wird – empirisch rekonstruiert werden.

Nicht zuletzt konnte im Rahmen der Forschung ein methodischer Zugang entwickelt werden, mit dem sich affektiv-diskursive Register präzise beschreiben lassen. Die Kombination diskurstheoretischer und affekttheoretischer Perspektiven ermöglicht eine differenzierte Analyse von Kontroversen, in denen (Co-)Radikalisierungsprozesse nicht nur als ideologische, sondern auch als emotional strukturierte Phänomene lesbar werden. Diese Perspektive hat sich insbesondere nach dem 7. Oktober 2023 als analytisch gewinnbringend erwiesen, da sie erlaubt, individuelle Artikulationen mit kollektiv-symbolischen Ordnungen in Beziehung zu setzen.

# 7

KAPITEL

# FORSCHUNGS- DESIDERATE

Die Studie DIKo ermöglicht zentrale Einblicke in diskursive Aushandlungsprozesse islambezogener Kontroversen im schulischen Raum und setzt damit bedeutsame empirische wie theoretische Impulse. Gleichwohl bleiben substanzielle Forschungsdesiderate bestehen, die eine vertiefende empirische sowie konzeptionelle Weiterarbeit als notwendig erscheinen lassen.

So ist zunächst festzuhalten, dass die in der Studie rekonstruierten Diskursorganisationen sowie die soziogenetische Typenbildung bislang keine abschließende theoretische Sättigung erreicht haben. Die entwickelte Typologie der Kontroversität ist als erster empirisch fundierter Systematisierungsversuch zu verstehen, dessen heuristische Tragfähigkeit durch weiterführende Studien differenziert, erweitert und in unterschiedlichen Kontexten überprüft werden sollte.

Im Verlauf kontroverser Diskussionen ließ sich rekonstruieren, dass sich einzelne Teilnehmer:innen trotz ihrer zunächst aktiven Beteiligung sukzessive aus dem Diskursgeschehen zurückziehen und anderen stillschweigend das Wort überlassen. Diese und ähnliche Phänomene des „Verstummens“ können einerseits als Ausdruck individueller kognitiver oder emotionaler Überforderung interpretiert werden, andererseits verweisen sie auf diskursiv strukturierte Machtverhältnisse, die festlegen, welche Personen unter welchen Bedingungen sprechfähig oder sprechberechtigt sind und welche Positionierungen im Diskurs legitim oder delegitimiert werden. In diesem Sinne kann das Verstummen weniger als bloßes Schweigen, sondern als performativer Effekt hegemonialer Diskursordnungen gedeutet werden, in denen bestimmte Subjektpositionen nicht nur eingenommen, sondern auch affektiv verhandelt und diszipliniert werden.

Darüber hinaus steht eine machttheoretische und positionale Relationierung der Diskurse noch aus. Zwar lassen sich bereits deutliche Hinweise auf asymmetrische Sprecher:innenpositionen und ungleiche Beteiligungschancen identifizieren, eine systematische Analyse der zugrunde liegenden Bedingungen für das Zustandekommen dieser Phänomene steht jedoch aus. Insbesondere das Phänomen des „Verstummens“ – verstanden als ein performativer Rückzug – verweist auf die Wirksamkeit impliziter Macht- und Ausschlussmechanismen. Eine detaillierte Analyse dieser Momente eröffnet einen produktiven Zugang zur Erforschung von Diskursmacht, Subjektivierung und Teilhabe. Auch die Relevanz von Geschlechtlichkeit im Kontext (islambezogener) Kontroversen bedarf einer vertieften Untersuchung. Insbesondere gilt es zu klären, wie geschlechtsspezifische Zuschreibungen, Vorstellungen von Sexualität sowie hegemoniale Geschlechternormen diskursiv verhandelt werden – und in welcher Weise diese mit anderen Differenzachsen (z. B. Ethnizität, Religion, Klasse) intersektional verflochten sind.

Ein letzter Aspekt betrifft die pädagogische Anschlussfähigkeit der Befunde. Der konstruktive Umgang mit Kontroversität in einer „superdiversen Gesellschaft“ (El-Mafaalani 2023) erfordert kommunikative Praktiken, die Verstehen jenseits vollständiger Verständigung ermöglichen. Hierfür bedarf es der Einübung von Ambiguitätstoleranz (Bauer 2024), die das reflexive Aushalten von Uneindeutigkeiten einklammert. In diesem Zusammenhang erscheint die Entwicklung einer Kasuistik an multiperspektivisch kommentierten Fallvignetten zu religiös konnotierten Kontroversen als ein vielversprechender Zugang. Sie können im Rahmen pädagogischer Professionalisierung dazu beitragen, diskursive Spannungen und moralische Uneindeutigkeiten nicht als didaktisches Scheitern, sondern als Ausgangspunkt für Reflexion und plurale Urteilsbildung zu begreifen.

