

# VU Research Portal

## Erziehung, Intoleranz und die Politik der Angst

Drerup, Johannes

### **published in**

Erziehung - Werte - Haltungen  
2020

### **document version**

Publisher's PDF, also known as Version of record

### **document license**

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### **citation for published version (APA)**

Drerup, J. (2020). Erziehung, Intoleranz und die Politik der Angst: Zum pädagogischen Umgang mit politischen Emotionen. In C. Fischer, & P. Platzbecker (Eds.), *Erziehung - Werte - Haltungen: Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft* (pp. 39-58). (Münstersche Gespräche zur Pädagogik; Vol. 36). Waxmann.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# Erziehung, Intoleranz und die Politik der Angst

## Zum pädagogischen Umgang mit politischen Emotionen

### 1. Einleitung

Aktuelle politische Konflikte und Krisen, so der gängige Tenor vieler Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen, zeichnen sich dadurch aus, dass politische Emotionen bei ihrer Genese und Orchestrierung eine – in der Regel – eher unrühmliche Rolle spielen. Wir leben, so die Diagnosen, in einer ‚erregten Gesellschaft‘ (Hübl, 2019), einer ‚Gesellschaft der Angst‘ (Bude, 2015) oder in einer ‚Monarchie der Angst‘ (Nussbaum, 2018), einer ‚Gesellschaft des Zorns‘ (Koppetsch, 2019) oder gar in einem ‚Zeitalter des Zorns‘ (Mishra, 2017). Spezifische politische Emotionen, wie etwa Angst, Wut oder Hass, werden in Erklärungen herangezogen für die Genese politischer Meinungen, für den Erfolg politischer Bewegungen und für die Hervorbringung und Verfestigung von intoleranten, illiberalen und antidemokratischen Einstellungsmustern. Hierzu hat nicht zuletzt die (unterstellte) erfolgreiche Instrumentalisierung von politischen Emotionen durch Rechtspopulisten beigetragen. Da es nicht immer einfach sein dürfte, entsprechende Wertungen und Zuordnungen zu begründen, sollte entsprechenden Zeitdiagnosen und Erklärungsmustern immer mit einer gewissen Skepsis begegnet werden – sie können sich schließlich durch Prüfung im Rahmen theoriegeleiteter empirischer Sozialforschung als zumindest teilweise falsch, revisions- und differenzierungsbedürftig erweisen (vgl. z.B. Lübke & Delhay, 2019; Eckert, 2019). Es dürfte zudem nicht in jedem Fall klar sein, wie sich die Form und die Mittel einer demokratie- und liberalismuskompatiblen Gefühlspolitik unterscheiden lassen von solchen, denen man diese Kompatibilität absprechen muss. Es ist daher auch nicht immer einfach zu bestimmen, welche Emotionen, in welchem Kontext und aus welchen Gründen politisch und pädagogisch förderungswürdig erscheinen und welche nicht. Angst vor dem Klimawandel (hierzu: Overwien, 2019) wird – zumindest in bestimmten soziomoralischen Milieus – in der Regel für angemessen und rational begründbar gehalten, Angst vor Migration jedoch nicht. So spielen politische, sicherlich auch nicht emotionsfreie Urteile und Zuschreibungen bei der Bewertung emotional geladener politischer Urteile eine durchaus ambivalente Rolle (Koppetsch, 2019; Besand, 2019).

Im Folgenden werde ich einige der zentralen Probleme einer politischen Erziehung und Bildung der Gefühle<sup>1</sup> rekonstruieren und analysieren. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Zusammenhänge von bestimmten Emotionen

---

1 Der Begriff des Gefühls wird im Folgenden äquivalent zu dem der Emotion verstanden.

und der Genese und Erklärung von Intoleranz gelegt, die es im Rahmen einer Erziehung zur Toleranz im Kontext der Schulsysteme liberaler Demokratien zu berücksichtigen gilt. Ich beginne mit einer kurzen Klärung des Begriffs der Toleranz und der Funktion von Toleranz in pädagogischen Konstellationen. In einem zweiten Schritt werde ich u.a. mit Rekurs auf Ergebnisse der empirischen Toleranzforschung mögliche Zusammenhänge zwischen bestimmten Emotionen und Intoleranz diskutieren. Drittens werde ich dann einen Überblick geben über zentrale Praktiken, Arrangements und Ziele einer Erziehung und Bildung der Gefühle als einer Form der Toleranzerziehung. Diese werden abschließend – viertens – gegen Einwände verteidigt.

## 2. Toleranz in pädagogischen Konstellationen: Konzeptualisierungs- und Begründungsprobleme

Will man sich mit Fragen einer Erziehung zur Toleranz auseinandersetzen, ist es zunächst geboten, die grundlegenden Begriffe und Positionen zu klären, von denen die Argumentation ausgeht. In der philosophischen Toleranzdebatte wird üblicherweise unterschieden zwischen

Toleranz als privater oder politisch/demokratischer Tugend, d.h. zwischen Toleranz, die sich auf den sozialen Nahbereich bezieht (Kühler, 2013), und Toleranz zwischen Bürgern oder unterschiedlichen Gruppen. Toleranz als Tugend ist wiederum zu unterscheiden von Toleranz als politischem Prinzip und als Regulativ sozialer Arrangements und Praktiken, die sich auf das Verhältnis von Staat und Bürgern bezieht. Des Weiteren wird insbesondere in der deutschsprachigen Debatte häufig im Anschluss an Forst (2003) unterschieden zwischen einem Basis- oder Kernkonzept der Toleranz und unterschiedlichen normativen Toleranzkonzeptionen (z.B. einer sogenannten Respektskonzeption), die jeweils für sich beanspruchen, dieses Kernkonzept in angemessener Weise normativ auszuformulieren. Das Kernkonzept der Toleranz zeichnet sich nach Forst u.a. durch das Zusammenspiel von zwei Komponenten aus, einer Ablehnungs- und einer Akzeptanzkomponente:

- A) Toleranz zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf Merkmale gerichtet ist, die aus moralischen oder anderen Gründen abgelehnt werden (*Ablehnungskomponente*).
- B) Die Ablehnungskomponente wird gleichzeitig – ohne damit die Gründe für die Ablehnung zu nivellieren – durch bestimmte positive Gründe übertrumpft (*Akzeptanzkomponente*).

Um ein Beispiel aus dem Alltag zu nehmen: Wenn mein Nachbar abends noch laut Musik hört, lehne ich das ggf. ab, weil ich nicht schlafen kann (*Ablehnungs-*

*komponente*). Zugleich kann ich aber Gründe höherer Ordnung haben, die meine Ablehnungsgründe übertrumpfen (*Akzeptanzkomponente*), wenn ich z.B. weiß, dass meinem Nachbarn seine Tätigkeit als Techno DJ sehr wichtig ist und ich ihn nicht an seiner musikalischen Selbstverwirklichung hindern möchte. Ist mir aber mein Schlaf wichtiger, überwiegt die Ablehnungskomponente, und ich toleriere ggf. sein Verhalten nicht mehr und bitte ihn, die Musik abzustellen. Dieses Beispiel zeigt bereits an, dass es nicht sinnvoll ist, In- oder Nichttoleranz als dichten, per se negativ geladenen Begriff zu verwenden. In manchen Fällen kann In- oder Nichttoleranz durchaus eine legitime Einstellung oder Praxis bezeichnen, so wie auch Toleranz nicht immer und in jedem Fall eine legitime Einstellung oder Praxis ist (z.B. im Falle der Tolerierung sozialer Ungerechtigkeiten). Was dann jeweils als illegitime Form der Intoleranz zu gelten hat, kann durchaus umstritten sein und hängt von der jeweils vorausgesetzten moral- und politikphilosophischen Begründung von Toleranz ab. Während es klare Fälle von illegitimer Intoleranz gibt (z.B. politisch motivierte Gewalt), gibt es auch Grenzfälle, bei denen ggf. nicht eindeutig ist, ob es sinnvoll ist, von (illegitimer) Intoleranz zu sprechen (z.B. eine Person nicht hinreichend ernst zu nehmen auf Grund ihres angenommenen ‚soziokulturellen Hintergrundes‘). Zu unterscheiden ist außerdem zwischen Intoleranz und ihrem praktischen Ausdruck, z.B. in Praktiken, Einzelhandlungen etc. (die etwa die Meinungsfreiheit von X faktisch einschränken), und Intoleranz als Werturteil (X *sollte* es nicht erlaubt sein, sich frei zu äußern). So war Gandhi sicherlich in seiner dem Ideal der Gewaltlosigkeit verpflichteten Praxis ein sehr toleranter Mensch. In seiner Einstellung gegenüber der Politik des britischen Empire war er dies zurecht sicherlich nicht.

