

Miguel Zulaica y Mugica

Triggerpunkte und Krisen – eine Rekonstruktion diskursiver Effekte islambezogener Kontroversen im Schulkontext

I Einleitung

Gesellschaftliche Krisen wirbeln den Staub lang eingeübter Gewissheiten wie auch Stereotypen auf und konstellieren diese neu. Sie können Transformationsprozesse initiieren, Lerngelegenheiten bieten, zugleich aber auch Erfahrungen von Ohnmacht und Deprivation hervorrufen. Aus diesem Grund rahmen und inszenieren populistisch agierende wie auch faschistisch orientierte Akteur:innen Krisen (vgl. Kiess et al. 2025, S. 123) und greifen „vertraute Erzählschablonen [auf], um verwirrende oder neue Ereignisse zu erklären“ (Illouz 2025, S. 86). Krisen und ihre Wahrnehmungen sind dabei nicht notwendig die Quellen des Ressentiments. Sie bilden vielmehr dessen performative Form, entlang derer sich gesellschaftspolitische Kontroversen, etwa zu Migration, Geschlecht oder Islam, formieren. Es entsteht ein konfliktreiches, affektiv konnotiertes Diskursfeld zwischen Kontroverse und Konflikt, das zugleich Teil demokratischer Öffentlichkeit und Medium der (Re-)Produktion ressentimentaler Strukturen ist – ein Diskursfeld, in das Schule und pädagogische Beziehungen eingewoben sind.

Der folgende Beitrag geht dieser Kontextualisierung nach und bezieht sich auf das methodisch qualitativ rekonstruktiv angelegte Projekt *DIKo „Der Islam“ in der Kontroverse*¹ (gefördert vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW und core NRW), welches auf die Erforschung von pädagogischen, konfliktuellen Konstellationen innerhalb von Kontroversen im schulischen Kontext ausgerichtet ist. Diese Forschung beruht auf einem allgemein pädagogischen Erkenntnisinteresse, weil die Reflexion von pädagogischen Beziehungen im Konflikt systematische Fragestellungen eröffnet, die in diesem Beitrag auf den Begriff des Vertrauens zugespitzt werden. Das Konflikthafte wiederum wird auf das Verhältnis von Demokratie und Ressentiment im Rahmen islambezogener Kontroversen zurückgeführt. Dieses Verhältnis wird im Projekt *DIKo* in mehrfacher Hinsicht bedeutsam.

1 An dieser Stelle möchte ich Lisa Jacoby und Meryem Aydogan für ihre wertvolle Arbeit im Projekt danken.

Die Beschäftigung mit Kontroversen weist eine demokratiepädagogische Dimension auf (vgl. Drerup 2021, S. 87-89). Gleichzeitig sind in islambezogenen Kontroversen Ressentiments eingelagert, die als potenziell krisenhafte Diskursordnungen in den Blick kommen (vgl. Schiffauer 2015, S. 283-284). Die These ist also, dass in Krisen und ihren Wahrnehmungen der Struktur von Ressentiments und ihrer Bildung nachgegangen sowie ihre Herausforderungsstruktur für pädagogisches Handeln reflektiert werden kann. Es wird ferner dafür argumentiert, dass diese Herausforderungsstruktur auf die systematische Frage nach Vertrauen als konstitutive soziale Relation pädagogischer Beziehungen (vgl. Jergus 2018) bezogen und für die pädagogische Theoriebildung aufgeschlossen werden kann.

Bevor diese These ausgeführt wird, sollen einige Anmerkungen zum Begriff des Ressentiments, wie er im weiteren Verlauf verwendet wird, gemacht werden. Da es sich im Folgenden um eine interpretativ rekonstruierende Diskussion von empirischen Daten bzw. transkribierten Artikulationen handelt, wird ein Minimalbegriff des Ressentiments in Referenz auf affekttheoretische Annahmen verwendet. Das Ressentiment basiert in Anschluss an Fleury (2023, S. 18-22) auf einer affektiven Bezugnahme, die ausgehend von einer Leiderfahrung in narrative Sinnstrukturen von Ungleichheit überführt und generalisiert wird. Diese Narrationen sollen das Leid bzw. die empfundene Ungleichheitserfahrung erklärbar und bearbeitbar machen. Die Markierung von Ungleichheit und Diskriminierung ist jedoch selbst kein Ressentiment. Es muss eine binäre Konstruktion und Hierarchisierung von Kollektiven hinzutreten, in der das Andere als Bedrohung des von diesem unterschiedenen Selbst bzw. der jeweiligen Gruppe wahrnehmbar wird – eine Feindkonstruktion. Das Ressentiment ist somit der Nukleus von Zugehörigkeitsordnungen und Wir-Ihr-Arenen, die in Anlehnung an Ahmed (vgl. 2014, S. 42) als *cultural politics of affects* gelesen werden können. Ahmed (ebd., S. 92) rekonstruiert anhand von sogenannten „sticky signs“ – diskursiv verankerte, essentialisierte Sozialfiguren (Bsp.: Asylsuchende), die im politischen Raum implizite Deutungsmuster und Problematisierungen aufrufen – Affektökonomien des Hasses und der Furcht, die kollektivistische Differenzen konstituieren, im Kontext von Krisenphänomenen soziale Polarisierungen sowie Diskriminierungen verschärfen und Exklusionsprozesse hervorbringen.

Als Krisenphänomen, an dem sich im Folgenden entsprechende Prozesse zeigen lassen, ragt mit dem Nahostkonflikt und dem Angriff der Hamas auf Israel eine Makrokrise in den Erhebungszeitraum des Projekts hinein, in der eben solche Ressentiments affiziert und gebildet wurden und in welcher der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, demokratische Problembearbeitungsformen einzuüben, herausgefordert wurde (vgl. Zulaica y Mugica/Wigger 2024, S. 395). Diese Befürchtung einer Herausforderung demokratischer Problembearbeitungsformen zeigt sich auch in der schuladministrativen Reaktion auf diesen Konflikt.