

INHALT

THEORIE UND KRITIK

Karl-Heinz Dammer

Zur Zukunft der Kritik in der Erziehungswissenschaft 3

AUS DEN MEDIEN

Anne Kirschner

Mediale Inszenierungen des Scheiterns im Diskurs über
ausgestiegene Lehrkräfte 31

DOKUMENTATION I

Zurück in die Schule 49

SALZBURGER SYMPOSION

50

SALZBURGER SYMPOSION III

Sabrina Schenk

Jenseits der Vernunft. Politische Bildung und demokratische
Lebensformen in (post-)digitalen Öffentlichkeiten 52

SALZBURGER SYMPOSION IV

Miguel Zulaica y Mugica

Triggerpunkte und Krisen – eine Rekonstruktion diskursiver
Effekte islambezogener Kontroversen im Schulkontext 72

DOKUMENTATION II

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Schulmail aus Anlass des Angriffs der Hamas auf Israel
vom 12.10.2023 94

THEORIE UND KRITIK

Karl-Heinz Dammer

Zur Zukunft der Kritik in der Erziehungswissenschaft¹

Vor knapp 20 Jahren habe ich an dieser Stelle die Frage diskutiert, ob wir noch eine kritische Erziehungswissenschaft bräuchten (Dammer 2008). Wenn die Frage nun in allgemeinerer Form erneut gestellt wird, so geschieht dies einerseits mit Blick auf veränderte gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen für Kritik, andererseits, weil auf theoretischer Ebene sich inzwischen die sog. Post-Kritik anschickt, kritischer Erziehungswissenschaft für obsolet zu erklären.

Die gewandelten Rahmenbedingungen lassen sich grob mit den Stichworten „Neoliberalismus“, „kontrollgesellschaftliche Steuerung“ und „Digitalisierung“, vor allem aber dem Zusammenwirken dieser Aspekte umreißen und haben u. a. zu einer Trivialisierung von Kritik beigetragen, wie Masschelein (2003) es nennt. Er bezieht sich damit auf die Allgegenwart des Begriffs „Kritik“ wie auch anderer emanzipatorischer Basisvokabeln im öffentlichen Diskurs, die inzwischen „zu einem Allgemeinplatz unserer Zivilisation“ (ebd., S. 130) geworden seien: Diese Entwicklung zeichnete sich grundsätzlich bereits in den 1970er Jahren ab, in denen die emanzipatorischen Leitbegriffe zu einer Art „signalhaft einschnappende[r]“ Schlagwörter wurden, die „in weitem Maße ohne Rücksicht auf den Inhalt der Worte gespürt und akzeptiert werden wollen“, gleichsam als linke Variante des „Jargons der Eigentlichkeit“, den Adorno charakterisierte (Adorno 1997b, S. 417f.).

Ging es unter den zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen der 1970er-Jahre primär darum, mit der Verwendung des Hochwertworts „kritisch“ zu signalisieren, man sei auf der Höhe der Zeit, so dürfte der auffallend häufige Gebrauch des Nomens „Kritik“ ab Anfang der 80er-Jahre² dazu geführt haben, dass sich im Endeffekt jede Meinung und jedes subjektive Unwohlsein mit dem Begriff adeln konnte. Dies hat natürlich auch systemische Gründe. Wenn, mit Ruhloff gesprochen, Kritik die „*conditio humana* demokratischer Gesellschaften“ ist (Ruhloff 2003, S. 113) oder, nach Adorno, Demokratie „durch Kritik geradezu definiert“ wird (Adorno 1997a, S. 785), so wäre ihre breite Artikulation im öffentlichen Diskurs ein begrüßenswertes Indiz für eine lebendige De-

1 Der Text ist eine erweiterte Fassung der Abschiedsvorlesung des Verfassers an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