KAPITEL

# AUSBLICK UND HANDLUNGS- EMPFEHLUNGEN

Im erhobenen Material finden sich Hinweise darauf, dass Formen der sogenannten *religious literacy*<sup>14</sup> allein nicht ausschlaggebend für einen konstruktiven Umgang mit islambezogenen Kontroversen in schulischen Kontexten sind. Vielmehr scheinen die affektive Struktur und damit die sozio-emotionale Dimension eine größere Bedeutung für das Gelingen von Aushandlungsprozessen zu haben. Gleichwohl ist die Relevanz des Islamunterrichts nicht zu unterschätzen. Er verankert spezifische Expertisen institutionell im Kollegium und bietet Schüler:innen die Möglichkeit, reflexive Zugänge zu religiösen Fragen zu entwickeln. Darüber hinaus ist die Vermittlung einer *religious literacy* in Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen empfehlenswert (vgl. Karakaşoğlu 2020) – nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Religiosität im Kontext einer postsäkularen Gesellschaft – in der Religiosität nicht nur im Islam, sondern auch in evangelikal oder katholischen Kontexten an Bedeutung gewinnt und teils mit autoritären bis rechtspopulistischen Strömungen korreliert (Paul 2023).

Religious literacy ist in diesem Zusammenhang auch deshalb bedeutsam, weil sie die Urteilsfähigkeit von Akteur:innen stärkt und diese dazu befähigt, adäquat auf kontroverse oder problematisierbare Äußerungen zu reagieren. So zeigt sich im empirischen Material eine eigentümliche Dynamik zwischen der Kulturalisierung von sozialen Phänomenen und einer gleichzeitigen Zurückhaltung im Umgang mit religiös aufgeladenen, problematisierbaren Narrativen. Äußerungen zum Kalifat oder in Form bellizistischer Jihadismus wurden von den Lehrpersonen kaum diskursiv aufgegriffen, sondern im Modus eines diskursiven *Containments* umgangen. Auch auf religiös begründete

---

14 Das Konzept wurde von der Harvard University Divinity School in ihrem Konzept RPL Religion and Public Life geprägt.

patriarchale Geschlechterordnungen wurde häufig kulturalisierend geantwortet, ohne die Möglichkeit reflexiver Auseinandersetzung zu eröffnen. Ein vertieftes Wissen über feministische Bewegungen und Theologien im Islam könnte dazu beitragen, derartige Kulturalisierungen zu dekonstruieren und eine differenzierte Anschlusskommunikation zu ermöglichen (Kulaçatan 2022).

Darüber hinaus ist die Vermittlung von systemischen Konfliktbearbeitungskompetenzen empfehlenswert (Kiefer 2021) – etwa im Sinne eines professionellen Umgangs mit religiösen Artikulationen, die nicht auf Differenzlinien wie Religion und Kultur reduziert werden, sondern als Ausdruck komplexer sozialer Kontexte interpretiert werden. Eine derartige Perspektiverweiterung kann dazu beitragen, konflikthafte Eskalationen und Diskriminierungserfahrungen zu reduzieren.

Organisatorisch empfiehlt sich zudem die Institutionalisierung kollegialer Unterstützungsstrukturen – insbesondere im Kontext emotional hoch aufgeladener Kontroversen wie dem Nahostkonflikt. Absprachen mit der Schulleitung und die Einbindung des Kollegiums in unterstützende Teamstrukturen können einerseits zur Sicherung der Handlungsfähigkeit beitragen und andererseits dem Erwartungsdruck, als „Fachinsel“ agieren zu müssen, entgegenwirken.