Eine vollständig ausformulierte normative Toleranzkonzeption und -begründung wird drei Fragen beantworten müssen: Warum ist Toleranz überhaupt instrumentell oder intrinsisch wertvoll? Mit Bezug auf was, d.h. welche Praktiken, Eigenschaften oder Zustände sollen wir tolerant sein, oder nicht? Wie äußert sich Toleranz bzw. wie sollte sie sich praktisch äußern?

Zentrale normative Prinzipien und Zielvorgaben, von denen ich im Folgenden als Grundlagen und Voraussetzungen der Toleranzzerziehung ausgehen werde – ohne dies an dieser Stelle en detail diskutieren und ausformulieren zu können –, sind die Akzeptanz von fundamentalen Grund- und Menschenrechten und personale *und* politische Autonomie als Ziele von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung. Mit diesen politischen, moralischen und pädagogischen Leitvorgaben verbunden ist ein limitierter Rechtfertigungspluralismus, der sich abgrenzt von monistischen Rechtfertigungen, die davon ausgehen, dass Toleranz über ein einziges Prinzip gerechtfertigt werden könnte (z.B. das sogenannte Schädigungsprinzip: Cohen, 2018). Ein limitierter Rechtfertigungspluralismus geht davon aus, dass alle Toleranzbegründungen, ob sie nun religiös, politisch oder wie auch immer verankert sind, genau dann noch als legitim gelten können,

wenn sie nicht in Konflikt stehen mit den grundlegenden Menschenrechten und den Zielen von autonomiebasierter Toleranzerziehung (Drerup, 2019a). Toleranz ist nicht nur aus historischer Sicht (Nederman, 2012) kein genuin oder exklusiv liberales Prinzip, sondern es finden sich in allen philosophischen und religiösen Traditionen der Welt normative Ressourcen zur Begründung von Toleranz, aber natürlich auch von Intoleranz. Diese normativen Ressourcen gilt es im Rahmen einer liberalen Demokratieerziehung zu berücksichtigen und zu akzeptieren, solange jedenfalls, wie sie nicht mit ihren grundlegenden Leitvorgaben in Konflikt geraten. Dabei ist immer auch zu berücksichtigen, dass Toleranzkonflikte und auch die ‚Objekte‘ der Toleranz historisch ungemein wandelbar sind. Was früher nicht oder noch toleriert wurde (z.B. ‚Mischehen‘ zwischen Protestanten und Katholiken in Westfalen), wird heute ganz selbstverständlich akzeptiert. Manche Theoretiker vermuten deshalb, dass Toleranz idealiter eine Art Übergangswert sein könnte (‚interim value‘; Williams, 1996), den wir solange brauchen werden, solange Konflikt und Dissens Strukturmerkmale gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens bleiben.

‚Erziehung zur Toleranz‘ umfasst in operativer Hinsicht Handlungsformen, Praktiken und Arrangements, die auf die Förderung von Fähigkeiten und Dispositionen abzielen, von denen man annimmt, dass sie Toleranz ermöglichen (Fähigkeit zur reflexiven Selbstdistanzierung von Ablehnungsimpulsen und Vorurteilen etc.). Während eine tolerante Person *formaliter* fähig und disponiert ist, ihre Ablehnungshaltungen erster Ordnung (Ablehnungskomponente) im Lichte von Prinzipien und Gründen höherer Ordnung reflexiv zu problematisieren (Akzeptanzkomponente), basiert Toleranz als *demokratische Tugend* auf der Akzeptanz von fundamentalen Grund- und Menschenrechten und demokratischen Prinzipien (Mehrheitswahl; Respekt von unterschiedlichen politischen Positionen bzw. Personen, die diese vertreten; politische Gegner werden als Gegner, nicht als Feinde angesehen). Sie erfordert die Kultivierung von Fähigkeiten und Dispositionen, die von zentraler Relevanz sind für angemessene Formen des demokratischen Zusammenlebens in einer liberalen Kultur (personale Autonomie, Zivilität etc.). Erziehung zur Toleranz kann entsprechend als ein zentraler Aspekt von unterschiedlichen Konzeptionen der Moral- und Demokratieerziehung angesehen werden (z.B. dialogisch-deliberative Konzeptionen; Konzeptionen der Gefühlserziehung und -bildung; Konzeptionen der pädagogischen Förderungen des critical thinking und der epistemischen Tugenden). Eine angemessene theoretische Konzeptualisierung der Funktion von Toleranz in pädagogischen Konstellationen muss außerdem berücksichtigen, dass Kinder in der Regel noch nicht über eine stabile Konzeption des Guten verfügen (und entsprechend in der Regel auch nicht über stabile Ablehnungs- und Akzeptanzgründe), dass sie nur lokal und nicht global autonome Akteure sind und auch deshalb in besonderer Weise epistemisch und emotional abhängig und verletzlich sind.

### 3. ‚(In-)Tolerante Emotionen‘: theoretische und empirische Fragen

In der philosophischen Emotionsforschung besteht mittlerweile weitgehend Konsens, dass die klassische Dichotomie zwischen Emotionen und Rationalität weder theoretisch noch empirisch plausibel ist (Reichenbach, 2018; vgl. hierzu aus neurowissenschaftlicher Perspektive: Damasio, 2000). Emotionen, so die Annahme, sind konstitutiv für unser Verhältnis zur sozialen und politischen Welt und zu uns selbst. Der vermeintliche Gegensatz von Rationalität und Emotion ist schon deshalb kaum aufrecht zu erhalten, weil auch Formen der Selbstdistanzierung, -reflexion und -kontrolle mit Gefühlen einhergehen bzw. Gefühlen höherer Ordnung – also Gefühlen, die sich auf Gefühle beziehen – Ausdruck verleihen. Zudem kann es auch eine Frage der rationalen Entscheidung sein, ob und inwieweit man einem Gefühl folgen möchte oder nicht (Hasted, 2005). Der Begriff der Emotion bzw. des Gefühls steht im Folgenden für *„vielfältige Formen des leiblich-seelischen Involviertseins, die Besonderheit qualitativ erfahrbar macht und so Wichtigkeitsbesetzung ermöglicht“* (Hervorhebung im Original: J.D.; ebd., S. 21). Was und wie jemandem etwas als wichtig und bedeutsam erscheint, ist abhängig von unterschiedlichen Formen von Gefühlen (d.h. auch Stimmungen, Leidenschaften etc.) erster oder zweiter Ordnung. Zugleich ist diese Form der Involviertheit – auf die Hastedt im Anschluss an die Arbeiten von Agnes Heller verweist – in der Regel gebunden an die besondere, je individuelle Erfahrung und die damit verknüpften Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse einer Person.