2 Vgl. auch hier die Angaben im DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Kritik?o=kritik>.

mokratie. Mit dieser Trivialisierung geht jedoch etwas einher, das Masschelein mit der Feststellung andeutet, „Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung“ hätten „die Fronten gewechselt]“ (Masschelein 2003, S. 129), hätten sich also, so dürfte dies zu verstehen sein, von der Negation der früher kritisierten Verhältnisse in deren Affirmation verkehrt, wie beispielsweise beim „critical thinking“, das neben „collaboration“, „creativity“ und „communication“ als eine der wesentlichen *21st Century skills* („4C“) gehypt wird, sich bei genauerem Hinsehen aber auf Problemlösungen in der „global economy“ beschränkt (vgl. Partnership 2025, S. 2ff).³ Geht es nur noch um „konstruktive Kritik“ zur Mehrwertsteigerung, so büßt sie eines ihrer wesentlichen Merkmale, nämlich die Negativität ein, denn durch „die Auflage des Positiven wird Kritik von vorneherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht“ (Adorno 1997a, S. 792), zumal dort, wo das durch Kritik zu Verbessern selbst kritikwürdig ist.

Das Beispiel, das sich durch ähnliche Einlassungen aus dem internationalen bildungspolitischen Diskurs ergänzen ließe, gibt Anlass zu prüfen, worin die Erfolge wie auch die Grenzen der kritischen Ansätze bestehen, die sich seit den 1960er-Jahren entwickelt haben, und der Frage nachzugehen, ob die Post-Kritik recht hat und wenn nicht, wie kritische Ansätze in der Erziehungswissenschaft ihre Potenziale auch in Zukunft noch theoretisch wie praktisch entfalten können. Konkret soll es dabei um das Sammelbecken der „Kritischen Erziehungswissenschaft“, die etwas stärker profilierte „Kritische Bildungstheorie“ bzw. „Pädagogik“ und die transzendental-kritische Position gehen, die alle Ende der 1950er-/Anfang der 1960er-Jahre entstanden, sowie als neuen Ansatz um Foucaults Kritikkonzept.

I

Die Entstehung und relativ schnelle nicht nur innerwissenschaftliche Verbreitung der kritischen Erziehungswissenschaft verdankt sich bekanntlich der in den 1960er-Jahren aufkommenden Reformstimmung, die sich vor allem in der Studentenbewegung manifestierte. Die Genese des Labels „kritische Erziehungswissenschaft“ ist hingegen unklar. Möglicherweise geht es auf Schaller zurück, der 1974 einen ersten Überblicksband zu den verschiedenen Varianten kritischer Erziehungswissenschaft und ihren Grundbegriffen veröffentlichte. Es legte aber keiner der namhaften Vertreter erkennbaren Wert darauf, mit diesem Begriff etikettiert zu werden; im Gegenteil hielt Blankertz fest: „Welchen Rechtsgrund es für eine derart beanspruchte Reservation eines Begriffs [der Kritik] geben könnte, erscheint ebensowenig einsichtig, wie deren Vergeblichkeit evident ist“ (Blankertz 1979, S. 30). Untermuert wird diese Skepsis durch die relative Vielzahl von Ansätzen mit dem Attribut „kritisch“, die von ihrer

3 Vgl. zur Ideologiekritik der „4C“ genauer Bettinger 2021.

AUS DEN MEDIEN

Anne Kirschner

Mediale Inszenierungen des Scheiterns im Diskurs über ausgestiegene Lehrkräfte

I

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass Lehrkräfte ihren Beruf zunehmend vorzeitig verlassen. Am Beispiel Baden-Württembergs lässt sich diese Entwicklung exemplarisch nachvollziehen: Während im Jahr 2013 insgesamt 123 Anträge auf Entlassung aus dem Schuldienst gestellt wurden – davon 90 von tarifbeschäftigten und 33 von verbeamteten Lehrkräften –, lag die Zahl im Jahr 2024 bereits bei 434 Anträgen, verteilt auf 235 Tarifbeschäftigte und 199 verbeamtete Lehrkräfte (vgl. Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport 2024, S. 8). Auffällig ist dabei nicht nur der deutliche Anstieg der absoluten Zahlen, sondern auch die Verschiebung im Verhältnis zwischen tarifbeschäftigten und verbeamteten Lehrkräften: Während 2013 etwa dreimal so viele Tarifbeschäftigte eine Entlassung beantragten, tendiert das Verhältnis gegenwärtig in Richtung 1:1.

