

Jan-Hendrik Herbst¹

Impulse für die gegenwärtige Religionspädagogik

Theodor W. Adornos *Erziehung nach Auschwitz* (1966)

angesichts des Aufstiegs der extremen Rechten – sechs Dekaden danach

Dass die historische Bildungsarbeit zur Antisemitismusprävention von politisch² motivierten Personen – beispielsweise an Gedenkstätten oder bei Online-Veranstaltungen durch sog. *Zoom-Bombing* – gestört wird, veranschaulicht, dass eine »Religionspädagogik nach Auschwitz«³ im gegenwärtigen Kontext der gesellschaftlichen Polarisierung vor neuen Herausforderungen steht. Denn auch die religionspädagogische (Erinnerungs-)Arbeit ist zunehmend durch gesellschaftliche Konflikte herausgefordert, die an sie von außen herangetragen werden oder sich in den Lernprozessen selbst artikulieren.⁴ Dieser Ausgangspunkt wird auch als Anlass hervorgehoben, um religionspädagogisch neu über Erinnerungslernen nachzudenken: »Derzeit ist in den Gesellschaften Europas ein *Wiedererstarben des Antisemitismus und rechts-radikaler Tendenzen* erkennbar [...].«⁵

Exemplarisch dafür steht Elon Musks Rede auf dem AfD-Parteitag in Halle im Januar 2025, in der – wie es der extrem rechte Publizist Martin Semlitsch in der Zeitschrift *Sezession* formuliert – u. a. ein »Anti-Schuldult«-Programm propagiert worden sei.⁶

Verbunden wird dieser Ausgangspunkt – auch in anderen Fachdisziplinen wie beispielsweise der

Politik- und Geschichtsdidaktik sowie der Pädagogik⁷ – mit weiteren Kontexttransformationen, die Neuformatierungen unabdingbar machen: Angeführt werden diesbezüglich etwa Prozesse von Pluralisierung, Diversifizierung und Globalisierung, die – neben Antisemitismus – weitere, keinesfalls spannungslos miteinander vermittelbare Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (zum Beispiel eine ziganismus- und rassistisch-kritische Bildung) in den Blickpunkt rücken.

In einer solchen Situation der notwendigen Reflexion und Neubestimmung ist es naheliegend, auf grundlegende Orientierungspunkte zurückzuschauen und diese im Licht der Gegenwart neu zu lesen. Ein solcher Punkt ist fraglos Theodor W. Adornos Vortrag *Erziehung nach Auschwitz* (1966), der in der Pädagogik insgesamt und auch in der Religionspädagogik tiefe Spuren hinterlassen hat. Sein Vortrag gilt als »Basis und ›Gründungsurskunde«⁸ einer »Religionspädagogik nach Auschwitz«, die zwei Ebenen bzw. »Zugänge«⁹ betrifft: erstens ganz konkret die Frage danach, wie die nationalsozialistischen Verbrechen in religionsbezogener Bildungsarbeit bearbeitet werden sollten; und zweitens die Frage danach, wie Bildung überhaupt nach Auschwitz gedacht werden kann.¹⁰

¹ PD Dr. Jan-Hendrik Herbst vertritt derzeit die Professur für Religionspädagogik an der TU Dresden.

Für Hinweise zur formalen Überarbeitung danke ich Josephine Throne und Vanesa Gasperevic.

² Verschiedene Varianten und Motive von rechtem, linkem und islamischem Antisemitismus lassen sich differenzieren.

Vgl. Salzborn, Samuel (2022): Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne, Weinheim.

³ Es gibt dabei eine Nähe zum Lernprinzip des Erinnerungslernens und der angloamerikanischen Tradition der sog. Holocaust Education. Vgl. Boschki, Reinhold; Schlag, Thomas (2022): Art. »Erinnerungslernen, empirisch«, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, www.wirelex.de, Kap. 1, online verfügbar unter: https://doi.org/10.23768/wirelex.Erinnerungslernen_empirisch/201030.

⁴ Vgl. zum Beispiel Herbst, Jan-Hendrik (2023): Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus. Analyse von Zusammenhängen und Perspektiven für die Praxis, in: Ströbele, Christian et al. [Hg.]: Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam, Regensburg, S. 301–311.