Als besonders wirksam scheinen sich zudem schulische Bearbeitungsformen zu erweisen, die Kontroversen mit partizipativ-demokratischen Mitteln adressieren. So konnte im Fall der Kontroverse um die Einrichtung eines Gebetsraums beobachtet werden, dass eine Einbettung

der Thematik in eine strukturierte Schüler:innen-AG zur Deeskalation beitrug. Dies ermöglichte die Auseinandersetzung mit religiösen Bedürfnissen und erschwerte die politische Instrumentalisierung des Themas, auch in der öffentlichen Debatte. Konflikträchtige Debatten wie das Beten in unbeaufsichtigten Schulräumen konnten auf diese Weise reduziert werden. Zugleich wurden Schüler:innen in die Verantwortung genommen, Lösungen zu erarbeiten, die sowohl mit negativer Religionsfreiheit als auch mit schulischer Ordnung und religiöser Pluralität vereinbar sind. Derartige partizipatorische Verfahren erweisen sich als zentrale Strategie, um kontroverse Themen nicht reaktiven Deutungsangeboten extremistischer Akteure zu überlassen.

Die Annahme, dass eine Erhöhung des Wissensbestands hinsichtlich islambezogener Kontroversen zu einer automatischen Reduktion diskriminierender Praxen führt, hat sich im Zuge der Untersuchungen nicht bestätigt. Dennoch schließt sich das Projekt DIKo den vielfach formulierten Forderungen nach Aus- und Weiterbildungsangeboten zu verschiedenen Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und (antimuslimischem) Rassismus ausdrücklich an.

## Publikationen des Projekts

Zulaica y Mugica, Miguel & Lothar Wigger (2024). Politische Bekenntnisse und kritische Wissenschaft: Zum Verhältnis von Rassismuskritik und wissenschaftlicher Kritik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftlicher Pädagogik*, 100(3), 354–373.

Zulaica y Mugica, Miguel, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2026a). „Islam“ in controversy and the Violation of the Sacred as a Trigger.‘ *Journal for Religion in Education. Special Issue – Religion and Controversies in Schools*.

Zulaica y Mugica, Miguel, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2026b). Kontroversen und ihre Ambivalenzen für die Demokratiebildung. In Matthias Busch et al. (Hg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung*. Wochenschau Verlag.

Zulaica y Mugica, Miguel, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2025). Nahostkonflikt in der Schule – eine empirisch-qualitative Exploration. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Sonderheft – Demokratie und Erziehung in Zeiten des Krieges*.

## Weitere Veröffentlichungen

ufuq.de & Miguel Zulaica Y Mugica (2023). „Schule ist ein symbolischer Raum, an dem Kontroversen ihre Berechtigung haben“ – Einblicke in das Forschungsprojekt „Der Islam in der Kontroverse“.

<https://www.ufuq.de/aktuelles/schule-kontroverse-islam/>

y-nachten, Miguel Zulaica Y Mugica, Lisa Jacoby & Meryem Aydogan (2024). „Religionsbezogene Kontroversen in der schulischen Bildung“.

<https://y-nachten.de/2024/10/religionsbezogene-kontroversen-in-der-schulischen-bildung/>

# LITERATUR- VERZEICHNIS

Albert, Mathias, Gudrun Quenzel, Frederick de Moll, Ingo Leven, Sophia McDonnell, Anna Rysina, Ulrich Schneekloth & Sabine Wolfert (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (1. Aufl.). Julius Beltz.

Amir-Moazami, Schirin (2022). *Interrogating Muslims: The Liberal-Secular Matrix of Integration*. Bloomsbury Academic.  
<https://doi.org/10.5040/9781350266407>

Arnold, Sina & Michael Kiefer (2024). *Instrumentalisierte Feindschaften. Antisemitismus in muslimischen Communities und antimuslimischer Rassismus*. bpb. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549360/instrumentalisierte-feindschaften/>

Asad, Talal (2003). *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*. Stanford University Press.

Attia, Iman, Alexander Häusler & Yasemin Shooman (2014). *Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand* (2., korr. Aufl.). Unrast-Verl.

Attia, Iman (2018). Was ist neu und was rechts am antimuslimischen Rassismus extrem rechter Positionen? *Überblick 4/2018*, 3–11.

Bauer, Thomas (2024). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* (19. Aufl.). Reclam.

Bielefeldt, Heiner (2011). Entgleisende Islamkritik Differenzierung als Fairnessgebot. In Hendrik Meyer & Klaus Schubert (Hg.), *Politik und Islam* (S. 135-144). VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93022-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93022-0_6)

Biskamp, Floris (2019, 12. Dezember). *Das Sprechen über den Islam. Zwischen demokratischer Kritik und antimuslimischem Rassismus*. bpb. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302230/das-sprechen-ueber-den-islam/>

Blesenkemper, Klaus (2015). Dilemmadiskussion. In Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel & Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik* (S. 178-186). UTB.

Bohnsack, Ralf (1996). Gruppendiskussionen. Neue Wege einer klassischen Methode. *ZSE*, 16 (3), 323–326.

Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. UTB.

Bossong, Caroline, Dilek Dipçin, Philippe A. Marquardt, Frank Schellenberg & Johannes Drerup (2022). *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern: Rassismuskritische Perspektiven*. bpb.

Bpb-Redaktion (2024). *Sechs Monate nach dem Angriff der Hamas auf Israel: Chronologie des Kriegsgeschehens*. <https://www.bpb.de/kurzknapp/hintergrund-aktuell/547184/sechs-monate-nach-dem-angriff-der-hamas-auf-israel-chronologie-des-kriegsgeschehens/>

Brunner, Claudia (2011). *Wissenobjekt Selbstmordattentat. Epistemische Gewalt und okzidentalistische Selbstvergewisserung in der Terrorismusforschung*. Wiesbaden.

Brüsemeiser, Thomas & Thomas Kemper (2022). Schule aus soziologischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlfs & Michaela Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 67-77). Waxmann.  
<https://doi.org/10.36198/9783838587967>

Bukow, Wolf-Dietrich & Isabel Heimel (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In Tarek Badawia, Franz Hamburger & Merle Hummrich (Hg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 13-40). IKO.

Cassar, Charlot, Ida Oosterheert & Paulien C. Meijer (2021). The classroom in turmoil: Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656–671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.19886694>

Cassar, Charlot, Ida Oosterheert & Paulien C. Meijer (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 233–263. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2163948>

Cheema, Saba-Nur (2020). „Unsere Stadt ist sowieso schon längst in islamischen Händen.“ Antmuslimischer Rassismus oder Kritik am Islam? In Stefan E. Hössl, Lobna Jamal & Frank Schellenberg (Hg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 269-284). bpb.

Colby, Anne & Lawrence Kohlberg (1987). *The measurement of moral judgment*, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation; Vol. 2. Standard issue scoring manual. Cambridge University Press.

Decker, Oliver, Johannes Kiess, Ayline Heller & Elmar Brähler (2024). *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Psychosozial-Verlag.

Dehn, Ulrich (2017). Einleitung: Der (inter-)religiöse Dialog und die Theologie der Religionen. In Ulrich Dehn, Ulrike Caspar-Seeger & Freya Bernstorff (Hg.), *Handbuch Theologie der Religionen: Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog* (S. 11-27). Herder.

Diefenbach, Aletta (2022). Zur rationalisierten Affektpolitik der ›Islamisierung‹ am Beispiel rechtsextremer Basisaktivisten. In Monika Wohlrab-Sahr & Levent Tezcan (Hg.), *Islam in Europa: Institutionalisierung und Konflikt* (S. 270-302). Nomos.

Dirim, İnci & Paul Mecheril (mit Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde & Andrea Johanna Vorrink) (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.

Dreier, Lena (2022). Neue islamische Bildungsprojekte als Domestizierung des muslimischen Selbst? Studierende der Islamischen Theologie in Deutschland. In Monika Wohlrab-Sahr & Levent Tezcan (Hg.), *Islam in Europa: Institutionalisierung und Konflikt* (1. Aufl., S. 107-134). Nomos Verlagsgesellschaft.

Drerup, Johannes (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen.

Drerup, Johannes, Miguel Zulaica y Mugica & Douglas Yacek (Hg.) (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Durkheim, Émile (2020[1912]). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* (5. Aufl.). Verlag der Weltreligionen.

El-Mafaalani, Aladin (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 1. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, Aladin (2023). Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 2/2023.

El-Menouar, Yasemin (2014). The Five Dimensions of Muslim religiosity. Results of an Empirical Study. *Methods, data, analyses*, 8(1), 53–78.

Frech, Siegfried, Robby Geyer, Monika Oberle & Michael Behrendt (Hg.) (2023). *Kontroversität in der politischen Bildung* ([Sonderausgabe für die Zentralen für politische Bildung]. Beutelsbacher Gespräche. Wochenschau Verlag.

Gindi, Shahar (2024). Avoidant Pedagogy: Swiss and Israeli Teachers' Handling of Religiously Offensive Remarks in Class. *Religionspädagogische Beiträge*, 1–14. <https://doi.org/10.20377/rpb-320>

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1970). Theoretical sampling. In Norman K. Denzin (Hg.), *Sociological methods. A sourcebook* (S. 105-114). Aldine.

Gruschka, Andreas, Marion Pollmanns & Christoph Leser (2021). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Budrich.