Von hier ausgehend lässt sich eine Erosion der professionsbezogenen Norm – Lehrkräfte sind Beamte auf Lebenszeit – annehmen, insofern die Verbeamtung zwar nach wie vor stattfindet, aber zunehmend nicht mehr von allen als ‚Lebensaufgabe‘ angeeignet wird. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass der Ausstieg aus dem Lehrberuf von einem (u. a. in der erziehungswissenschaftlichen Forschung¹) lange nur begrenzt berücksichtigten Phänomen zu einem Gegenstand auch der öffentlichen Aufmerksamkeit wird. Aus Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die sich für pädagogische Problemstellungen im Kontext von Schule und Gesellschaft interessiert, schließt sich hier die Frage an, wie der Ausstieg aus dem Lehrberuf in der öffentlichen Wahrnehmung gegenwärtig thematisiert und ausgedeutet wird und in welchem Zusammenhang dies mit spätmodernen Dynamiken steht, die gemeinhin mit flexibilisierenden und individualisierenden Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt einhergehen (vgl. Münch 2009, Bröckling 2016, Sennett 2000). Der vorliegende Beitrag richtet daher – im Sinne eines Antwortversuchs – den Blick auf die Bearbeitung des Problems in der medialen Berichterstattung und schließt

1 Dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen bislang vergleichsweise begrenzt ist und der Ausstieg von Lehrkräften – mit wenigen Ausnahmen – ein eher randständiges Forschungsfeld darstellt und weiterhin von deutlichen Desideraten geprägt ist, zeigen Schmid-Kühn/Fuchs (2024).

damit an Arbeiten an, die sich der diskursiven Verarbeitung von Defizienzfiguren im Lehrkräfteberuf widmen (Hövels/Herzmann 2025; Parade 2025).

Dabei lassen sich die Debatten auch im Zusammenhang mit dem breiteren Diskurs über Belastungen im pädagogischen Berufsfeld betrachten. So gelte der Lehrberuf gemeinhin als besonders anfällig für berufliche Überlastung und Erschöpfung. Gegenwärtige Arbeiten setzen entsprechende Aussagen und Befunde dabei in Bezug zu einem „diskursiv verankerte[n] Narrativ eines besonderen Risikos für pathologische Erschöpfungszustände, dem der Lehrberuf resp. seine Angehörigen ausgesetzt seien“ (Parade/Stuchell 2024, S. 196). In diesem Zusammenhang hat sich insbesondere der Begriff des Burnouts zu einer diskursmächtigen Chiffre entwickelt, die die Unzumutbarkeit sich wandelnder Arbeits- und Lebensbedingungen in einen sprachlichen Ausdruck bringt (vgl. Bröckling 2014). Von hier aus hat sich inzwischen auch im Umfeld des Lehrerberufs ein wachsendes Feld von Beratungs- und (Exit-)Coachingangeboten etabliert, das berufliche Belastungen zunehmend im Modus individueller Selbstoptimierung adressiert. Coaching fungiert dabei als spezifisches Beratungsdispositiv an der Schnittstelle von therapeutischen und managerialen Logiken, das Lehrkräfte dazu aufruft, die Bewältigung beruflicher Herausforderungen primär aus sich selbst heraus zu organisieren (vgl. Parade/Stuchell 2024, S. 181; 190). Weitere diskurstheoretisch informierte Analysen zeigen zudem, dass sich in diesem Zusammenhang etwa die Figur der Lehrkraft als „Einzelkämpfer*in“ als ein Deutungsmuster etabliert hat, das den Berufsalltag als individualisierte Bewältigungsleistung inszeniert (vgl. Krüger 2024, S. 201).