Im Rahmen eines kognitivistischen Ansatzes in der Emotionstheorie (Döring, 2009) geht man davon aus, dass Emotionen auf Wertungen, Einschätzungen und Urteilen basieren, dass sie also kognitiven und evaluativen Gehalt haben und epistemische Funktionen erfüllen, indem sie z.B. handlungsleitende Perspektiven auf die Welt und auf das eröffnen, was in ihr wichtig ist. Sie bilden eine zentrale Grundlage moralischen Zusammenlebens und sind intrinsisch verbunden mit unserer Identität und unserem Charakter (Bagnoli, 2011). Auf diese Art stiften sie Motivationen zu handeln, verbinden uns mit der Welt und drücken aus, was uns wünschenswert und wichtig oder intolerabel und verachtungswürdig erscheint (Reichenbach, 2018). Sie können mehr oder weniger bewusst und organisiert oder eher unbewusst sein (Hastedt, 2005; vgl. aus moralpsychologischer Sicht auch: Haidt, 2012), sind aber zumindest prinzipiell der Reflexion zugänglich. Sie sind soziokulturell vermittelt (auch wenn sie uns unmittelbar ergreifen können; vgl. z.B. die ‚vermittelte Unvermitteltheit‘ von Angst, die uns unmittelbar ergreift, nichtsdestotrotz aber kulturell vermittelt ist), ihre Ausdrucksformen und Objekte sind historisch kontingent (für das Beispiel der ‚Mutterliebe‘: Badinter, 1981; vgl. auch: Frevert, 2013; zu Kontroversen in der historischen Emotionsforschung: Plamper, 2012). Emotionen, ihre Anlässe und

ihre Erscheinungsformen sind jedoch nicht beliebig. Abhängig vom Kontext können sie auf Basis epistemischer, ethischer und politischer Standards als mehr oder minder korrekt, angemessen und rational kritisiert werden. Dies bedeutet auch, dass es wenig plausibel ist, dem Individuum *absolute, gar infallible* epistemische Autorität zuzusprechen, wenn es um die Einordnung und Interpretation von Gefühlen geht, die ja immer auch sozial konstruiert sind und zumindest teilweise intersubjektiv zugänglich und diskutierbar sind (vgl. Hastedt, 2005). Zugleich haben Gefühle zwar durchaus epistemische Funktionen, der Verweis auf Gefühle allein dürfte jedoch nur in den allerseltensten Fällen eine plausible epistemische Rechtfertigung darstellen, denn „letztlich müssen Argumente die Legitimität von Gefühlen belegen“ (Heidenreich, 2019, S. 41).

Als konstitutiver Aspekt unserer Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse sind Emotionen zugleich unvermeidbarer Teil von Politik und jedes politische Ideal basiert unweigerlich auch auf Emotionen (Nussbaum, 2015). Es kann folglich auch keine emotional neutrale Form der Politik geben (Schaal & Heidenreich, 2013), welche selbst historisch und kontemporär als eine Form der ‚Erziehung der Gefühle‘ rekonstruiert werden kann (Heidenreich, 2019). Eine zentrale Ambivalenz besteht insbesondere in politischen Kontexten darin, dass politische Emotionen und ihre Evozierung oder Instrumentalisierung mit unreflektiertem Verhalten, politischer Polarisierung und einem Mangel an Differenzierung einhergehen können, aber auch mit Solidarität und Respekt unter Gleichen. Es macht folglich wenig Sinn, Emotionen in der Politik oder der Demokratieverziehung per se als wünschenswert anzusehen oder als ablehnenswert. Dies zeigt auch das Beispiel des Verhältnisses von (In-)Toleranz und unterschiedlichen politischen Emotionen, welches sich wie folgt schematisieren lässt. Durch Beeinflussung der Ablehnungs- oder Akzeptanzkomponente können Emotionen z.B.:

- a) (In-)Toleranz auslösen oder fördern,
- b) mit (in-)toleranten Einstellungen und Praktiken einhergehen oder
- c) (In-)Toleranz ausdrücken.

Auf einer allgemeinen Ebene und vereinfacht gesagt lässt sich vermuten, dass ‚negative Emotionen‘ (irrationale Ängste, Wut, Neid, Verachtung für Fakten etc.) *tendenziell* eher Intoleranz auslösen oder fördern, mit intoleranten Einstellungen einhergehen oder als Ausdruck von Intoleranz gelten können. Umgekehrt werden ‚positive Emotionen‘ (Liebe, Solidarität, Respekt, Hoffnung etc.) *tendenziell* eher mit Toleranz einhergehen. Es kann aber natürlich Fälle geben, in denen diese Zuordnung nicht zutrifft. Die Ergebnisse der empirischen Toleranzforschung scheinen jedenfalls zu bestätigen, dass es *bestimmte* Emotionen sind, die besonders häufig mit Intoleranz einhergehen bzw. diese auslösen. Mehr oder weniger (rationale oder irrationale) Gefühle des Bedrohtseins und der Angst mit Bezug auf den Verlust des sozioökonomischen Status und von (mehr oder we-



niger imaginierter) kultureller Homogenität und Identität gehören zu den wichtigsten kausalen Erklärungen für politische Intoleranz, neben Dogmatismus und Autoritativismus (Rapp, 2014; zur Debatte über kulturelle vs. ökonomische Konfliktlinien in der Politik: Reckwitz, 2017; Merkel, 2017; Manow, 2019; Lengfeld, 2018; Koppetsch, 2019). Zur Genese und Stabilisierung dieser Ängste können eher individuelle (z.B. Persönlichkeit), gruppenbasierte (z.B. tribalistisches Denken; Suche nach Sündenböcken), sozialstrukturelle (z.B. Wirtschaftssystem/Sozialpolitik) oder sozial-diskursive (z.B. politische Instrumentalisierung) Faktoren beitragen (vgl. hierzu auch die umfassende philosophisch-historische Analyse von: Oeser, 2015). Angst kann deshalb als eine besonders problematische politisch relevante Emotion gelten, weil sie empfänglich machen kann für politische Polarisierung, für einfache Lösungen und ‚gefühlte‘ Wahrheiten.<sup>2</sup> Sie geht in vielen Fällen mit einer Verengung des kognitiv-emotional strukturierten Werthorizonts des Akteurs einher und kann zu einer Dämonisierung von Anderen, Aggression, Gewalt etc. führen. Angst ist darüber hinaus im Kontext sozialer Gruppen in vielen Fällen ‚ansteckend‘ (Sunstein, 2007, S. 152) und steht in ‚toxischer Relation‘ zu anderen Emotionen (wie etwa Wut) (Nussbaum, 2018), d.h. andere Emotionen verändern ihre Intensität und ihre Ausdrucksform, wenn sie mit Angst einhergehen.<sup>3</sup>

Folgt man den in der Einleitung genannten philosophischen, politikwissenschaftlichen und soziologischen Gesellschaftsdiagnosen, dann leben wir momentan in einer Zeit, in der es zunehmend zu einer politischen Instrumentalisierung und Produktion von Angst und Hass auf bestimmte Gruppen (Baumann, 2016; Nussbaum, 2018) u.a. durch rechtspopulistische Parteien und ihre teilweise intolerante Agenden kommt (z.B. Bude, 2015). Historisch betrachtet sind diese Formen der Gefühlspolitik jedoch natürlich keine Novität (Mishra, 2017; Jensen, 2017; Biess, 2019) und sicherlich auch kein ‚Schicksal‘, das es hinzunehmen gilt, da es durchaus unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit diesen Entwicklungen politisch und pädagogisch umzugehen. Gegen gefühlsdeterministische Positionen spricht insbesondere, dass Angst und die Art und Weise, wie Akteure mit Angst und anderen Gründen von Intoleranz umgehen, in der Regel *auch* angelegt sind in Erlebnissen der frühen Kindheit (Nussbaum, 2018; Brumlik, 2018) und in späteren sozialen und pädagogischen Erfahrungen (Warnock, 2001). Angesichts dieser Sachlage und auch angesichts der aktuellen Stimmungslage mag es etwas verwundern, dass Gefühle in der zeitgenössischen