Habermas, Jürgen (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1. Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Suhrkamp.

Hebrik, Regine (2024). Emotion und Religion: Zur Neuverhandlung religiöser Gefühlskulturen. In Aletta Diefenbach & Veronika Zink (Hg.), *Emotions- und Affektsoziologie: Eine Einführung* (S. 137-155). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110589214>

Heinrich, Martin (2006). Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung. In Sibylle Rahm, Ingelore Mammes & Michael Schratz (Hg.), *Organisations- und Bildungsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 83-95). Studien-Verlag.

Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. UTB.

Herbst, Jan-Hendrik, Claudia Gärtner & Robert Kläser (Hg.) (2023). *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Wochenschau Verlag.

Herbst, Jan-Hendrik (2023). Is Discussing Controversial Issues in RE a Magic Bullet to Promote Social Cohesion? Mapping Opportunities and Challenges Based on Previous Research. *Journal of Empirical Theology* (Special issue: religion and social cohesion), 1–23.

Hess, Diana E. & Paula McAvoy (2015). *The political classroom. Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Hummel, Klaus & Michail Logvinov (2014). Gefährliche Nähe zwischen Salafismus und Dschihadismus als sozialer Fakt und sicherheitspolitisches Artefakt. In Klaus Hummel & Michail Logvinov (Hg.), *Gefährliche Nähe - Salafismus und Dschihadismus in Deutschland* (S. 7-20). Ibidem-Verlag.

Joas, Hans (2019a). *Die Sakralität der Person: Eine neue Genealogie der Menschenrechte* (2. Aufl.) Suhrkamp.

Joas, Hans (2019b). Eine historische Skizze zur Macht des Heiligen. In Klaus Herbers, Andreas Nehring & Karin Steiner (Hg.), *Sakralität und Macht* (S. 17-28). Franz Steiner.

Kaddor, Lamy, Aylin Karabulut & Nicolle Pfaff (2021). „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“ – Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(2–2021), 240–254. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i2.08>

Kalwa, Nina (2020). Islamdiskurs. In Thomas Niehr, Jörg Kilian & Jürgen Schiewe (Hg.), *Handbuch Sprachkritik* (S. 252-258). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04852-3_32)

Karakaşoğlu, Yasemin & Anna Aleksandra Wojciechowicz (2017). Muslim\_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In Karim Fereidooni & Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507-528). Springer VS.

Karakaşoğlu, Yasemin (2020). Der Islam und die Muslim\*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen: Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur\*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung. In Meltem Kulaçatan & Harry Harun

Behr (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Transcript.

Karakayali, Juliane & Birgit zur Nieden (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *Suburban*, 1(2), 61–78. <https://doi.org/10.36900/suburban.v1i2.96>

Karakayali, Juliane & Meltem Kulaçatan (2022). Der falsche Fokus. Das Konzept der »konfrontativen Religionsbekundung« und der Plan für eine diesbezügliche Meldestelle weisen aus einer rassismuskritischen Perspektive zahlreiche Probleme auf. *bbz Berliner Bildungszeitschrift*, März/April 2022, 46–47.

[https://www.gew-berlin.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=120360&token=31b15b340a7e92e8eaf-25ced6be652fb1e1a2895&sdownload=&n=bbz-0304-2022.pdf&fbclid=IwAR0hSdaL9Z-BFpxPp0cxICq\\_QcL3hdvNgRS6nGqq7zNAqca6\\_DKINyVj7E8](https://www.gew-berlin.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=120360&token=31b15b340a7e92e8eaf-25ced6be652fb1e1a2895&sdownload=&n=bbz-0304-2022.pdf&fbclid=IwAR0hSdaL9Z-BFpxPp0cxICq_QcL3hdvNgRS6nGqq7zNAqca6_DKINyVj7E8)

Kerski, Werner (2023). Sozialindex 2023. Ressourcensteuerung für NRW-Schulen ungerecht. *Integrierte Schulen aktuell*, 1, 6–13. <https://www.ggg-web.de/nw-service/nw-downloads/category/74-einzelartikel?download=2114:nrw-isa-2023-1-sozialindex>

Kiefer, Lisa, Michael Kiefer, Hanne Wurzel, Wolfgang Stuppert & Till Sträter (2019). *Clearing Verfahren gegen Radikalisierung. Praktische Handreichung zur Radikalisierungsprävention im schulischen Kontext*. Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V.

