

Yacek, Douglas

## Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung

*Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 513-527*



Quellenangabe/ Reference:

Yacek, Douglas: Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 513-527 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287765 - DOI: 10.25656/01:28776; 10.3262/ZP2104513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287765>

<https://doi.org/10.25656/01:28776>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2021

■ *Thementeil*

## **Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus**

■ *Allgemeiner Teil*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus*

*Julian Culp/Johannes Drerup*

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus.

Einführung in den Thementeil ..... 475

*Johannes Drerup*

Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote ..... 480

*Johannes Giesinger*

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie ..... 497

*Douglas Yacek*

Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung ..... 513

*Julian Culp*

Schulische Demokratieerziehung und die Krise

der repräsentativen Demokratie ..... 528

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Demokratieerziehung und die Herausforderungen

des Liberalismus“ ..... 543

### *Allgemeiner Teil*

*Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert?

Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien ..... 551

*Felix Bittmann*

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen  
von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe ..... 573

*Tanja Lindacher*

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen –  
Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation  
von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht ..... 591

## **Besprechungen**

*Ulrich Binder*

Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwv – Vereinigung der Bayerischen  
Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten .... 610

*Peter Hammerschmidt*

Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit.  
Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik  
der Weimarer Republik ..... 612

*Berno Hoffmann*

Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019 ..... 614

*Hans-Joachim von Olberg*

Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“.  
Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS ..... 617

*Heinz-Elmar Tenorth*

Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik  
der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart) ..... 620

*Helmut Zander*

Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik.  
Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart ..... 624

## **Dokumentation**

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2020 ..... 627

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Democratic Education and the Challenges to Liberalism*

<i>Julian Culp/Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Challenges to Liberalism. An Introduction .....	475
<i>Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Controversy over Controversial Issues .....	480
<i>Johannes Giesinger</i> Feminist Education in Liberal Democracy .....	497
<i>Douglas Yacek</i> The Audacity of Anger? A Critique of Agonistic Approaches to Democratic Education .....	513
<i>Julian Culp</i> Democratic School Education and the Crisis of Representative Democracy ....	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online Resources „Democratic Education and the Challenges to Liberalism“ .....	543
 <b>Articles</b>	
<i>Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk</i> Perceptions of the Results of Statewide Assessments. Findings of two Think-aloud Studies .....	551
<i>Felix Bittmann</i> Analyzing the Change of Pupils' Aspirations After the Transition to Secondary Education in Germany .....	573
<i>Tanja Lindacher</i> Collaborative Teaching Between Systems' Understanding and Systems' Non-Understanding: System-theoretical Modeling of Inclusion-oriented Collaborative Teaching Between Teachers With Different Career Backgrounds at Schools .....	591

Book Reviews .....	610
Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2020 .....	627
Impressum .....	U3

Douglas Yacek

# Mut zur Wut?

## *Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung*

**Zusammenfassung:** Im Lichte wachsender gesellschaftlicher Polarisierung werden klassische Formen liberaler Demokratieerziehung, die auf Konsens- und Kompromissbildung abzielen, zunehmend in Frage gestellt. Als Antwort auf die Schwächen solcher Erziehungsformen wurden jüngst von Theoretiker\_innen der deutsch- und englischsprachigen Erziehungswissenschaft Grundzüge eines agonistischen Zugangs zur Demokratieerziehung formuliert. Diesem Ansatz zufolge soll eine politische Form von Wut kultiviert werden, damit Lernende auf die Austragung unvermeidlicher politischer Konflikte vorbereitet sind. In diesem Aufsatz sondiere ich die psychologischen, pädagogischen und politischen Implikationen eines agonistischen Ansatzes zur Demokratieerziehung, unter besonderer Berücksichtigung der Rolle politischer Wut. Die Analyse legt nahe, dass, obwohl Wut verschiedene politische Funktionen erfüllen kann, sie wegen beunruhigender psychologischer Risiken nicht aktiv in der Demokratieerziehung gefördert werden sollte. Abschließend werden die Vor- und Nachteile eines transformativen Umgangs mit politischer Wut in der Demokratieerziehung erörtert.

**Schlagnote:** Agonismus, Wut, Empörung, Demokratieerziehung, Philosophy of Education

### 1. Einleitung

Die zunehmende Polarisierung liberaler Demokratien, die durch den wachsenden Erfolg populistischer Bewegungen vertieft wird, stellt eine wesentliche Herausforderung für die Demokratieerziehung dar. Bisher als selbstverständlich geltende Sachverhalte und Fakten werden bewusst als ‚fake news‘ gebrandmarkt, die epistemische Autorität wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Ratschläge werden durch Verschwörungstheorien untergraben und das Spektrum demokratisch legitimer Standpunkte und Argumente wird in entscheidender Weise ausgeweitet. Die dadurch entstandenen politischen Spannungen und Konflikte werden aus Sicht klassischer Ansätze liberaler Demokratietheorie als beunruhigende Bedrohungen des politischen Zusammenlebens betrachtet. Unter der Bedingung tiefer Polarisierung kann – so die Annahme – kein stabiles Fundament für die Herstellung und Instandhaltung demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse zustande kommen. Das Ziel von Demokratieerziehung ist demnach Einstellungen und Dispositionen zu fördern, die demokratische Kooperation und soziale Harmonie ermöglichen bzw. wiederherstellen können.

Als dezidiertes Kontrastprogramm zu dieser Position wurde eine ‚agonistische‘ Demokratietheorie formuliert, die Polarisierung, Widerstreit und Dissens nicht als Störungen der demokratischen Ordnung auffasst, sondern als ihre konstitutiven Elemente.

Agonistische Ansätze gehen davon aus, dass Konflikte zum Wesen des Politischen gehören. Eine Demokratieerziehung, die Lernende auf eine rege und effektive Partizipation in realdemokratischen Strukturen und Kommunikationsformen vorbereiten soll, muss demnach eine agonale Konfliktbereitschaft bzw. ‚Konfliktkompetenz‘ (Westphal, 2018) bei Lernenden kultivieren. In neueren Arbeiten aus der englischsprachigen Philosophy of Education wird konstatiert, dass agonale Handlungskompetenzen auch wichtige emotionale Komponenten haben, die zugleich in der Demokratieerziehung auszubilden sind. Hierzu gehört in zentraler Hinsicht die Förderung einer politischen Form von Wut, die notwendig sei, um Lernende zu produktiven politischen Gegnern in demokratischen Konflikten zu machen (Ruitenbergh, 2018).