⁵ Schlag, Thomas; Boschki, Reinhold; Rothgangel, Martin (2021): »Die Schülerinnen und Schüler müssen mit dem Unvorstellbaren konfrontiert werden«. Erste internationale empirische Studie zur Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht, in: Marose, Monika; Schütze, Katja [Hg.]:

Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation: Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung, Münster, S. 31–41, S. 32.

⁶ Vgl. Lichtmesz, Martin (2025): Schuld, Stolz, Ihr – Elon Musks Rede, online verfügbar unter: <https://sezession.de/69953/schuld-stolz-ihr-elon-musks-rede> [Zugriff: 30.01.2025].

Zur Einordnung der Zeitschrift: Vgl. Verfassungsschutzbericht 2023, S. 78–79.

⁷ Vgl. zum Beispiel Rhein, Katharina (2019): Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim; Andresen, Sabine; Nittel, Dieter; Thompson, Christiane [Hg.] (2019): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse, Frankfurt am Main; Meseth, Wolfgang (2023): Postkolonialismus – Rassismus – Antisemitismus. Neue Herausforderungen einer »Erziehung nach Auschwitz«, in: Informationen, Nr. 97, Jg. 47, S. 3–8; Ahlheim, Klaus; Heyl, Matthias [Hg.] (2010): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover.

⁸ Petzel, Paul (2010): Rezension zu: Wagensommer, Georg (2009): How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz, theologie.geschichte, Bd. 5, Frankfurt am Main, S. 115–117, S. 115.

Vor diesem Hintergrund wird nun Adornos Vortrag vorgestellt (1), die neue Perspektive auf den Vortrag erläutert (2), und es werden religionspädagogische und praktische Konsequenzen aus den vorherigen Überlegungen gezogen (3).¹¹

1 *Erziehung nach Auschwitz als Erziehung zur Mündigkeit*

Adornos Vortrag *Erziehung nach Auschwitz* ist innerhalb und außerhalb der Wissenschaft ein bedeutender Klassiker geworden: Er trug etwa dazu bei, dass politischer und historischer Bildung in der Schule sowie Gesellschafts- und Antisemitismusforschung in der Universität ein höherer Stellenwert beigemessen wurde. Und er wurde medial breit rezipiert, in mehrere Sprachen übersetzt, und es wurden über 100.000 Exemplare verkauft. Diese Relevanz zeigt sich exemplarisch auch daran, dass der Titel in verschiedenen Kontexten aufgegriffen und neu interpretiert wurde: Ergänzend zu *Auschwitz* wurden weitere alternative Ortsnamen verwendet, um eine *Erziehung nach ...* zu entwickeln. Genannt werden u.a. Windhoek, Musa Dagh, Abu Ghraib oder Mölln, Rostock-Lichtenhagen und Solingen.¹² Diese Namen, die Völkermorde, Folterskandale oder rechts-extreme Gewalttaten symbolisieren, sollen andeuten, dass der Rückfall in die Barbarei wieder passieren kann und passiert ist, ohne eine direkte Vergleichbarkeit mit Auschwitz anzunehmen.

Eingebettet ist der Vortrag in seiner bekanntesten Publikation in einen Gesprächsband mit Hellmut Becker, der mit *Erziehung zur Mündigkeit* betitelt ist und das Programm von Adornos pädagogischem Ansatz treffend benennt – zumindest so, wie es im Zentrum der (religionspädagogischen) Rezeption steht: Die Aufgabe von Erziehung sei es, eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern. Bei dieser pädagogischen Zielbestimmung ist dreierlei hervorzuheben: Einerseits verallgemeinert Adorno diese *pädagogische Überlegung* auf das *gesamte* »Denken und Handeln«¹³ der Menschen in seiner häufig als Hauptwerk angesehenen *Negativen Dialektik*. Zweitens ist er der Auffassung, dass es *weder möglich noch notwendig* ist, eine Begründung für dieses Ziel zu liefern. Vielmehr hätte ihre Begründung sogar »etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.«¹⁴ Und drittens glaubt Adorno – eine Annahme, die er häufiger artikuliert –, dass die Bedingungen für eine Wiederholung von Auschwitz fortbestehen.