Diese Entwicklungen vollziehen sich vor dem Hintergrund eines ohnehin ambivalenten gesellschaftlichen Bildes von Lehrkräften: Einerseits werden diese regelmäßig als Hoffnungsträgerinnen gesellschaftlicher Entwicklung stilisiert; andererseits geraten sie schnell in die Rolle pädagogischer Versager, wenn sie den an sie gerichteten Erwartungen nicht entsprechen (vgl. Bastian/Combe 2007, S. 235; Rothland 2016, S. 70). Auch in medialen Darstellungen bewegt sich das Bild des Lehrberufs traditionell zwischen Anerkennung und Kritik (vgl. Terhart 2010). Neuere Untersuchungen weisen indes darauf hin, dass Lehrkräfte zunehmend weniger skandalisierend als ‚Underachiever‘, sondern eher idealisiert als Akteurinnen dargestellt werden, die unter schwierigen strukturellen Bedingungen arbeiten und hier versuchen, ihren beruflichen Aufgaben gerecht zu werden (vgl. Köller/Stuckert/Möller 2019, S. 386).

Um der Hervorbringung diesbezüglicher Beanspruchungen und Herausforderungen nachzugehen, untersucht der Beitrag das öffentliche Sprechen über den Ausstieg aus dem Lehrberuf und setzt dieses in Bezug zu einem sich wandelnden Verhältnis von Scheitern und Leistung (Bünger u. a. 2017; Schäfer/Thompson 2015; Mayer 2015; Bünger 2024). Denn vor dem Hintergrund, dass auch die pädagogische Profession und das damit verbundene Selbstverständnis von Lehrkräften als professionell Handelnde in spätmoderne Dynamiken eingebunden ist, kann mit Miege (2016, S. 38) angenommen werden, dass die

Sabrina Schenk

Jenseits der Vernunft. Politische Bildung und demokratische Lebensformen in (post-)digitalen Öffentlichkeiten

Der vorliegende Beitrag wird einige Problemstellungen skizzieren, in denen die Besonderheiten der (post-)digitalen Öffentlichkeiten als strukturlogische Herausforderung des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses deutlich werden. Zu illustrativen Zwecken nutze ich dafür drei Leitfiguren, die als Ankerpunkte fungieren werden, um erziehungswissenschaftliche Überlegungen mit medien- und kommunikationswissenschaftlichen Erkenntnissen – insbesondere öffentlichkeitstheoretischen Forschungen – zu verbinden: die Figuren des ‚Intellektuellen‘, des ‚Experten‘ und des ‚Influencers‘. Diese Leitfiguren sind nicht als (pädagogische) Leitbilder gemeint, sondern als schematische Heuristiken, mit denen unabhängig von ihrer jeweiligen empirischen Ausgestaltung ein illustratives Potenzial für ein bestimmtes Modell von Öffentlichkeit entfaltet werden soll, das mit spezifischen Erziehungsvorstellungen korrespondiert. Die ‚Leitfiguren‘ sind daher analog zu Foucaults (1969, S. 1003) Bestimmung des Prinzips des ‚Autors‘ als Funktion des Diskurses zu denken: Sie sind nicht die aktiven Produzenten der jeweiligen Öffentlichkeiten, für die sie sinnbildlich und paradigmatisch stehen, sondern die jeweiligen Vorstellungen von Öffentlichkeit lassen sich mit Blick auf diese Figuren voneinander unterscheiden, sie werden durch sie organisiert. Die Problemstellungen der Öffentlichkeitsmodelle sollen mithilfe der drei Leitfiguren genauer charakterisiert, anschlussfähig an pädagogische Diskurse und gleichzeitig anschaulicher werden. Im Kern geht es in diesem Beitrag darum, die medienpädagogische These von der ‚Medienwirklichkeit‘ als Bezugspunkt der pädagogischen Reflexion über demokratische Öffentlichkeiten und politische Bildung zu entfalten, und dies möglichst im interdisziplinären Zugriff zu tun. Angesichts der Vielzahl der bereits vorliegenden Literatur wird dies vorzugsweise exemplarisch vollzogen.