In diesem Aufsatz sondiere ich die psychologischen, pädagogischen und politischen Implikationen eines agonistischen Zuganges zur Demokratieerziehung. In Abschnitt 2 werde ich zunächst auf die theoretische Debatte über die demokratische Rolle und Funktion des Dialogs eingehen, in dem der Agonismus als Alternative zur liberal-dialogischen Demokratieerziehung erscheint. In Abschnitt 3 lege ich darauf aufbauend eine ausführliche Rekonstruktion des agonistischen Ansatzes der Demokratieerziehung vor, mit besonderer Berücksichtigung der spezifischen politischen Rolle, der Wut in diesem Theorierahmen zugeschrieben wird. In Abschnitt 3 werde ich die Theorie der Wut, die diesem Ansatz zugrunde liegt, kritisch auf den Prüfstand stellen. Dort zeige ich auf, dass die agonistische Wuttheorie zu optimistisch ist mit Bezug auf die pädagogische ‚Lenk- und Kontrollierbarkeit‘ politischer Wut und nicht skeptisch genug bezüglich der möglichen psychologischen Risiken ihrer Instrumentalisierung. Während die aktive Förderung von Wut somit als problematisch zu betrachten ist, bleibt offen, wie mit bereits bestehender Wut im Kontext von Demokratieerziehung umgegangen werden sollte. In diesem Zusammenhang werden abschließend u. a. in Auseinandersetzung mit der neostoischen Position von Nussbaum (2016) die Vor- und Nachteile eines ‚transformativen‘ Ansatzes im Umgang mit politischer Wut erörtert, der auf die Verwandlung politischer Wut in Formen demokratischer Versöhnung bei Lernenden abzielt.

## 2. Agonismus und die Grenzen demokratischen Dialogs

Vertreter\_innen liberaler Ansätze der Demokratieerziehung schreiben traditionell dem Ethos und der Praxis des Dialogs einen herausgehobenen pädagogischen und politischen Stellenwert zu. Formen des Dialogs über politische Fragen stellen aus dieser Sicht besonders attraktive pädagogische Arrangements dar, da sie die Realisierung mehrerer Ziele von Demokratieerziehung zu ermöglichen scheinen. So fungieren sie *erstens* als eine pädagogisch strukturierte Initiation in verschiedene Formate und Kontexte, in denen demokratische Entscheidungsfindungen in liberalen Demokratien vollzogen werden (Hess & McAvoy, 2014). Indem Lernenden zur Artikulation ihrer eigenen politischen Standpunkte und Perspektiven im Dialog verholfen wird, soll ihnen *zweitens* die Gelegenheit zur Entwicklung eines authentischen (politischen) Selbstverständnisses geboten werden. Demokratische Dialoge thematisieren oft sehr schwierige ethische

und politische Fragen, die ebendieses Selbstverständnis der Lernenden herausfordert und idealerweise auch fördert. Dabei können Lernende *drittens* im dialogischen Miteinander kommunikative Tugenden einüben und praktizieren, die sowohl für eine gelingende Demokratieerziehung als auch für die (spätere) Verwirklichung gerechterer und inklusiverer Gesellschaftsverhältnisse notwendig sind (Burbules, 1993). Dialogische Praxisformate sollen *viertens* Gelegenheiten zur Konfrontation mit den Lebenswelten anderer eröffnen, unter anderem auch mit deren Erfahrungen mit Ungerechtigkeit (Anderson, 2007). Das Ethos des Dialogs gilt aus diesen Gründen als ein paradigmatisches Leitideal des Liberalismus, als Mittel zur Reflektion, Moderation und demokratischen Äußerung politischer Macht (Habermas, 2013), sowie auch als pädagogisches Mittel, um grundlegende Werte und Ideale liberaler Demokratie an die nächste Generation zu vermitteln.

Ogleich dialogische Formate lange als unentbehrlich für Demokratieerziehung galten, begann man in den 90er Jahren ihre Rechtfertigung und Rolle in der Demokratieerziehung kritisch in Frage zu stellen. Ein zentraler Einwand gegen die pädagogische Inszenierung demokratischen Dialogs betrifft die Rolle kritischer Vernunft im dialogischen Kommunikationsprozess. Die dialogische Auseinandersetzung mit aktuellen ethischen und politischen Debatten kann schließlich auch dazu führen, dass einige der dort vertretenen Positionen nicht nur als sachlich fehlerhaft, sondern auch als genuin unmoralisch betrachtet werden, mitsamt ihrer Vertreterinnen und Vertreter. So kann die scheinbar gerechtfertigte pädagogische Bemühung, einen Dialog zu relevanten politischen Themen zu gestalten, Lernende in eine heikle Situation drängen: der demokratische Anspruch, stets offen und empathisch gegenüber anderen zu sein, wird zu einer sowohl praktisch schwierigen als auch ggf. ethisch und politisch fragwürdigen Haltung, insbesondere, wenn ungerechtfertigte oder gar illiberale Positionen im Dialog verteidigt werden. Dieses fundamentale Spannungsverhältnis zwischen kritischer Vernunft und dem liberalen Imperativ zur politischen Inklusion ist indes zum Fokus einer wachsenden Diskussion zu den Grenzen des liberalen Dialogs geworden: wie etwa Debatten zu angemessenen Formen demokratischen Zuhörens (Waks, 2010), zur Behandlung von ethisch und politisch kontroverser Themen (Hand, 2008), zur Rolle philosophischer Reflexion in politischen Kontroversen (Laverty, 2007) und zu den Bedingungen, unter welchen illiberale und beleidigende Sprechakte im Dialog unterbunden werden sollen (Ben Porath, 2017).

Über diese klassischen Herausforderungen dialogischer Demokratieerziehung hinausgehend behaupten radikalere Kritikerinnen und Kritiker, dass sich der demokratische Dialog strukturell durch eine Dominanz- und Unterdrückungslogik auszeichne. Dieser Kritik zufolge läuft die Praxis dialogischer Demokratieerziehung auf eine Form hegemonialer Herrschaft hinaus, die marginalisierte Gruppen dazu zwingt, ihre Standpunkte und Perspektiven in einer ungewohnten, fremdartigen und letztlich unangemessenen Sprache vorzubringen. Dadurch wird der Herstellung aktiven Widerstands gegen die von ihnen erlebten Ungerechtigkeiten subtil entgegengewirkt (Jones, 1999; Ellsworth, 1989). Stattdessen werden radikale bzw. radikaldemokratische Ansätze der Demokratieerziehung verteidigt, die ausgeschlossenen Gruppen einen Raum geben, in dem sie ihre

politischen Anliegen (nondialogisch) äußern können, und zwar auf ihre eigene Art und in ihrer eigenen Sprache.