Kiefer, Michael (2021). Bedeutung der Sozialen Arbeit in der Deradikalisierungsarbeit. In: Bundesamt für Migration und Zuwanderung (Hg.), *Deradikalisierungs- und Distanzierungsarbeit. Beiträge zu Migration und Integration* (S. 157-159). Band 9.

Kiefer, Michael & Marvin Mücke (2023). Radikalisierung und Co-Radikalisierung in islamistischen Kontexten. In Susanne Pickel et al. (Hg.), *Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung* (S. 75-102). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5_3)

Knoblauch, Hubert (2004). Die Soziologie der religiösen Erfahrung. In Friedo Ricken (Hg.), *Religiöse Erfahrung: Ein interdisziplinärer Klärungsversuch* (S. 69-80). Kohlhammer.

Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Transcript.

Kulaçatan, Meltem (2017). Islamistische Radikalisierung Jugendlicher in der postmigrantischen Gesellschaft - Ursachen und religionspädagogische Präventionsansätze. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69(1), 37–47.

Kulaçatan, Meltem (2022). Feministische Diskurse zu Theologie, Religion und Politik im Gespräch. Ein feministisches Gegenhalten auf dystopische Zugriffe. *Zeitschrift für Neues Testament*, 24(49), 95–105.

Levinson, Meira & Jacob Fay (2016). *Dilemmas of Educational Ethics. Cases and Commentaries*. Harvard Education Press.

Malthaner, Stefan (2017). Radicalization. The Evolution of an Analytical Paradigm. *European Journal of Society*, 58(3), 369–401.

Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie*. Soziologische Texte, Bd. 28. Luchterhand.

Mau, Steffen, Thomas Lux & Linus Westheuser (2023). *Triggerpunkte: Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft* (Originalausgabe, Sonderdruck). Suhrkamp.

McCauley, Clark & Sophia Moskalenko (2017). Understanding political radicalization: The two-pyramids model. *American Psychologist*, 72(3), 205–216. <https://doi.org/10.1037/amp0000062>

McConnel, Terrance (2022). Moral Dilemmas. In Edward N. Zalta & Uri Nodelmann (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/moral-dilemmas>

Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster & New York: Waxmann.

Mecheril, Paul (2011). *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv—Essay*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay/?p=all>

Mecheril, Paul & Oscar Thomas-Olalde (2011). Die Religion des Anderen. In Birgit Allenbach et al. (Hg.), *Jugend, Migration und Religion* (S. 33-66). Nomos.

Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.

Mecheril, Paul & Oscar Thomas-Olalde (2018). Religion oder die Identifikation der Anderen. In Ici Dirim et al. (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 179-196). Klinkhardt.

Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.) De Gruyter.

Nickel, Sven (2011). Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX. Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung? *Alfa-Forum*, 76, 30–32.

Oomen-Welke, Ingelore (2017). Sachtexte verstehen – Dichte, Lesbarkeit, Wortschatz. In Beate Lütke, Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 127-150). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-006>

Otto, Rudolf (2004 [1917]). *Das Heilige: Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen* (reprint of the unabridged special ed) München 1979). C. H. Beck.

Paseka, Angelika & Jan-Hendrik Hinzke (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63.

Paul, Jobst (2023). *Religion und Macht - Zum extremistischen Potenzial des christlichen Fundamentalismus*. CoRE-NRW Kurzgutachten, Nr. 7. bicc.

Pfundmair, Michaela (2023, Oktober 17). *Psychologie der Radikalisierung* [Vortrag]. Bundesakademie für öffentliche Verwaltung, Brühl. [https://www.bakoev.bund.de/SharedDocs/Downloads/LG\\_2/2023\\_Resiliente\\_Demokratie\\_Pfundmair.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bakoev.bund.de/SharedDocs/Downloads/LG_2/2023_Resiliente_Demokratie_Pfundmair.pdf?__blob=publicationFile&v=2)

Pfundmair, Michaela (2024). *Pfade zum Terrorismus: Empirische Testung eines umfassenden Modells der Radikalisierung in unterschiedlichen Phänomenbereichen – Kurzbericht des Projekts EMRA*. CoRE-NRW Forschungspapier, Nr. 13. bicc. <https://doi.org/10.60638/YBKD-7S96>

Pickel, Gert (2013). Die Situation der Religion in Deutschland – Rückkehr des Religiösen oder voranschreitende Säkularisierung? In Gert Pickel & Oliver Hidalgo (Hg.), *Religion und Politik im vereinigten Deutschland* (S. 65-101). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94181-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94181-3_5)

Pickel, Gert, Alexander Yendell & Yvonne Jaeckel (2016). Religiöse Pluralität als Bedrohung oder kulturelle Bereicherung? In Ines-Jacqueline Werkner & Oliver Hidalgo (Hg.), *Religiöse Identitäten in politischen Konflikten* (S. 83-121). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11793-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11793-1_5)

Pickel, Gert (2019). Flucht, Migration, Religion – Verhältnisbestimmungen am empirischen Beispiel. In Margit Stein et al. (Hg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 59-88). Klinkhardt.