- 
- 2 Zugleich sollte nicht übersehen werden, dass Angst sicherlich nicht per se als „Alleinstellungsmerkmal reaktionärer politischer Gruppen“ gelten kann (Besand, 2019, S. 181), wie auch die Debatte über den Klimawandel zeigen dürfte.
  - 3 Umgekehrt muss jedoch natürlich ein Abbau von Ängsten nicht automatisch mit einem Abbau von intoleranten Einstellungen einhergehen. Relevant sind in diesem Kontext außerdem Gefühle wie Scham oder Neid und damit verbundene Deklassierungserfahrungen, die zur Genese von Ressentiments beitragen können (vgl. hierzu die Analyse von: Koppetsch, 2019).



philosophischen Debatte über Toleranz und ihre pädagogische Ermöglichung kaum berücksichtigt werden.

#### 4. Toleranzerziehung als Gefühlserziehung: Praktiken, Arrangements und Ziele

Erziehung und Bildung der Gefühle als eine Form der liberal-demokratischen Toleranzerziehung und -bildung kann allgemein verstanden werden als die Kultivierung der – autonomiebasierten und -vermittelten – Fähigkeit und Disposition, Wünsche, Motive, Emotionen und Gründe höherer Ordnung auszubilden (Akzeptanzkomponente), die sich auf Wünsche, Motive, Emotionen und Gründe erster Ordnung beziehen (Ablehnungskomponente). D.h. es geht vor allem um einen möglichst reflektierten, selbstbestimmten und angemessenen Umgang mit ‚negativen‘ und ‚positiven‘ Emotionen und der eigenen emotionalen Involviertheit, wobei der Begriff der ‚Angemessenheit‘ darauf verweist, dass die Qualität der Emotion und das Objekt, auf das sich die Emotion richtet, durchaus Gegenstand von Diskussionen sein können und nicht nur in epistemischer, sondern auch in moralischer, ethischer, politischer und pädagogischer Hinsicht intersubjektiv nachvollziehbare Bewertungen erlauben. Davon nicht zu trennen ist die Annahme, dass – auch wenn unsere emotionalen Reaktionen und ihre Genese zumindest teilweise unterbewusst sind – wir letzten Endes immer noch verantwortlich bleiben für die Art und Weise, wie wir mit unseren emotionalen Reaktionen und Vorrägungen umgehen (Warnock, 2001; vgl. auch Hübl, 2019). Dass dies für Kinder nur eingeschränkt gilt, versteht sich von selbst, dass sie es lernen sollten und lernen können, ist Bestandteil der Annahmen und Desiderate der hier vertretenen Konzeption.

Trotz aller legitimen Skepsis gegenüber oftmals ambivalenten und manchmal illegitimen pädagogischen Verantwortungszuschreibungen bedeutet dies auch, dass eine plausible Konzeption der Gefühlserziehung und -bildung darauf gerichtet sein muss, gerade solche Ressentiments abzubauen, die in emotional fundierten sentimentalen Selbstinterpretationen als *Opfer* (der Verhältnisse, der Gesellschaft oder der Erziehung) angelegt sind. Mary Warnock resümiert diese bildungstheoretisch relevante Sichtweise:

„In resentment one sees oneself as the victim, the innocent party whose rights have been overlooked. To pretend not to be a victim, to pretend to accept one's lot with pleasure, is a first step on the road to seeing oneself in a different light (and a step not necessarily in the direction of submission or passivity. Revolutions are not, I believe, characteristically started by the resentful, but by the imaginative)“ (2001, S. 220).

Die Kultivierung einer solchen Sichtweise auf sich selbst und die Welt aber erfordert Hoffnung:

„To be hopeful is to have an interest in the world. Thus, education in a regular school-based sense, in which people are taught to understand things or are taught new skills, may well be conducive to a mood of hope. To find something newly exciting; to find that today you can begin to do something that you could not do yesterday, is begin to hope. For someone to wake up in the morning, thinking ‚Good: I can go on with it‘, whatever ‚it‘ is, this I suppose must be the chief goal of education“ (ebd.).

Hoffnung als Kategorie der politischen Bildung gibt nicht konkrete Ziele vor, sie zeigt Möglichkeitsräume und Gestaltungsoptionen auf (Besand, 2019), die für die Realisierung positiver Freiheit, d.h. personaler und politischer Autonomie, von zentraler Bedeutung sind. Auch wenn durch die Orientierung an den Zielen der personalen und politischen Autonomie (hierzu: Drerup, 2019a) der pädagogische Fokus auf die Fähigkeit, sich von den eigenen emotionalen Reaktionen zu distanzieren, gelegt wird, heißt dies nicht, dass damit per se ein distanzierter Modus im Umgang mit den politisch relevanten Gefühlen propagiert wird oder dass davon ausgegangen wird, dass Emotionen per se Autonomie und Rationalität unterminieren. Emotionales Engagement und die Fähigkeit, sich von sich selbst and seinen Emotionen zu distanzieren, sind beide Bestandteile der demokratischen Tugend der Toleranz und eines autonomen Umgangs mit Emotionen, wobei, wie gesagt, auch eine distanzierte Haltung zu den eigenen Emotionen nicht emotionsfrei sein wird.

Skepsis mit Bezug auf die Möglichkeit der Toleranz- und Gefühlserziehung, z.B. im Umgang mit Ängsten (Schäfer & Thompson, 2018),<sup>4</sup> hat sicherlich ihre Berechtigung, allein auf Grund der vielen Faktoren, die für die Genese von Ängsten verantwortlich sein können, und auch auf Grund des klassischen Technologiedefizits der Erziehung, die es schließlich immer auch mit mehr oder minder ‚freien‘ Akteuren zu tun hat, die pädagogisch ambitionierte Vorgaben immer auch ablehnen können. Daher ist hier wie bei jeder pädagogischen Praxis selbstverständlich immer auch die Möglichkeit des Scheiterns gegeben. Gerade deshalb kann man in pädagogischen Konstellationen und auch im Rahmen einer liberalen Konzeption der Erziehung und Bildung der Gefühle nicht sinnvoll auf Technologien im weiten Sinne (Regeln, Arrangements, Usancen des Umgangs etc.; Tenorth, 2002) und ihre alles in allem erwartbaren, wenn auch nicht immer

4 Eine skeptische und dekonstruktive Perspektive auf Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Emotionen, wie etwa Angst, einzunehmen, ist natürlich richtig und wichtig, insbesondere angesichts der in diesem Kontext in der Regel vorherrschenden „positiven Rhetorik“ (Schäfer & Thompson, 2018, S. 29). Zugleich besteht in diesem Zusammenhang immer auch die Gefahr eines gewissen – sich selbst als alternativlos setzenden und keine produktive Alternative anbietenden – Fatalismus, der in der negativistischen Rhetorik der Grund- und Haltlosigkeit des modernen Selbst angelegt ist.