Im Rahmen dieser allgemeinen Abkehr von einer unbedingten Befürwortung dialogischer Demokratieerziehung, sowie der damit verbundenen Kritik durch radikaldemokratische Theorien (Mouffe, 2005), wurde eine ‚agonistische‘ Form der Demokratieerziehung ausgearbeitet. Agonistische Demokratieerziehung besteht in einem Ansatz zum demokratischen Lernen, der direkt auf die sich verstärkenden Ungerechtigkeiten gegenüber marginalisierten und unterdrückten Gruppen reagieren soll. Im Lichte dieser Ungerechtigkeiten soll laut Claudia Ruitenberg eine besondere Form „politischer Wut“ (2018, S. 2) angestachelt werden, denn sie bilde die emotionale Grundlage, von der aus Lernende Ungerechtigkeiten überhaupt erst erkennen können. Gleichzeitig stelle politische Wut eine wirksame Motivationsquelle zu politischem Engagement dar. Ruitenberg plädiert deshalb für die Kultivierung einer hartnäckigen Haltung der „kompromisslosen Empörung“ (*intransigent indignation*), die „junge Menschen dazu verpflichtet, die fehlerhaften Rechtfertigungen für Ungleichheit zu erkennen, sich über diese zu empören, und diese zu entlarven“ (2018, S. 2).<sup>1</sup> Laut Ruitenberg folgt aus einer kompromisslos empörten Haltung, dass Lernende zu politischen „Spaßverderbern“ werden (2018, S. 3). Der politische Spaßverderber soll die Teilnahme an dem zivilen, auf Konsens und Kompromiss ausgerichteten öffentlichen Diskurs ablehnen, da dieser die ungleiche Behandlung und Missachtung marginalisierter Anderer perpetuiere.

Ausgehend von ähnlichen Argumentationsfiguren und politischen Zielsetzungen, die sich in der radikaldemokratischen Theorie finden, werden neue Aufgaben und Leitziele von Demokratieerziehung begründet, die klassische liberale Ansätze in Frage stellen. Um das Potenzial des agonistischen Ansatzes weiter auszuloten, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit einer genaueren Rekonstruktion der agonistischen Alternative. Was heißt es genau, eine agonistische Demokratieerziehung zu gestalten?

### 3. Agonistische Demokratieerziehung

Der agonistische Ansatz lehnt einige Grundprämissen liberaler Demokratieerziehung ab. Im Gegensatz zum Rawlsian-Habermas’schen Ideal des demokratischen, konsens- und kompromissorientierten Dialogs betrachten Agonisten Konflikt, Widerstreit, Dissens und Uneinigkeit als konstitutiv für den politischen Diskurs. Diese Sichtweise soll dem Faktum radikaler Pluralität in demokratischen Gesellschaften – hier verstanden als unüberwindbare epistemisch-politische Unversöhnlichkeit und Unvereinbarkeit religiöser, kultureller, ethnischer und geschlechtsspezifischer Differenzen – gerecht werden. Angesichts dieses Pluralismus soll es für Demokratieerziehung nicht primär um die Ent-

1 Da die Formulierung einer dezidiert agonistischen Demokratieerziehung bisher hauptsächlich im anglo-amerikanischen Raum unternommen wurde, beschäftige ich mich in diesem Artikel überwiegend mit englischsprachigen Texten. Um den Lesefluss beizubehalten, habe ich durchgängig die englischsprachigen Quellen übersetzt.

wicklung von Eigenschaften und Tugenden gehen, die auf die Herstellung von Konsens oder Kompromiss trotz konfligierender Ansichten abzielen, sondern vielmehr um eine Vorbereitung darauf, die Rolle eines politischen Gegners zu erfüllen (Ruitenberg, 2009). Der agonale Gegner (*adversary*) ist jemand, der sich gegen ungerechte Marginalisierung, Exklusion und Ungleichheit einsetzt. Diese Haltung der Gegnerschaft erzeuge aus antagonistischen sozialen Verhältnissen ein agonales Verhältnis zwischen politischen Subjekten, das zwar stets für die gute Sache kampf- und einsatzbereit verbleibt, aber nicht in Feindschaften übergehen soll (Mouffe, 1993). Zur Motivation und Ingangsetzung solcher politischen Kämpfe verweist agonistische Demokratieerziehung auf den Wert von Wut und Empörung als zentrale zu fördernde Einstellungen für Bürgerinnen und Bürger pluralistischer Demokratien. Diese Position schließt sich entsprechend an einem wachsenden Diskurs zum „Potenzial der Wut, politischen Widerstand zu ermöglichen“ (Zembylas, 2007, S. 25) an, insbesondere, da sie eine Form von „Aktivität und Konflikt motiviert und fortwährend antreibt“ (Holmes, 2004, S. 123), welche positiven sozialen Wandel herbeiführen kann (vgl. Lyman, 1981; White 2012; Breit & Reichenbach, 2005; Honneth, 1994; Sloterdijk, 2012).

Seit der Veröffentlichung einschlägiger Arbeiten Chantal Mouffes zur Theorie agonaler Politik sind im anglo-amerikanischen Raum eine Reihe von Artikeln erschienen, die einen agonistischen Ansatz zur Demokratieerziehung befürworten, wobei im deutschsprachigen Raum agonale Ansätze vornehmlich im naheliegenden Feld der politischen Bildung ausgearbeitet wurden.<sup>2</sup> Manon Westphal (2018) argumentiert beispielsweise dafür, dass angesichts sich intensivierender gesellschaftlicher Pluralisierung die Förderung einer Konfliktkompetenz zum Lernziel der politischen Bildung werden soll. So sollen Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden, produktiv mit den nicht zu vermeidenden Konflikten pluralistischer Demokratien umzugehen. Die Konfliktkompetenz von Westphal besteht in einer Diversifizierung der klassischen deliberativen Strategien zur Austragung sozialer und politischer Streitigkeiten, um Lernenden ‚Handlungsmöglichkeiten‘ über die Aufgaben der Kompromiss- und Konsensbildung hinaus anzubieten (vgl. Eis & Metje, 2019).

Sharon Todd (2010) schlägt eine agonistische Demokratieerziehung als Korrektiv der kosmopolitischen Ansätze vor, deren Affirmationen von universellen Werten (wie den Menschenrechten, der Idee der Weltbürgerschaft usw.) laut Todd den unauflösbaren Disharmonien und Dissonanzen zwischen Gruppen nicht Genüge täte. Als Alternative schlägt sie eine ‚agonistische Kosmopolitik‘ vor, die für lokale Lebensformen sensibel machen soll. Da die Verteidigung demokratischer Werte auch in dieser Form unweigerlich zu eklatanten Dissonanzen führen werde, sei ein agonistischer Ansatz erforderlich.