Einleitend folgt dafür zunächst ein kurzer systematischer Problemaufriss, der einen möglicherweise geteilten Wahrnehmungseindruck formuliert (I). Darauf aufbauend werde ich diesen Wahrnehmungseindruck anhand eines Medienberichts über KI-Influencerinnen illustrieren und eine ‚typische‘ medienpädagogische Antwort darauf rekonstruieren, die als ‚Fake-News-Kompetenz‘ bezeichnet werden könnte. Gegenüber der damit verbundenen, erziehungstheoretischen Hoffnung auf ‚Urteilkraft‘ wird die ‚Urteilsfreiheit‘ als ein empirisches Problem in Stellung gebracht (II). Im dritten Schritt werde ich anhand

der Figur des ‚Intellektuellen‘ zum einen die Gemeinsamkeiten herausarbeiten, die Erziehungstheorien mit Öffentlichkeitstheorien zu teilen scheinen, und zum anderen die Kritik an der Figur des ‚Experten‘ medientheoretisch rekontextualisieren (III). In einem vierten Schritt möchte ich die These aufstellen, dass der öffentlichkeitstheoretische Status Quo offenbar darin besteht, Öffentlichkeiten in erster Linie funktional zu bestimmen, nämlich im Hinblick auf ihre demokratischen Leistungen (IV). Die Herausforderungen dieses funktionalen Zusammenhangs werden fünftens unter Bezug auf die sogenannten ‚neuen Öffentlichkeiten‘ erläutert, wofür die Leitfigur des ‚Influencers‘ sowie einige Strukturlogiken der digitalen Öffentlichkeiten eingeführt werden (V). Im abschließenden sechsten Schritt wende ich mich den ‚Schatten‘ der Leitfiguren zu, also dem, was sie jeweils ausschließen (VI).

I

Problemaufriss: Die ‚neuen‘ digitalen Öffentlichkeiten – gekommen, um zu bleiben

Folgt man den Ausführungen des Literaturwissenschaftlers Albrecht Koschorke (2020), dann ist die Orientierung an der Vernunft der modernen Demokratie schon in ihren Geburtsstunden zu Zeiten der Aufklärung in die Wiege gelegt worden. Die Öffentlichkeit als Ort demokratischer Meinungs- und Willensbildung sollte eine Sphäre der deliberativen, wahrheitsorientierten Rationalität sein. Jürgen Habermas (2021, S. 478; 486; 489; 493) hat die Vernunft- und Wahrheitsorientierung der rasonierenden politischen Diskursteilnehmenden kürzlich noch einmal bekräftigt. Diese Hoffnung hängt wohl nicht zuletzt mit dem historischen Entstehungskontext der Aufklärungsepoche des 18. Jhd. zusammen, die auf das Potenzial der menschlichen (respektive: männlichen) Vernunft ihre Hoffnungen gesetzt hat und deren Früchte bspw. im naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt anschaulich wurden, wie sich einer Studie des Soziologen und Philosophen Michael Makropoulos (1997) entnehmen lässt.

Dieses historische Erbe scheint gegenwärtig in zweierlei Hinsicht problematisch zu werden. Zum einen konnte sich der Anspruch einer vernünftigen Gesellschaftsgestaltung nur in der Form naturwissenschaftlich-technologischer und ökonomischer Rationalität verwirklichen – zulasten des politischen Gestaltungsanspruchs. Schlagworte wie „Post-Politik“ oder „Post-Demokratie“ (Mouffe 2011) deuten darauf hin, dass in der deutschsprachigen Politikwissenschaft und Politischen Philosophie seit etwa zwei Dekaden eine Abkehr vom politischen Streit zugunsten technischer oder ökonomisch profitabler Lösungen beobachtet wird. Politischer Dissens oder langwierige Auseinandersetzungen verlieren gegenüber konsensualen, raschen ‚Ergebnissen‘ ihre Legitimität – kurz: Technokratie erscheint ‚vernünftiger‘ und leistungsfähiger als

SALZBURGER SYMPOSION IV

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 Kontroverse¹ (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 Makrokrisis 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.