eindeutigen Effekte verzichten. Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen politischen Emotionen und einer Erziehung und Bildung zur Toleranz ist schließlich auch relevant, dass es in der empirischen Toleranzforschung umstritten bleibt, inwieweit es einen eindeutigen empirischen Zusammenhang gibt zwischen dem Bildungshintergrund und (In-)Toleranz (Rapp, 2014; dagegen: Vogt, 1997; Hübl, 2019). Diese Uneindeutigkeiten und Zuordnungsprobleme entsprechen den Üblichkeiten der Forschung und des wissenschaftlichen Streits und sprechen daher nicht per se gegen Formen der Toleranz- als Gefühlserziehung. Ihre grundsätzliche Berechtigung gewinnt Toleranz- als Gefühlserziehung nicht nur aus dem Faktum, dass Intoleranz häufig mit bestimmten Emotionen einhergeht bzw. auch durch diese ausgelöst wird, und dass jede Form der Erziehung und Bildung emotionale Elemente aufweist, sondern auch deshalb, weil – und dies ist empirisch und historisch hinreichend gut dokumentiert – Einsicht und Bildung nicht automatisch zur Toleranz führen. Toleranzerziehung muss auch aus diesem Grund versuchen, die emotionalen Grundlagen von Intoleranz zu bekämpfen, auch wenn sie selbstverständlich hier, wie auch mit Bezug auf andere Aspekte der Demokratieverziehung, Erfolg nicht garantieren kann (Brumlik, 2018).

Als zentrale *Ziele* einer liberal-demokratischen Konzeption der Toleranz- als Gefühlserziehung können die folgenden gelten: Ein *erstes* grundlegendes Ziel besteht in einer emotional-kognitiven Sensibilisierung, Differenzierung sowie Eröffnung von emotional-kognitiven Vergleichs- und Referenzhorizonten (z.B. unterschiedliche Lebensformen und Konzeptionen des Guten; hierzu Warnick, 2012), was nicht sinnvoll getrennt werden kann von gemeinsamen Formen rationaler Deliberation. Wenn es um politisch problematische Emotionen wie etwa Hass geht, gilt schließlich in der Regel, dass sie mit einem gewissen Differenzierungsverlust einhergehen: „Gehasst wird ungenau. Präzise lässt sich nicht gut hassen“ (Emcke, 2016, S. 12; vgl. auch Reichenbach, 2018). Gleichzeitig gehen Hass und auch Angst und damit verbundene Intoleranz mit einer gewissen Engführung der Wirklichkeit einher, die in der Regel über Stereotype hergestellt werden (Emcke, 2016, S. 62) und der es die *reale* politische und soziale Heterogenität von Gruppen, Lebensformen, Meinungen, Praktiken entgegenzustellen gilt. Die Konfrontation mit Pluralität und Andersheit in sich selbst und in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen löst oftmals Ambivalenz und Ablehnungen aus, mit der Kinder reflektiert umzugehen lernen müssen. Toleranz erfordert daher die Bildung eines ‚starken Selbst‘ (Forst, 2003), das lernt Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen im Umgang mit den eigenen Emotionen zu ertragen, statt sich in die allzu einfach gestrickten, emotional vermittelten Mythen einer homogenen Gemeinschaft zu flüchten, wie sie im Rahmen rechtspopulistischer Ideologien imaginiert werden.

Ein *zweites* Ziel besteht in einer begründeten emotional-kognitiven Identifikation und Loyalität gegenüber Grundwerten (qua Grund- und Menschenrechten) liberaler Demokratie (Nussbaum, 2015). Toleranzerziehung in libe-

raler Demokratie muss klar machen, von welchen normativen Grundlagen sie ausgeht, und kann – gemäß des oben genannten limitierten Rechtfertigungspluralismus – nicht tolerant gegenüber jeder denkbaren emotional grundierten Position sein. Es kann dabei nicht um das Aufdrängen von „Wertprioritäten, Interpretationen und Bewertungen“ durch die Lehrkraft gehen, sondern es sollte primär „um die nur scheinbar illegitime Frage“ gehen, „wer – d.h. was für eine Person – das Kind werden soll“ (Reichenbach, 2018, S. 145). Kinder sollten einerseits politische und personale Autonomie kultivieren, verstanden als Fähigkeit und Disposition, die Wünschenswertigkeit der eigenen (politischen und persönlichen) kognitiv-emotionalen Wertbindungen und damit verbundenen Ablehnungs- und Akzeptanzhaltungen im Lichte von Prinzipien höherer Ordnung zu befragen und zu prüfen. Andererseits ist die konkrete Ausformulierung dieser Gründe für Toleranz nicht beliebig verhandelbar (z.B. und vor allem die Anerkennung von Grund- und Menschenrechten und des Wertepluralismus). D.h. ohne eine gewisse affirmative Komponente, welche die begründete Kritik von demokratischen Institutionen selbstverständlich nicht ausschließt, kann keine liberal-demokratische Gefühlserziehung auskommen und es kann in manchen Fällen die Aufgabe der Lehrkraft als pädagogischer und politischer Autorität sein, diese Grundwerte zu verteidigen und idealiter auch durchzusetzen (Callan, 2011).

Ein *drittes* Ziel besteht in der praktischen Einübung von Formen des zivilisierten und respektvollen Umgangs mit Anderen und das Aushalten von Dissens und Ambivalenz. D.h. es geht in wesentlicher Hinsicht auch um die epistemische und kommunikative Einhegung von ‚starken‘, potenziell intoleranzaffinen Emotionen (Angst, Wut, Hass etc.), ggf. auch in manchen Fällen durch die Schaffung von starken ‚Gegenemotionen‘. Ohne die affektive Bindung an demokratische Grundwerte und eine gewisse begründete Wut, wenn diese verletzt werden (Honneth, 1994; White, 2012), ist keine Demokratie überlebensfähig. Dies kann jedoch wiederum nicht auf eine pädagogische Instrumentalisierung und Schürung von Wut hinauslaufen, wie es von zeitgenössischen Vertretern einer agonistischen Demokratiepädagogik propagiert wird. Yacek und Hehemann argumentieren dagegen mit Rekurs auf Gandhi und King und die Arbeiten von Nussbaum, dass „Wut nur dann eine verwandelnde politische Kraft werden kann, wenn sie verwandelt wird, und zwar in eine bejahende, menschenliebende Disposition, die eine politische Fronten auflösende Solidarität anstrebt“ (Yacek & Hehemann, 2019, S. 4). Der damit verbundene Bildungs- und Transformationsprozess sollte ein reflektierter und kontrollierter Prozess sein, der die Quellen und die Berechtigung der Wut auch mit pädagogischer Hilfestellung prüft und zugleich versucht, diese zu verwandeln in positive und toleranzermöglichende (oder überflüssig machende) Gefühle, wie etwa Solidarität, Zuversicht und Hoffnung.

Maxwell und Reichenbach (2007) haben gängige soziale *Praktiken* der Gefühlserziehung rekonstruiert. Diese lassen sich jeweils als Aufforderungen interpretieren, die darauf abzielen, „die Internalisierung bestimmter moralischer Einsichten und Bewertungen zu stimulieren, die sich als die Ausbildung von Dispositionen der situationsadäquaten Gefühlsäußerung verstehen lassen“ (Reichenbach, 2018, S. 144). Hierzu zählen erstens Praktiken der *Imagination*, die darin bestehen können, X dazu aufzufordern, sich die emotionalen Reaktionen von Y in einer bestimmten Situation vorzustellen, wodurch die Fähigkeit zur Empathie und soziale Perspektivenübernahme gefördert werden kann und soll. Zweitens Praktiken der *Imitation*, die darin bestehen können, X aufzufordern, den Ausdruck der eigenen Emotionen zu ändern oder zu moderieren. Und drittens Praktiken der *Neubewertung*, in denen X aufgefordert wird, die Angemessenheit der eigenen emotionalen Reaktionen in einem bestimmten Kontext kritisch zu überdenken, um so die Fähigkeit zur moralischen und politischen Urteilsbildung und zur rationalen Korrektur und Kontrolle der eigenen emotionalen Reaktionen zu fördern (Maxwell & Reichenbach, 2007).