2 Eine weitere Quelle der agonalen Demokratieerziehung ist das Werk Hannah Arendts. In ihrer Auffassung des Politischen erkennt sie ebenfalls die Unvermeidlichkeit politischen Streits an, gleichzeitig werden aber einige wichtige Unterschiede zum Mouffe’schen Theorierahmen deutlich. Da die bisher formulierten Ansätze agonistischer Demokratieerziehung jedoch überwiegend von Mouffes politischer Theorie ausgehen, konzentriert sich die folgende Analyse auf diese Deutung des Agonismusbegriffs.

Dieser Ansatz biete „eine lebendige, politische Auseinandersetzung mit den antagonistischen Dimensionen menschlicher Interaktion“ an, in der eine „anhaltende Offenheit, anderen Perspektiven zuzuhören“ sowie die Verpflichtung, „sich gegenseitig als legitime Gegner zu behandeln“, kultiviert wird (Todd, 2010, S. 226). Dieses pädagogische Leitbild unterscheidet sich wesentlich vom liberalen Dialog, denn es konstruiert die Verhältnisse zwischen Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften grundsätzlich als Interaktionen zwischen einem ‚Wir‘ im Gegensatz zu einem ‚Sie‘ an (Todd, 2010, S. 218).

Ásgeir Tryggvason (2017) sieht selbst das gegnerische Konstrukt politischer Verhältnisse, das Ruitenberg, Westphal und Todd von Mouffe übernehmen, als nicht hinreichend, um der Tiefe der Antagonismen in demokratischen Gesellschaften gerecht zu werden. Auch die Rolle von politischer „Feindschaft“ müsse in manchen Kontexten übernommen werden (Tryggvason, 2017, S. 257). Laut Tryggvason wird der Antagonismus des menschlichen Zusammenlebens sogar als „ontologische Bedingung“ des Menschseins interpretiert (2017, S. 254). Daher sollte eine agonistische Demokratieerziehung, wenn sie diesem ontologischen Antagonismus Rechnung tragen will, über eine Vorbereitung auf konfrontative Auseinandersetzungen mit anderen hinausgehen und Lernenden in Praktiken politischer Feindschaft (*enmity*) einführen (Tryggvason, 2017, S. 256). Demokratieerziehung kann sich aus dieser Sicht nicht damit zufrieden geben, eine gegnerische Haltung bei Lernenden zu fördern, sondern sollte auch den Wert der Feindschaft hervorheben.

Die Prämissen der Demokratieerziehung nach agonistischem Verständnis, die sich von tradierten Konzeptionen liberal-demokratischer Erziehung unterscheiden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) *Psychologische Prämisse*: Wut in Form politischer Empörung ist eine potenziell förderungswürdige und wertzuschätzende Motivationsgrundlage für produktives politisches Handeln (Ruitenberg, 2009, 2018; Tryggvason, 2017).
- 2) *Politische Prämisse*: Die Verhältnisse zwischen Bürgerinnen und Bürgern im politischen Raum sind unvermeidlich durch gegnerische Wir-gegen-Sie-Interaktionen strukturiert (Westphal, 2018; Todd, 2010; Ruitenberg, 2009, 2018; Knight-Abowitz, 2018; Tryggvason, 2017; Mouffe, 2005).
- 3) *Pädagogische Prämisse*: Lernende sollen darauf vorbereitet werden, als politische Gegner in demokratische Kontexte einzutreten (Westphal, 2018; Todd, 2010), angespornt durch ihre Wut und Empörung über Ungerechtigkeiten (Ruitenberg, 2009, 2018; Tryggvason, 2017).
- 4) *Teleologische Prämisse*: Agonistische Demokratieerziehung will zur Verwirklichung einer ‚neuen Hegemonie‘ beitragen, in der die Gleichheit und Freiheit aller anerkannt wird (Todd, 2010; Ruitenberg, 2009; Mouffe, 2005).

Diese Prämissen liefern Grundlagen für einen in vielfacher Hinsicht überzeugenden Ansatz zur Demokratieerziehung. Vor allem die Aufmerksamkeit, die der agonistische Ansatz dem Einfluss und der Rolle von politischen Gefühlen in der Demokratieerziehung

zuschreibt, ist sicherlich plausibel. Wut und Empörung sind letztlich allgegenwärtige Emotionen, nicht nur in der aktuellen politischen Situation, und sie sind oft begründet. Es gibt beunruhigende systemische Ungerechtigkeiten, die es zu beseitigen gilt. Es gibt tiefe Gegensätze, die die Bürgerinnen und Bürger pluralistischer Demokratien voneinander trennen. Und es ist gewiss etwas dran an der Idee, dass Wut zum politischen Handeln motiviert. Dennoch möchte ich im folgenden Abschnitt diese Prämissen, insbesondere die psychologische und pädagogische, genauer unter die Lupe nehmen. Ist Wut tatsächlich eine geeignete emotionale Grundlage um eine politisch fortschrittliche Demokratieerziehung zu realisieren?

#### 4. Demokratieerziehung und die Transformation politischer Wut

Um sich einer Antwort auf diese Fragen anzunähern, soll zunächst diskutiert werden, ob eine gezielte Erziehung politischer Gefühle generell als pädagogisch legitim zu betrachten ist. Mit dem expliziten Aufruf zur Förderung politischer Wut kann es den Anschein erwecken, dass der Agonismus sich manipulativer oder gar indoktrinierender Erziehungsformen bedient. Denn er scheint *prima vista* eine Intensivierung des pädagogischen Einflusses darzustellen, indem auf die Kultivierung bestimmter emotionaler Dispositionen und Reaktionen abgezielt wird, statt diese den Lernenden selbst zu überlassen. Obwohl ein agonistischer Ansatz zweifelsohne auf problematische Gefühlssteuerungen hinauslaufen *könnte*, ist dies nicht notwendigerweise der Fall. Wie in der Debatte plausibel aufgezeigt wurde, sind Emotionen nicht nur eng verbunden mit politischer Identitätsbildung und demokratischer Partizipation, sondern eigentlich grundlegend für diese Prozesse (Nussbaum, 2014; Callan, 2003). So ist *jeder* Ansatz zur Demokratieerziehung von einer, wenn auch impliziten, ‚Gefühlsdoktrin‘ beeinflusst, die Lernende darauf hinweist, *wie* mit Emotionen im politischen Handeln umgegangen werden sollte, sowie *welche* Emotionen als angemessene politische Gefühle zu betrachten sind. Vertreterinnen und Vertreter agonistischer Ansätze erkennen daher zu Recht die Wichtigkeit politischer Emotionen für gelingende gesellschaftliche Partizipation und Demokratieerziehung an.