Pickel, Gert & Cemal Öztürk (2022). Die Bedeutung antimuslimischer Ressentiments für die Erfolge des Rechtspopulismus in Europa— Konzeptuelle Überlegungen und empirische Befunde. In Monika Wohlrab-Sahar & Levent Tezcan (Hg.), *Islam in Europa: Institutionalisierung und Konflikt* (1. Aufl., S. 303-355). Nomos.

- Pickel, Gert & Susanne Pickel (2023). *Die Bürger in der Demokratie*. Kohlhammer.
- Pickel, Susanne (2023). Spielen auf der Außenbahn des Feldes der Demokratie – Gravitationszentren politisch-ideologischer, religiöser und weltanschaulicher Radikalisierung. In Susanne Pickel et al. (Hg.), *Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung* (S. 75-102). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40559-5_5)
- Pisoiu, Daniela (2020). Zusammenhänge zwischen Radikalisierung und Diskriminierung. In Stefan E. Hössl, Lobna Jamal & Frank Schellenberg (Hg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 284-300). bpb.
- Pollack, Detlef & Olaf Müller (2023). *Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Bertelsmann. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/religionsmonitor-verstehen-was-verbindet-religioesitaet-und-zusammenhalt-in-deutschland>
- Prange, Klaus (2010). *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Verlag Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657766772>
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Riis, Ole & Linda Woodhead (2010). *A Sociology of Religious Emotion*. Oxford University Press.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In Claus Melter & Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25-38). Taunus.
- Said, Behnam T. & Hazim Fouad (2018). *Countering Islamist Radicalisation in Germany: A Guide to Germany's Growing Prevention Infrastructure*. ICCT Policy Brief. International Centre for Counter-Terrorism.

Şahin, Reyhan (2023). Antimuslimischer Rassismus intersektional. Islam, Türkei, Rassismus gegen Minderheiten und der Umgang mit (legalistischem) Islamismus in Deutschland. In Yalız Akbaba & Alisha Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (1. Aufl., S. 468-492). Beltz Juventa.

Schiffauer, Werner (2015). *Schule, Moschee, Elternhaus Eine ethnologische Intervention* (1. Originalausgabe). Suhrkamp Verlag.

Schiffauer, Werner (2020). Antimuslimischer Rassismus und Schule. In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 273-278). transcript Verlag.

Schuhmacher, Nils (2020). „Islamismus“ und „Radikalisierung“ – Was wir wissen (können). In Stefan E. Hößl, Lobna Jamal & Frank Schellenberg (Hg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 119-141). bpb.

Schräpler, Jörg-Peter & Sebastian Jeworutzki (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen*. ZEFIR-Materialien, Bd. 14. Ruhr-Universität Bochum.

Schütz, Alfred & Thomas Luckmann (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. überarb. Aufl.). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838548333>

Silva, Derek M. D. (2017). The Othering of Muslims: Discourses of Radicalization in the New York Times. *Sociological Forum*, 32(1), 138–161. <https://doi.org/10.1111/socf.12321>

Stein, Margit, Eike Bösing, Mehmet Kart, Yannick von Lautz & Veronika Zimmer (2024). Religiös begründete Konflikte und Radikalisierung in der Schule – eine qualitative Befragung von Lehrkräften. *ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte Deradikalisierungsforschung*, 3(1), 83–120.

Tezcan, Levent (2020). From serene certainty to the paranoid insecurity

of salvation: Remarks on resentment in the current Muslim culture. In Christian von Scheve, Anna Berg, Meike Haken & Nur Ural (Hg.), *Affect and emotion in multi-religious secular societies* (S. 75-95). Routledge.