Diese drei Aufforderungsformen, die unterschiedlichen Traditionen der Gefühlserziehung zugeordnet werden (Imitation z.B. der aristotelischen Tradition), sind immer schon angelegt in der Weise, wie pädagogisch in der Praxis mit Emotionen umgegangen wird. Angewendet auf die oben skizzierten Herausforderungen kann dies z.B. bedeuten, dass wir Kindern dabei helfen sollten, ihre Ängste rational zu hinterfragen und zu problematisieren (*Neubewertung*) bzw. in manchen Fällen überhaupt erst zu artikulieren (hierzu auch: Engelen, 2012). Intoleranz basiert – und dies legt auch die empirische Toleranzforschung nahe – in vielen Fällen auf emotional grundierten, z.B. durch Ängste induzierten Fehleinschätzungen der sozialen Welt und damit verbundenen Stereotypen, denen die Kultivierung epistemischer Tugenden (wie etwa Genauigkeit und Objektivität) entgegengesetzt werden können (Drerup, 2019b). Durch die dadurch ermöglichte Korrektur und Prüfung der Berechtigung von Gefühlen im Lichte öffentlicher Standards der Rationalität (Reichenbach, 2018) können idealiter irrationale Emotionen (z.B. irrationale Formen der Angst und des sich schuldig Fühlens) und damit verbundene epistemische Laster (z.B. Ignorierung oder Verachtung von Fakten und Evidenz) abgebaut werden (Spiecker, 1987). Dies ist umso wichtiger angesichts der offenkundig irrationalen Agenden von dezidierten Feinden liberaler Demokratie (Leggewie, 2017), die als ‚Zornunternehmer‘ (Sloterdijk, 2008) versuchen, politische Emotionen zu ihrem politischen Vorteil zu evozieren und zu nutzen.

In vielen Fällen von Intoleranz reicht es außerdem bereits aus, wenn Kinder nur minimal Empathie für die Situation von Flüchtlingen entwickeln, wenn sie sich z.B. vorstellen, wie sie sich fühlen würden, wenn entsprechende Dinge ihnen und ihrer Familie widerfahren würden (*Imagination*). Intoleranz geht schließlich in vielen Fällen mit einer Schmälerung des Raums der Imagination und der

Phantasie einher, mit einer extrem einseitig gefilterten Sicht auf die Wirklichkeit (Emcke, 2016, S. 63). Emcke stellt hierzu fest:

„Mit einer derart verengten Vorstellungskraft schwindet auch die Möglichkeit der Einfühlung in ein konkretes Gegenüber. Wer sich nicht mehr *vorstellen* kann, wie einzigartig jede einzelne Muslima, jeder Migrant, wie singulär jede einzelne Transperson oder jeder einzelne schwarze Mensch ist, wer sich nicht vorstellen kann, wie ähnlich sie in ihrer grundsätzlichen Suche nach Glück und Würde sind, erkennt auch nicht ihre Verletzlichkeit als menschliche Wesen, sondern sieht nur das, was schon als Bild vorgefertigt ist. Und dieses Bild, diese Erzählung liefert ‚Gründe‘, warum eine Verletzung von Muslimen (oder Juden oder Feministinnen oder Intellektuellen oder Roma) zu rechtfertigen sei“ (ebd., S. 65).

Anfügen kann man die Überlegungen Nussbaums, die in ihrem Plädoyer für fantasievolle Empathie darlegt:

„Abscheu und Ekel verweigern bestimmten Gruppen grundlegende Menschenwürde und stellen sie stattdessen als Tiere dar. Ein lediglich in der Idee der Menschenwürde gründender Respekt wird sich folglich als unfähig erweisen, alle Bürger als gleichwertig zu betrachten, wenn er nicht mit fantasievoller Anteilnahme am Leben anderer und der inneren Überzeugung von ihrem vollen Menschsein verbunden ist“ (Nussbaum, 2015, S. 569).

Kinder müssen – und dies wird in erziehungs- und bildungsphilosophischen Debatten über Demokratie häufig zu unrecht gering geschätzt – in Schule und Familie auch lernen, sich an basale Verhaltensstandards und Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs und damit verbundene Formen des Gefühlsausdrucks und der Gefühlsregulation anzupassen, die für Toleranz als politisches Prinzip und als demokratische Tugend von zentraler Wichtigkeit sind (Imitation; z.B. die Bereitschaft anderen zuhören, sie aussprechen lassen oder ihre politischen Sichtweisen auch in der Art des Umgangs zu respektieren u.ä.). Ohne etwas Behaviourism geht es nun einmal auch in autonomieorientierten Pädagogiken nicht (Reichenbach, 2018).

Wichtige pädagogische *Mittel* und *Arrangements* der Gefühlserziehung sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – z.B. bestimmte Medien, wie etwa Literatur (z.B. Nussbaum, 2013/2015), aber auch Filme, Bilder etc. Die zentrale Idee besteht hier u.a. darin, dass durch die Nutzung von Medien Kinder dazu in die Lage versetzt werden können, sich in Situationen und Individuen hinein-zudenken und hineinzufühlen, denen sie ansonsten in vielen Fällen gar nicht oder nur sehr selten begegnen würden. Wie könnte es sich z.B. anfühlen, als Migrant nach Deutschland zu kommen, seine Heimat zu verlassen etc. (aus Sicht der empirischen Forschung hierzu: Maxwell, 2016)? Ein weiteres probates und



in der Geschichte der Pädagogik spätestens seit Locke und Rousseau bekanntes Mittel baut auf die sozialisatorischen Effekte von pädagogisch strukturierten Interaktionsordnungen und Situationen (z.B. internationaler Jugendaustausch oder die Initiierung in pädagogisch angeleitete Formen der Gruppendiskussion und die damit idealiter verbundene Ermöglichung demokratischer Erfahrung) bzw. auf die Effekte dessen, was man in der sozialpsychologischen Forschung mit der Kontakthypothese beschreibt (Rapp, 2014). Durch vermehrte Interaktion – so die Hoffnung – bauen Kinder und auch Erwachsene Vorurteile ab und üben sich ggf. in Toleranz (Gardner, 2001). Abgesehen von der Nutzung von Medien und der Effekte von pädagogischen Arrangements darf man natürlich nicht Formen der direkten (wissensbasierten) Instruktion außer Acht lassen, die nicht zuletzt auch darin bestehen können, auf die Rolle von Emotionen in Politik und Gesellschaft aufmerksam zu machen und über diese zu diskutieren.

Soweit zu den grundsätzlichen Zielen, Praktiken, Mitteln und Arrangements der Toleranz- als Gefühlserziehung, die vielfältige Möglichkeiten bietet, produktiv mit politischen Emotionen umzugehen. Nun sollen abschließend einige der wichtigsten Einwände gegen eine Erziehung und Bildung der Gefühle diskutiert werden.