Kontrovers bleibt jedoch die gezielte Fokussierung auf Wut als eine zu kultivierende Triebfeder politischen Handelns. Die agonistische Hinwendung zur Wut beruht nämlich auf einer spezifischen Theorie der Wut, die es zu prüfen gilt. Diese Theorie geht davon aus, dass das *Objekt* von Wut, d. h. die Person oder das Ding, auf die oder das wir wütend sind, lenk- und kontrollierbar ist, wenn nicht durch das Individuum selbst, so doch zumindest durch politische Erziehung. Die Aufgabe einer auf die Entfaltung von Wut abzielenden Demokratieerziehung besteht demnach darin, dass das Objekt der Wut angemessen zugeordnet wird, nämlich zu denjenigen, die politische Gleichheit verletzen (die dann folglich zu ‚Gegnern‘ werden). Diese von den Agonisten empfohlene *Objektzuordnung* der Wut soll auch von einer *Fokusverschiebung* begleitet werden, welche die entfachte Wut auf die verschiedenen Praktiken lenkt, die die Ungleichheit, Diskriminierung und Marginalisierung von Anderen perpetuieren. Es ist demnach eine fun-

damental *advokatorisch* gelenkte Wut, die es aus dieser Sicht zu fördern gilt (Ruitenbergh, 2018). Darüber hinaus soll Wut dergestalt durch politische Erziehung dirigiert werden, dass sie nicht in ‚blinden‘ Zorn, Groll und Rachegefühle umschlägt. Die zu erzielende Wut soll nicht auf einem Vergeltungswunsch, sondern auf einem Urteil über eine ungerechte Handlung fußen. So wird oft darauf hingewiesen, dass die Bereitschaft sich zu *empören* eine Form produktiver politischer Wut darstelle. Politische Empörung im Gegensatz zu ‚bloßem Zorn‘ verweise auf eine vielversprechende Disposition, die über ebendiese Eigenschaften verfügt (siehe dazu Eis & Metje, 2019; Ruitenbergh, 2018; vgl. Jensen, 2017).

Der agonistischen Wuttheorie liegt ein gewisser Optimismus zugrunde. Es ist eine zentrale Annahme dieser Theorie, dass das, was wir als Wut erleben, das Ergebnis einer tieferen und letztlich durch Formen der Erziehung veränderbaren psychologischen Quelle sei. Diese Quelle – bisweilen *thymos* genannt – zeichne sich dadurch aus, dass sie auf Verletzungen der Gleichheit und Anerkennung gerichtet (1), im Namen anderer empfunden (2) ohne Einfluss von retributiven Gedanken und Wünschen gefördert (3) und in Form eines bleibenden Zustandes empörten politischen Engagements gesteuert werden kann (4) (Ruitenbergh, 2018; Sloterdijk, 2012). Wenn es gelingt, eine Form von Wut mit diesen Eigenschaften auszubilden, dann wird – so die Annahme – eine wichtige motivationale Ressource für den Kampf gegen Ungerechtigkeit gewonnen. ‚Richtig‘ ausgerichtete Wut, die Rachsucht vermeidet, ist zwar vielleicht keine ideale emotionale Reaktion auf Ungerechtigkeit, kann aber einen wichtigen Impuls zur Bekämpfung von strukturellen Ungerechtigkeiten darstellen. Eine der essentiellen Aufgaben der Demokratieverziehung bestünde aus dieser Sicht darin, eine gerechte Wut bei Lernenden anzuregen und diese produktiv zu lenken.

Die erste Frage, die der agonistischen Wuttheorie zu stellen ist, betrifft die ‚Kontrollier- und Lenkbarkeit‘ von Wut, die ihr zugeschrieben wird. Im Lichte einschlägiger Arbeiten zur Psychologie der Wut wird sowohl die Möglichkeit der Objekt- und Fokuskontrolle von Wut als auch die unterstellte Vermeidbarkeit von Rachegefühlen weniger plausibel. Was das Erstere betrifft, so scheint die Prämisse, dass Wut in eine empörende und zielführende Reaktion auf soziale Ungerechtigkeiten gelenkt werden kann und soll, einige der wesentlichen phänomenologischen Eigenschaften der Wut außer Acht zu lassen. Aus sozialpsychologischer Sicht wurde z. B. festgestellt, dass Wut auf Grund ihrer phänomenologischen Volatilität immer wieder zu Missverständnissen und starken Vereinfachungen bezüglich der auslösenden Handlungszusammenhänge verleitet, wobei wütende Subjekte öfter „strafende Zuschreibungen“ (Lerner, Goldberg & Tetlock, 1998, S. 570) sowie Personalisierungen kontextueller Faktoren vornahmen (Keltner, Ellsworth & Edwards, 1993, S. 745). In ähnlicher Weise argumentiert Martha Nussbaum (2016) auf Basis mehrerer psychologischer (z. B. Tavis, 1989) sowie gefühlphilosophischer Studien, dass das Verlangen nach personalisierter Schuldzuschreibung, Bestrafung und sogar Rache eine wesentliche Eigenschaft von Wut darstellt. Laut Nussbaum sei es nicht möglich, das Racheverlangen von der Wut abzutrennen oder durch wünschenswertere politische Ziele zu ersetzen. Was es heißt, wütend zu sein, ist Nussbaums Argument zufolge nach Vergeltung zu verlangen.

Mit dieser Lagerbildung scheint die Debatte über den Zusammenhang von Wut und Vergeltung in eine Sackgasse zu führen. Ist Wut unvermeidlich vergeltend, oder nicht? Obwohl diese Frage zweifelsohne ein wichtiges gefühlpsychologisches und -philosophisches Themenfeld aufmacht, ist die ihr zugrundeliegende Annahme, dass politische Emotionen wie Wut gänzlich frei von bestrafenden und vergeltenden Elementen auftreten sollten, für die agonistische Position eigentlich nicht verbindlich. Wenn z. B. der Vergeltungsakt darin bestünde, ein ungleiches soziales Verhältnis in ein gleiches zu verwandeln, dann könnte auch Vergeltung als legitim erscheinen, vor allem in Situationen der Diskriminierung. Diskriminierende Verhältnisse und Handlungen wirken sich negativ auf den Status der betroffenen Personen aus. Der (wütende) Vergeltungsakt nivelliert das durch Diskriminierung gewonnene Statusprivileg und kann dadurch faire Statusverhältnisse wiederherstellen. Da viele der Ungerechtigkeiten, die Agonisten zu korrigieren hoffen, solchen falschen Status- und Privilegienzuweisungen entstammen, kann die rachsüchtige Dimension der Wut deshalb als ein *Vorteil* der Emotion umgedeutet werden: Sie signalisiere ungerechte Diskriminierung und motiviere uns, Statusprivilegien auszugleichen.