Tezcan, Levent & Monika Wohlrab-Sahr (2022). Islam in Europa. *Institutionalisierung und Konflikt. Soziale Welt*. Sonderband, Bd. 25. Nomos

UEM (2023). *Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz*. Bundesministerium des Innern und für Heimat.

von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Margit Stein & Mehmet Kart (2022). *Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/>

von Scheve, Christian & Anna Berg (2018). Affekt als analytische Kategorie der Sozialforschung. In Larissa Pfaller & Basil Wisse (Hg.), *Stimmungen und Atmosphären: Zur Affektivität des Sozialen* (S. 27-52). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18439-1>

Weyand, Jan (2024). »Postkolonialer Antisemitismus«. In Peter Ullrich et al. (Hg.), *Was ist Antisemitismus?: Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft* (S. 50-56). Wallstein Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783835386587>

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1).

Zink, Veronika (2024). Gefühl für fremde Macht: Hingabe und Verehrung. In Aletta Diefenbach & Veronika Zink (Hg.), *Emotions- und Affektsoziologie: Eine Einführung* (S. 203-210). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110589214>

Zulaica y Mugica, Miguel (2023, 20. Oktober). *Nahost-Konflikt in der Schule. Lehrerinnen und Lehrer dürfen nicht neutral sein*. Radionetzwerk Deutschland. <https://www.rnd.de/beruf-und-bildung/nahost-konflikt-in-der-schule-lehrerinnen-und-lehrer-duerfen-nicht-neutral-sein-MGB4JMEKKZF3BMGLP23OUGCBTY.html>

# AUTOR:INNEN



**Miguel Zulaica y Mugica**

Dr. phil. Miguel Zulaica y Mugica, vertritt die Professur Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Dortmund; qualitativ rekonstruktive Forschung zu Konflikten und Kontroversität in pädagogischen Kontexten; Forschungsschwerpunkte: erziehungs- und bildungstheoretischen Grundlagenforschung u. a. in Bezug auf Fragen gesellschaftlicher Kontroversität, Sozialität, Digitalität sowie zum Spiel.

ORCHID-ID:  
<https://orcid.org/0009-0003-3331-708X>

# AUTOR:INNEN



**Lisa Jacoby**

Lisa Jacoby (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Ihr Forschungsinteresse umfasst systematische Fragestellungen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sowie bildungstheoretische Zugänge zu Kontroversität im Kontext digitaler Öffentlichkeiten und liberaler Demokratien.

ORCHID-ID:  
<https://orcid.org/0009-0001-0186-9256>



**Meryem Aydogan**

Meryem Aydogan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der TU Dortmund. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf religionsbezogenen Kontroversen in der Schule sowie auf den Themen Erinnerungskultur und Friedenserziehung, die sie auch in ihren Seminaren behandelt.

ORCHID-ID:  
<https://orcid.org/0009-0005-8259-7799>

## IMPRESSUM

### Herausgeber

BICC – Bonn International Centre for Conflict Studies gGmbH  
Pfarrer-Byns-Straße 1, 53121 Bonn, Germany  
www.bicc.de

### Kontakt bicc

Elvan Isikozlu  
Head of Advice & Scientific Transfer  
elvan.isikozlu@bicc.de  
+49 (0)228 911 96-54

### Kontakt coreNRW

Maurice Döring  
Leiter der Koordinierungsstelle  
doering@core-nrw.de  
+49 (0)228 911 96-45

### Redaktion Maurice Döring

**Wissenschaftliches Korrektorat** Hartmut Pietsch, Korrekturbüro Ruhr

**Layout** Verena Gatterthum, Marketingflotte

**Editorial Design** bicc/ Verena Krautter

**Fotonachweis** image by rawpixel.com, Miguel Zulaica y Mugica, Meryem Aydogan, Lisa Jacoby

**Grafiken** bicc/ Santiago Duque

### Druck

DRUCKWELLE Copyshop

### Datum

Januar 2026

<https://doi.org/10.60638/xtec-n868>

Zur coreNRW-  
Webseite



Except where otherwise noted, this work is  
licensed under: [https://creativecommons.org/  
licenses/by-sa/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

**coreNRW ist ein multidisziplinäres und multiprofessionelles Netzwerk. Forschende, Fachkräfte aus der Präventionspraxis und (Sicherheits-) Behörden analysieren hier aktuelle Erscheinungsformen und Entwicklungen von Extremismus. Im Netzwerk diskutieren wir Forschungserkenntnisse, Wissensbedarfe und zeigen wirksame Präventionsmöglichkeiten auf. Damit leistet coreNRW einen wichtigen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, Extremismus entgegenzuwirken und ein friedliches Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft zu fördern.**

Ein Projekt des

**bicc**  
Bonn International Centre for Conflict Studies

Gefördert durch:

Ministerium für  
Kultur und Wissenschaft  
des Landes Nordrhein-Westfalen