## 5. Pädagogisierung und Indoktrination: Einwände und Vorbehalte

Zu den wichtigsten Einwänden und Vorbehalten gegen eine Erziehung und Bildung der Gefühle gehört *erstens* die Vermutung, dass entsprechende Konzeptionen und Praktiken auf eine problematische Pädagogisierung und Psychologisierung politischer Konflikte und Motive hinauslaufen könnten. Eine Interpretation von politischen Problemen (Angst und Wut bestimmter Gruppen etc.) als *pädagogisch* zu bearbeitende Probleme, die ggf. in Bildungsdefiziten oder gar psychologischen Fehlentwicklungen ihren Ursprung haben, resultiert, so die Kritik, in einer Diskriminierung bestimmter Gruppen („die Abgehängten“), deren legitime politische Anliegen nicht ernst genommen werden. Dies sei Ausdruck einer elitären Attitüde gegenüber anderen Milieus, von politischer Arroganz, Ignoranz und auch von einer Form der Intoleranz höherer Ordnung, die emotional induzierte Intoleranz immer nur bei den Anderen, aber nicht bei sich selbst sucht (Angst und Wut haben dann immer die Anderen, denen unterstellt wird, ihre Gefühle nicht im Griff zu haben). Solche Zuschreibungen von Emotionen entsprechen häufig jedoch nicht dem Selbstverständnis der so von oben herab beschriebenen politischen Akteure (Besand, 2019, S. 180). Mit der Propagierung einer derartig herablassenden Sichtweise produziere man jedoch entweder politische Probleme, statt sie zu lösen (z.B. durch die Förderung von Hass auf Eliten) oder depolitisiere sie, da man sie nur als pädagogische



und psychologische interpretiert. Cornelia Koppetsch stellt entsprechend fest: „Als gleichermaßen unbefriedigend erweisen sich paternalistische Sichtweisen auf vorgebliche Persönlichkeitsdefizite von AfD-Anhängern. Alternativ wird den Wählern, die vorrangig in den benachteiligten Schichten vermutet werden, Irrationalität oder eine kollektive seelische Störung – wie zum Beispiel Autoritarismus, Fremdenfeindlichkeit etc. – attestiert, die mal auf ungünstige Sozialisationsbedingungen (in der Arbeiterklasse), mal auf die unvollständige Aufarbeitung zweier Diktaturen (in Ostdeutschland), mal auf die mentalen Sedimente eines autoritären Kapitalismus (Heitmeyer, 2010) zurückgeführt werden. Damit wird der politische Konflikt gleichsam aus dem persönlichen Horizont in die vorgeblich defizitäre Persönlichkeitsausstattung ‚der anderen‘ gerückt – eine Form der Zuschreibung, die in der Anthropologie Edward Saids als *othering* bezeichnet wird“ (Hervorhebung im Original, J.D.; Koppetsch, 2019, S. 14–15). Am Ende basieren solche gefühlpolitischen und -pädagogischen Interpretationen zudem auf einer enormen Überschätzung der Möglichkeiten von Erziehung und Bildung, zur Lösung politischer Probleme beizutragen.

Diese Kritik ist ernst zu nehmen, auch weil die damit verbundenen Probleme nur selten in den einschlägigen Debatten berücksichtigt werden. Man sollte sich hüten, bestimmte Ängste oder Äußerungen von Wut reflexartig als ‚irrational‘ zu bezeichnen, ohne sie auf ihren Realitätsgehalt zu überprüfen (ebd., S. 33). Einwenden kann man nichtsdestotrotz, dass viele der aktuellen politischen Probleme *auch* in Erziehungs- und Bildungsdefiziten verwurzelt sind, die *auch* – jetzt und längerfristig – im Kontext des Bildungssystems bearbeitet werden müssen. Im politischen Kampf um Argumente bleibt eine allein auf Bildungsdefizite verweisende Argumentation natürlich trotzdem problematisch. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass einige der jetzigen Probleme *auch* auf ein partielles Versagen der Sozial- und der Bildungspolitik zurückgehen, und dass manche Emotionen realiter irrational und unbegründet sind. In normativer Hinsicht gilt es außerdem an der klassischen Idee eines wechselseitigen Rechtfertigungs- und Stützungszusammenhangs zwischen demokratischer Legitimität, einer kritischen und nicht bloß rezeptiven Öffentlichkeit (Habermas, 1962) und einer angemessenen Demokratieerziehung und demokratischen Bildung festzuhalten. Ohne angemessen gebildete Bürger kann es keine funktionierende demokratische Öffentlichkeit und keine angemessene Legitimation qua Selbstgesetzgebung für liberale Demokratien geben.

Ein *zweiter* Einwand ist teilweise historisch und teilweise politisch und pädagogisch begründet. Eine gewisse Skepsis oder gar Angst vor dem Missbrauch von Emotionen ist insbesondere in der liberalen Tradition fest verankert, auch auf Grund der Erfahrungen mit politischer Indoktrination in Diktaturen (Reichenbach & Breit, 2005; Reichenbach, 2018; Frevert, 2018; Drerup, 2018).

Auch dieser Einwand ist relevant für eine liberal-demokratische Konzeption der Gefühlserziehung. Am sinnvollsten begegnet man diesem Einwand durch

die Formulierung von Einschränkungsbedingungen für die legitime pädagogische Nutzung von Emotionen. Hierzu zählen u.a. eine angemessene pädagogische Vor- und Nachbereitung (Besand, 2018), die Aufklärung über die politische Nutzung und den Missbrauch von Emotionen in Geschichte und Gegenwart sowie über die Funktionsweise von emotionalen Biases und Heuristiken (Sunstein, 2007). Frevert stellt hierzu treffend fest: „Zugleich lassen sich persönliche (Ab-)Neigungen und kollektive Gefühlslagen in der Auseinandersetzung mit Politik und Geschichte (Scham, Empathie, Hass, Ressentiment etc.) aufeinander beziehen, so dass Selbsterkenntnis und gesellschaftliche Analyse sich wechselseitig informieren“ (Frevert, 2018, S. 24). Ziel einer autonomiebasierten Konzeption der Erziehung und Bildung der Gefühle muss schließlich die Ermöglichung autonomer Selbstreflexion durch Distanzierung und Regulierung der eigenen – sozial vermittelten – Emotionen sein, um so Versuchen politischer Manipulation und Indoktrination entgegenzuwirken. Das Faktum, dass Emotionen in politischen Kontexten zur Manipulation oder gar Indoktrination genutzt werden, ist ja kein plausibles Argument dafür, diese einfach gänzlich aus dem Unterricht zu verbannen, was ohnehin nicht funktionieren wird. Sinnvoller ist es, mit ihnen auch in pädagogischen Kontexten zu rechnen und einen angemessenen pädagogischen Rahmen für den reflektierten Umgang mit ihnen zu schaffen. Nicht außer Acht gelassen werden sollte außerdem, dass Indoktrinationsvorbehalte häufig gerade von denjenigen Gruppen vorgebracht werden, die weder eine liberale noch eine autonomieorientierte pädagogische Agenda vertreten. Dem in diesem Kontext häufig inflationär und mit politischer Motivation vorgebrachten Indoktrinationseinwand ist entgegenzuhalten, dass nicht jede Gefühlserziehung automatisch auf Indoktrination hinausläuft. Dies gilt auch für affirmative Formen der Gefühlserziehung, wenn sie sich an die genannten Einschränkungsbedingungen halten und liberal demokratischen Grundwerten verpflichtet sind.

## 6. Fazit

In diesem Essay habe ich dafür argumentiert, dass – trotz der genannten mehr oder weniger berechtigten Einwände und Vorbehalte – Erziehung zur Toleranz in zentraler Hinsicht auch als Erziehung der Gefühle zu verstehen ist, und dass sich entsprechend justierte Ziele, Praktiken und Arrangements durchaus in einem liberal-demokratischen Rahmen rechtfertigen lassen. Nichtsdestotrotz sollte man die Möglichkeiten und die Wirksamkeit – was letztlich selbstverständlich eine empirische Frage ist – so verstandener Toleranz- als Gefühlserziehung nicht überschätzen, da die Möglichkeiten des Erziehungs- und Bildungssystems in politischen und gesellschaftlichen Konfliktlagen zu verorten sind, die sich

nicht pädagogisch auflösen lassen. Realistischer wird es daher sein, davon auszugehen, dass pädagogische Institutionen zumindest einen kleinen Beitrag leisten können und sollten, um längerfristig eine auch in emotionaler Hinsicht gemäßigtere und vernünftigere Atmosphäre für den politischen Streit zu schaffen.