Damit verlagert sich die Diskussion effektiv auf die Frage, ob Wut die richtige *Art* von politischer Emotion ist, um ungerechtfertigte Statusungleichheiten zu korrigieren. Nussbaum (2016) weist auf vier zentrale Probleme bei der politischen Instrumentalisierung von Wut hin, auch wenn unsere Wut reale und ungerechtfertigte Ungleichheiten aufdeckt. Erstens ist eine wütende Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeit charakteristisch *anti-eudaimonistisch* für diejenigen, die als ‚Täter‘ bezeichnet werden. Sie zielt nicht nur auf die Wiederherstellung der Gleichheit, sondern (auch) auf das *Leiden* des Täters. Im Falle von Diskriminierung steckt oft ein strafender Überrest hinter dem Wunsch, einen Statusausgleich vorzunehmen. Das wütende Subjekt will, dass der Täter leidet, während er seinen angemessenen Status wiedererlangt. Zweitens beruht der Anti-Eudaimonismus der Wut auf dem, was Nussbaum „magisches Denken“ nennt, d. h. auf Vorstellungen metaphysischen Gleichgewichts, das die wütende Vergeltung wiederherstellen soll (Nussbaum, 2017, S. 42). Die Person, die beleidigt und verärgert wurde, hat gelitten und nun ist es recht und billig (bei dieser verzerrten Sichtweise), dieses Leiden zurückzuzahlen. Drittens verwandelt Wut oft Fehlverhalten, bei dem es nicht zentral um den relativen sozialen Status geht, in Verletzungen gegen diesen Status. Wenn zum Beispiel ein Kollege vergisst, uns rechtzeitig eine E-Mail-Antwort zu schicken, kann es unter dem Einfluss der Wut so aussehen, als hätte er einen bewussten Statusverstoß begangen, statt eines Versehens. Schließlich zeigt Nussbaum am Beispiel der revolutionären politischen Bewegungen von Martin Luther King Jr., Mohandas Ghandi und Nelson Mandela auf, dass die Ablehnung von Wut wirkmächtige politische Vorteile haben kann, während die Ausnutzung von Wut nicht selten destruktive Folgen hat. Insbesondere führe politisierte Wut eher zu einer defensiven Verankerung des polarisierten *status quo* als zu einer vorausschauenden Verpflichtung zum politischen Fortschritt (Nussbaum, 2017, S. 322–323).

Obwohl diese vier Probleme schlagkräftige Argumente gegen die politische Manipulation der Wut zu sein scheinen, lehnt Nussbaum das Phänomen der politischen

Wut nicht *per se* ab. Nussbaum weist in ihrer Analyse mehrfach darauf hin, dass Wut die oben beschriebene Signalfunktion haben kann, und stellt auch fest, dass Menschen, die aus Wut handeln, andere von zukünftigem Unrecht abschrecken können. Darüber hinaus erkennt sie an, dass Wut ‚wohlbegründet‘ sein kann (aber nicht gerechtfertigt), d.h. sie verweist auf einen realen Fall von Ungerechtigkeit oder empfiehlt eine legitime Handlungsmaßnahme. Deshalb argumentiert Nussbaum, dass Erscheinungen von Wut nicht tabuisiert, sondern als ein *Übergangsmoment* in einem Prozess der emotionalen Transformation hin zur Solidarität und Großzügigkeit behandelt werden sollten. Sie drängt darauf, dass diese Transformation von wesentlicher Bedeutung sei, um die von Wut signalisierte Ungerechtigkeit auf eine Weise anzugehen, die den Wunsch nach Vergeltung und die Fixierung auf Status nicht weiter schürt. Das Vorhandensein von politischer Wut ist demnach ein Zeichen dafür, dass wir eine *pädagogische* Aufgabe vor uns haben. Anders als der agonistische Ansatz besteht diese Aufgabe nicht in die *Lenkung* von Wut in eine advokatorische politische Empörung, sondern in ihre *Transformation*. Wut ist, anders gesagt, ein (pädagogischer) Anlass, die Bedingungen und Möglichkeiten politischer Versöhnung zu überdenken und womöglich neu zu konstruieren.

Obwohl Nussbaums pädagogische Sicht auf politische Wut potentiell hilfreiche Ansätze liefern kann, wie *bereits bestehende* politische Wut in der Demokratieerziehung behandelt werden könnte, gibt ihre Analyse keine klare Auskunft darüber, ob Wut etwas sein könnte, was wir bei Schülerinnen und Schülern *aktiv* anregen sollten. Sollten Lernende über Ungerechtigkeit wütend gemacht werden, wie Vertreterinnen und Vertreter des Agonismus argumentieren? Nussbaums Analyse könnte in zwei unterschiedliche pädagogische Richtungen führen. Einerseits können die signalisierende und motivierende Kraft der Wut genutzt werden, um der Unwissenheit und Gefühllosigkeit von Schülerinnen und Schülern bezüglich relevanter Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken, während gleichzeitig versucht wird, Lernende schnell zum emotionalen Übergang aus der Wut heraus zu führen. Andererseits könnten wir skeptisch sein, ob ein solcher emotionaler Wandel in der Praxis der Demokratieerziehung konsequent orchestrierbar ist. Was steht genau auf dem Spiel, wenn wir hierin nicht erfolgreich würden?

Diese Frage weist auf einen Aspekt der Wut hin, der zu äußerster Vorsicht bei der Ausbeutung der Wut für politische Zwecke mahnt und der sowohl in Nussbaums Analyse als auch in der agonistischen Wuttheorie weitgehend ignoriert wird. Unbeachtet bleiben die psychologischen Auswirkungen der Wut *auf das Individuum*, das die Wut erlebt. Obwohl Nussbaum an einer Stelle bemerkt, dass Wut einen einzigartigen Emotionstypus darstellt, da sie sowohl Lust als auch Unlust herbeiführt, bleibt ihre psychologische Analyse dort stehen. Ein genauerer Blick nochmals auf die Psychologie der Wut legt dagegen nahe, dass hier nochmals Skepsis geboten ist. In der psychologischen Literatur wird Wut (natürlich neben vielen anderen Faktoren) mit Bluthochdruck (Deffenbacher, Oetting, Lynch & Morris, 1996), Herz-Kreislauf-Erkrankungen (Siegman, 1993; Haukkala, Kontinen & Laatikainen, 2010), Aggression (Fives, Kong, Fuller & DiGuiseppe, 2011), Alkoholismus (Liebsohn, Oetting & Deffenbacher, 1994), Drogenkonsum (Eftekhari, Turner & Larimer, 2004), gefährlichem Autofahren (Deffenbacher, Deffenbacher, Lynch & Richards, 2003) und fötalem Stress (bei schwang-

geren Müttern) (Field et al., 2002) in Verbindung gebracht und es wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass Wutbewältigungstechniken, die auf emotionale Loslösung und Dialog setzen, diese negativen Folgen erfolgreicher abmildern als Ausdrücke von Wut (DiGiuseppe & Tafrate, 2003). Die oft zitierte kathartische Wirkung von Wut, die manchmal als therapeutischer Vorteil der Emotion hervorgehoben wird, scheint zusätzlich ein psychologisches Risiko darzustellen. Wie schon Nietzsche feststellte, führt die kathartische „Affekt-Entladung“ die in der Wut auftritt, zu einem vorübergehenden Gefühl der Macht, sowie einer „Betäubung“ (2011, S. 126) gegenüber der beleidigenden Ungerechtigkeit. Die anschließende emotionale ‚Flaute‘, die nach der Welle wütender Leidenschaft einsetzt, hinterlässt in der Regel ein psychologisches Unbehagen, ein Affekt plötzlicher Leere und Verletzbarkeit. So geraten wir leicht in einen Zustand, in dem wir immer weitere Fälle suchen, die unseren Zorn anstacheln und in denen wir uns wieder mächtig fühlen können. Statt einer endgültigen Katharsis erzeugt, so das Argument von Nietzsche, der regelmäßige Ausdruck von Wut eine kontinuierliche Disposition cholischer Empörung, die zunehmende psychologische Unruhe hervorruft. Das ist laut Nietzsche der Beginn des *ressentiments*.

Eine der eigentümlichen psychologischen Gefahren der Wut ist also die einzigartige Verbindung, die sie zwischen Leiden und Wahrheit herstellt. Der Kern der Wahrheit in der Wut, das wahrhafte Urteil über begangene Ungerechtigkeit, kann uns nicht nur nahelegen, dass das Objekt unserer Wut nun zu leiden hat, sie kann auch auf eine Art Selbstmartyrertum hinauslaufen. Angesichts der eklatanten Ungerechtigkeiten um uns herum kann es als eine Pflicht erscheinen, uns selbst den negativen psychologischen Auswirkungen von Wut aufzuopfern, die gerade eben dargelegt wurden. Im Namen der Gerechtigkeit sollen wir wohl zu misshütigen Pessimisten und – wie wir oben schon gesehen haben – „Spaßverderbern“ werden (Ruitenbergh, 2018, S. 3). Die Überzeugungskraft der Wut macht sie somit zu einer *inflationären* Emotion, die immer mehr Raum in unserem Innenleben einnimmt, je öfter wir uns der Emotion hingeben. Schon Seneca (2017) diagnostiziert diesen inflationären Aspekt von Wut in seinem berühmten Essay „De Ira“. Wie er feststellt, ist es in der Praxis schwierig zu wissen, wo wir aufhören sollen, wenn wir einmal anfangen, uns über Ungerechtigkeiten zu ärgern. Denn es gibt eine erschütternde Zahl an Verbrechen und Missetaten in unserem sozialen Umfeld, die wütend machen, wenn wir sie erlauben. Nach einer dramatischen Auflistung solcher Verbrechen mahnt Seneca: „Wenn du willst, dass der Weise so wütend ist, wie es die Ruchlosigkeit der Verbrechen verlangt, dann muss er nicht wütend werden, sondern wahnsinnig“ (2017, S. 95).

Für Seneca besteht das Problem mit der wütenden Denkweise darin, dass sie eine gemeinsame Quelle sozialer Ungerechtigkeit übersieht. Obwohl es verlockend ist, politische Ungerechtigkeit irgendeinem Täter zuzuschreiben – den Eliten, der systemischen Fehlverteilung, dem Rassismus usw. – argumentiert Seneca, dass der wahre Täter hinter all diesen Dingen eigentlich die menschliche Fehlbarkeit ist: d. h. das ständige Versagen, politische Institutionen und Systeme zu schaffen, die unseren Mitmenschen so dienen, wie ihnen gedient werden sollte, sowie die beklagenswerte Unfähigkeit, stets Mitgefühl, Menschlichkeit und Anerkennung gegenüber anderen zu praktizieren. In diesem Sinne

neigt die Wut dazu, selbst wenn sie ein wirkliches Problem in unserer Umwelt aufzeigt, es als ein von einer entgegengesetzten Macht herbeigeführtes Phänomen zu sehen, d. h. als das böswillige Ergebnis eines (ant)agonistischen Gegners oder Feinds, und nicht als etwas, das aus menschlichen Fehlern, Irrtümern und Versagen zustande gekommen ist. Für Seneca bedeutet diese Einsicht einen totalen Perspektivwechsel, hin zur Empathie und sogar Vergebung.

Um nicht auf Einzelne wütend sein zu müssen, musst du allen verzeihen und gegenüber der gesamten Menschheit Gnade walten lassen. [...] [Der Weise] sieht nämlich ein, wie ungerecht und gefährlich es wäre, auf einen allgemeinen verbreiteten Fehler [*vitio*] wütend zu werden. (2017, S. 93).<sup>3</sup>

Was der agonistischen Huldigung von Wut also abgeht, so könnte man daraus schließen, ist die Tatsache, dass Dispositionen wie Empathie und Vergebung nicht einfach ‚schwache‘ bzw. für Konflikte ‚untaugliche‘ Dispositionen darstellen. Im Gegenteil sind sie potenziell genau diejenigen emotionalen Einstellungen, die zur Schlichtung scheinbar endloser und sich intensivierender politischer Konflikte notwendig sind. Denn Empathie und Vergebung entwachsen der Anerkennung menschlicher Fehlbarkeit – einer Eigenschaft, die wir mit unseren Feinden und Gegnern teilen. Die Frage für die Demokratieerziehung wäre aus dieser Sicht nicht, mit welchen (re)aktiven, wirkungsvolleren Emotionen die ‚passiven‘ Emotionen wie Empathie und Vergebung ersetzt werden sollten (siehe Boler, 1997), sondern wie ein empathischer und vergebender Umgang mit anderen in eine responsive Einstellung vor Ungerechtigkeit münden kann.