## Literatur

- Badinter, E. (1981). *Die Mutterliebe*. München: Piper.
- Bagnoli, C. (Hrsg.) (2011). *Morality of the Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Baumann, Z. (2016). *Die Angst vor den Anderen*. Berlin: Suhrkamp.
- Besand, A. (2018). Lernen im Feld vermeintlicher Gewissheiten. *Politische Bildung*, 2, 10–15.
- Besand, A. (2019). Hoffnung und ihre Losigkeit. Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 173–186). Bonn: bpb.
- Biess, F. (2019). *Republik der Angst*. Reinbek: Rowohlt.
- Brumlik, M. (2018). *Demokratie und Bildung*. Berlin: Neofelis.
- Bude, H. (2015). *Die Gesellschaft der Angst*. Bonn: bpb.
- Callan, E. (2011). When to shut students up: Civility, silencing, and free speech. *Theory and Research in Education* 9(1), 3–22.
- Cohen, A. J. (2018). *Toleration and Freedom from Harm: Liberalism Reconceived*. New York, Oxon: Routledge.
- Damasio, A. (2000). *Ich fühle, also bin ich*. München: List.
- Döring, S. (2009). Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute. In dies. (Hrsg.), *Philosophie der Gefühle* (S. 12–68). Berlin: Suhrkamp.
- Drerup, J. (2018). „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1, 7–24.
- Drerup, J. (2019a). Education for Democratic Tolerance, Respect and the Limits of Political Liberalism. *Journal of Philosophy of Education*, 52, 3, 515–532.
- Drerup, J. (2019b). Education, Epistemic Virtues, and the Power of Toleration. *Critical Review of International Social and Political Philosophy (CRISPP)*, <https://doi.org/10.1080/13698230.2019.1616883>
- Eckert, J. (2019). *Gesellschaft in Angst?* Bielefeld: transcript.
- Emcke, C. (2016). *Gegen den Hass*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Engelen, E. (2012). Emotionen als Lernprozesse. Eine Theorie zur Semantisierung von Emotionen als Voraussetzung für das Verstehen seiner selbst. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 16, 41–52.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frevert, U. (2013). *Vergängliche Gefühle*. Göttingen: Wallstein.
- Frevert, U. (2018). Politische Bildung – Mit Gefühl? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 13–14, 18–24.

- Gardner, P. (2001). Tolerance and Education. In J. Horton (Hrsg.), *Liberalism, Multiculturalism and Toleration* (S. 83–103). Houndmills, Basingstoke.
- Habermas, J. (1962). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind*. London & New York: Penguin Books.
- Hastedt, H. (2005). *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Stuttgart: Reclam.
- Heidenreich, F. (2019). Die emotionalen Wirkungen politischer Entscheidungen – Von der naiven zur reflektierten Gefühlspolitik. In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 26–42). Bonn: bpb.
- Heitmeyer, Wilhelm (2010): Deutsche Zustände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hübl, P. (2019). *Die aufgeregte Gesellschaft*. München: Bertelsmann.
- Jensen, U. (2017). *Zornpolitik*. Berlin: Suhrkamp.
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns*. Bielefeld: transcript.
- Kühler, M. (2013). *Zwischen Toleranz und Paternalismus: Zur Ethik des sozialen Nahbereichs*. Verfügbar unter: [http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/kuehler/50\\_k\\_hler\\_-\\_zwischen\\_toleranz\\_u\\_nd\\_paternalismus.pdf](http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/kuehler/50_k_hler_-_zwischen_toleranz_u_nd_paternalismus.pdf) [04.05.2013].
- Leggewie, C. (2017). *Anti-Europäer*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lengfeld, H. (2018). Der „Kleine Mann“ und die AfD: Was steckt dahinter? *Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 70, 295–310.
- Lübke, C. & Delhey, J. (Hrsg.) (2019). *Diagnose Angstgesellschaft?* Bielefeld: transcript.
- Manow, P. (2019). Politischer Populismus als Ausdruck von Identitätspolitik? Über einen ökonomischen Ursachenkomplex. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9–11, 33–40.
- Maxwell, B. (2016). *Reading Fiction Positively Impacts Empathy: a pedagogical legend?* Verfügbar unter: [http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conference-papers/Cultivating\\_Virtues/Maxwell%2C%20Bruce.pdf](http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/conference-papers/Cultivating_Virtues/Maxwell%2C%20Bruce.pdf) [31.03.2016].
- Maxwell, B. & Reichenbach, R. (2007). Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83, 1, 11–25.
- Merkel, W. (2017). Kosmopolitismus versus Kommunitarismus: Ein neuer Konflikt der Demokratie. In P. Harfst, I. Kubbe & T. Poguntke (Hrsg.), *Parties, Governments and Elites* (S. 9–23), Wiesbaden: Springer VS.
- Mishra, P. (2017). *Age of Anger*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Nederman, C. (2012). Toleration in a new key: historical and global perspectives. In D. Edyvane & M. Matravers (Hrsg.), *Toleration Re-Examined* (S. 69–82), London, New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2013). *The New Religious Intolerance*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2015). *Politische Emotionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2018). *The Monarchy of Fear*. New York et al.: Simon & Schuster.
- Oeser, E. (2015). *Die Angst vor dem Fremden*. Darmstadt: Theiss.
- Overwien, B. (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 304–318). Bonn: bpb.

- Plamper, J. (2012). *Geschichte und Gefühl*. München: Siedler.
- Rapp, V. (2014): *Toleranz gegenüber Immigranten in der Schweiz und in Europa*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Leiden: utb.
- Reichenbach, R. & Breit, H. (2005): Emotion und demokratisches Lernen. In dies. (Hrsg.), *Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls* (S. 5–42), Berlin: Logos Verlag.
- Schaal, G. & Heidenreich, F. (2013). Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. *Apuz* 63, 32–33, 3–11.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2018). Angst – Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Angst* (S. 7–36), Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Sloterdijk, P. (2008). *Zorn und Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spiecker, B. (1987). Indoctrination, Intellectual Virtues and Rational Emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 21, 261–266.
- Sunstein, C. (2007). *Gesetze der Angst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – Wozu und für wen?* (S. 70–99). Stuttgart: Cotta.
- Vogt, P. (1997). *Tolerance and Education*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Warnick, B. (2012). Rethinking Education for Autonomy in Pluralistic Societies. *Educational Theory*, 62, 4, 411–426.
- Warnock, M. (2001). The Education of the Emotions. In P. Hirst & P. White (Hrsg.), *Philosophy of Education, Vol. II, Education and Human Being* (S. 211–223). London & New York.
- White, P. (2012). Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 2–13.
- Williams, B. (1996). Toleration: An impossible virtue? In D. Heyd (Hrsg.), *Toleration. An elusive virtue* (S. 18–27). Princeton: Princeton University Press.
- Yacek, D. & Hehemann, Y. (2019). *Erziehung zum Wutbürger*. Verfügbar unter: <https://www.praefaktisch.de/bildung/erziehung-zum-wutbuenger/> [23.10.2019].

Erziehung – Werte – Haltungen, 9783830941439, 2020  
wurde mit IP-Adresse 129.217.198.253 aus dem Netz der Dortmund TU 464 am Oktober 5, 2023 um 09:51:11 (UTC) heruntergeladen.  
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.