## 5. Fazit

Durch die vorstehende Auseinandersetzung mit den psychologischen, politischen und pädagogischen Dimensionen der agonistischen Demokratieerziehung hoffe ich gezeigt zu haben, dass eine sorgfältige Reflexion über die begriffliche und psychologische Bedeutung politischer Emotionen zu einem erweiterten Verständnis der Herausforderungen und Versprechen von Demokratieerziehung beitragen kann. Ich habe argumentiert, dass Wut als politischer Motivator über gewisse Vorteile verfügt, aber auch über beunruhigende psychologische Risiken. Es ging in dieser Untersuchung nicht darum, für eine ‚Verbannung‘ der Wut aus der Demokratieerziehung zu argumentieren, sondern darum, einen Einblick zu geben, wie pädagogisch und politisch angemessen reagiert werden könnte, wenn in diesen Kontexten Wut aufkommt. Obwohl die Analyse nahelegt, dass wir in der Demokratieerziehung nicht aktiv Wut schüren sollten, bedeutet dies weder, dass wir ignorieren sollten, wie politische Wut Diskussionen im Klassenzimmer

<sup>3</sup> Das Lateinische ‚*vitium*‘ wird in der Reclam-Übersetzung dieser Passage problematisch als ‚Störung‘ übersetzt. Stattdessen habe ich dies mit dem viel naheliegenderen Begriff ‚Fehler‘ ersetzt.

beeinflusst, noch dass die Reflexion konkreter gesellschaftlicher Ungerechtigkeit in der Demokratieerziehung keinen Platz haben sollte. Stattdessen – so das Ergebnis meiner Überlegungen – sollte dieses Projekt mit der Förderung emotionaler Dispositionen untermauert werden, die wirksamer zum Ziel demokratischer Gerechtigkeit führen, als pädagogisch instrumentalisierte Formen von Wut und Empörung.

## Literatur

- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics, 117*(4), 595–622.
- Ben-Porath, S. R. (2017). *Free speech on campus*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Boler, M. (1997). The risks of empathy: Interrogating multiculturalism's gaze. *Cultural Studies, 11*(2), 253–273.
- Breit, H., & Reichenbach, R. (2005). Emotion und demokratisches Lernen. In R. Reichenbach & H. Breit (Hrsg.), *Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls* (S. 13–42). Berlin: logos.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Deffenbacher, J. L., Deffenbacher, D. M., Lynch, R. S., & Richards, T. L. (2003). Anger, aggression, and risky behavior: A comparison of high and low anger drivers. *Behaviour Research and Therapy, 41*(6), 701–718.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S., & Morris, C. D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy, 34*(7), 575–590.
- DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. C. (2003). Anger treatment for adults: A meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(1), 70–84.
- Eftekhari, A., Turner, A. P., & Larimer, M. E. (2004). Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors, 29*(5), 1001–1008.
- Eis, A., & Metje, F. (2019). Zur Rolle von Wut und Empörung im Politischen. In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 188–199). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review, 59*(3), 297–325.
- Field, T., Diego, M., Hernandez-Reif, M., Salman, F., Schanberg, S., Kuhn, C., Yando, R., & Bendell, D. (2002). Prenatal anger effects on the fetus and neonate. *Journal of Obstetrics and Gynaecology, 22*(3), 260–266.
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 35*(3), 199–208.
- Habermas, J. (2013). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory, 58*(2), 213–228.
- Haukkala, A., Kontinen, H., & Laatikainen, T. (2010). Hostility, anger control, and anger expression as predictors of cardiovascular disease. *Psychosomatic Medicine, 72*(6), 556–562.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- Holmes, M. (2004). The importance of being angry: Anger in political life. *European Journal of Social Theory, 7*(2), 123–132.

- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jensen, U. (2017). *Zornpolitik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jones, A. (1999). The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolution in the classroom. *Educational Theory*, 49(3), 299–316.
- Keltner, D., Ellsworth, P. C., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 740–752.
- Knight-Abowitz, K. (2018). The war on public education: Agonist democracy and the fight for schools as public things. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(1), 1–15
- Laverty, M. (2007). Dialogue as philosophical inquiry in the teaching of tolerance and sympathy. *Learning Inquiry*, 1(2), 125–132.
- Lerner, J. S., Goldberg, J. H., & Tetlock, P. E. (1998). Sober second thought: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 563–574.
- Liebsohn, M. T., Oetting, E. R., & Deffenbacher, J. L. (1994). Effects of trait anger on alcohol consumption and consequences. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 3(3), 17–32
- Lyman, P. (1981). The politics of anger: On silence, resentment and political speech. *Socialist Review*, 11(3), 55–74.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Nietzsche, F. (2011). *Zur Genealogie der Moral*. Stuttgart: Reclam.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Politische Emotionen: Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and forgiveness: Resentment, generosity, justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2017). *Zorn und Vergebung. Plädoyer für eine Kultur der Gelassenheit*. (übersetzt v. A. Walter). Darmstadt: WBG.
- Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
- Ruitenberg, C. W. (2018). Learning to be difficult: Civic education and intransigent indignation. *On Education: Journal for Research and Debate*, 1(1).
- Seneca. (2017). *De ira. Über die Wut (Lateinisch/Deutsch)*. Ditzingen: Reclam.
- Siegmán, A. W. (1993) Cardiovascular consequences of expressing, experiencing, and repressing anger. *Journal of Behavioral Medicine*, 16(6), 539–569.
- Sloterdijk, P. (2012). *Zorn und Zeit. Politisch-psychologischer Versuch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tavris, C. (1989). *Anger: The misunderstood emotion*. New York: Simon and Schuster.
- Todd, S. (2010). Living in a dissonant world: Toward an agonistic cosmopolitics for education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 213–228.
- Tryggvason, Á. (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252–265.
- Waks, L. J. (2010). Two types of interpersonal listening. *Teachers College Record*, 112(11), 2743–2762.
- Westphal, M. (2018). Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13–14. <https://www.bpb.de/apuz/266578/kritik-und-konfliktkompetenz-eine-demokratietheoretische-perspektive-auf-das-kontroversitaetsgebot> [23.03.2021].

- White, P. (2012). Making political anger possible: A task for civic education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 1–13.
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing anger for social justice education: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15–28.

**Abstract:** In light of growing societal polarization, classical forms of liberal democratic education, which aim to foster consensus and compromise, have been increasingly called into question. As a response to the perceived weaknesses of these approaches, theorists within both the German and English-speaking educational research communities have formulated principles of an agonistic approach to democratic education. On this view, a political form of anger should be cultivated in students so that they can be prepared to carry out the unavoidable conflicts of political life. In this essay, I explore the psychological, pedagogical and political implications of an agonistic approach to democratic education, with special attention to the role of political anger. The analysis suggests that, although anger can fulfill various political functions, it should not be actively fostered in democratic education on account of its troubling psychological risks. In conclusion, I discuss the advantages and disadvantages of a transformative approach to grappling with political anger in democratic education.

**Keywords:** Agonism, Anger, Indignation, Democratic Education, Philosophy of Education

#### **Anschrift des Autors**

Dr. phil. Douglas Yacek, Technische Universität Dortmund,  
Fakultät 12 Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik,  
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland  
E-Mail: yacek.d@gmail.com