Da Adorno es praktisch für unmöglich hält, die objektiven, also die gesellschaftlichen Bedingungen – diesbezüglich verweist er beispielhaft auf das erneute Erstarken nationalistischer Strömungen oder die Bedeutung nuklearer Massenvernichtungswaffen – nachhaltig zu verändern, fordert Adorno eine pädagogische »Wendung aufs Subjekt«¹⁵. Diese Wendung sollte nicht damit verwechselt werden, dass Adorno politische Probleme pädagogisiert. Doch er hält Bildung für eine der wenigen existierenden Handlungsoptionen – zu-

9 Petzold, Klaus (2001): Art. »Erziehung nach Auschwitz«, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Sp. 451–458, Sp. 451.

10 Religionspädagogisch ist diesbezüglich u. a. die Rolle des christlichen Antisemitismus zu bedenken. Vgl. zum Beispiel Spichal, Julia (2015): Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich, Göttingen.

11 Für Vertiefungen zu den folgenden Überlegungen: Vgl. Herbst, Jan-Hendrik (2025): La educación después de Auschwitz en la década de 2020. Puesta al día de las reflexiones pedagógicas de Theodor W. Adorno ante el auge de la extrema derecha (2 Teile), in: Almogaren 75–76 (i. E.).

12 Vgl. Brumlik, Micha (1995). Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen, in: Erziehung und Wissenschaft, Bd. 46, Nr. 4, S. 6–10; Gebrande, Julia; Melter, Claus; Bliemetsrieder, Sandro [Hg.] (2017): Kritisch ambitionierte Soziale

Arbeit, Weinheim, S. 11; Giroux, Henry A. (2004): Education after Abu Ghraib, in: Cultural Studies, Bd. 18, Nr. 6, S. 779–815.

13 Adorno, Theodor W. (1975): Negative Dialektik, Frankfurt am Main, S. 358.

14 Vgl. ebd., S. 358: »Ihn diskursiv zu behandeln, wäre Frevel«. Der Philosoph Fabian Freyenhagen nennt diese Auffassung epistemischen Negativismus – und verteidigt sie in seinen Publikationen gegen Kritik.

15 Adorno, Theodor W. (1975): Erziehung nach Auschwitz (1966), in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main, S. 88–104, S. 90.



Max Horkheimer (links) begrüßt
Theodor W. Adorno (rechts), 1965.

mindest dann, wenn sie *kritische Reflexion und widerständige Mündigkeit* ermöglicht (Kap. 3) sowie sich vom Erziehungsziel einer submissiven Autoritätshörigkeit absetzt.

Die zentrale pädagogische Zielvorstellung des Frankfurter Philosophen lässt sich dann religionspädagogisch als *Eduktion* bezeichnen: Das Lernsubjekt solle nicht unhinterfragt »in ein vorgegebenes Gefüge« eingeführt, sondern dazu befähigt werden, »einen eigenen Standpunkt auszubilden und gerade auch dort, wo es nötig wird, Widerstand zu leisten gegenüber den Erwartungen eines Kollektivs.«¹⁶ Wenn Bildungsprozesse dieses Ziel – welches materiale Bildung und vertiefte Einführung in einen Gegenstand gerade voraussetzt – fördern, könne einer Wiederholung von Auschwitz entgegengearbeitet werden.¹⁷

Diesen Standpunkt untermauert Adorno im Vortrag mit historischen (und empirischen, Kap. 2) Argumenten. Er verweist darauf, dass besonders Menschen mit einer ausgeprägten Fähigkeit zur kritischen Reflexion sich gegen Auschwitz zur Wehr setzten. Im Gegensatz dazu seien die Ak-

teure, die die Vernichtung planten und ausführen, unfähig gewesen, ihre Taten reflektiert zu betrachten oder Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen.

Insbesondere betrachtet Adorno den Prozess von 1966 in Frankfurt gegen Wilhelm Boger und Oswald Kaduk. Beide waren SS-Führer und wurden als Kriegsverbrecher für Folter und Mord im Konzentrationslager von Auschwitz vor Gericht gestellt. Auch weitere prominente Nationalsozialisten wie Heinrich Himmler, Rudolf Höß und Adolf Eichmann werden von Adorno erwähnt. Dabei ist seine Annahme allerdings, dass zwar direkte Gewalttäter wie Boger und Kaduk, die unmittelbar mit den Opfern konfrontiert sind, durch eine Erziehung zur Mündigkeit verhindert werden könnten; nicht aber intellektuelle Schreibtischtäter wie Eichmann. Die historische Analyse ist für Adorno so wichtig, weil er Auschwitz nicht von den Opfern, sondern von den Tätern her erklärt. Sie sind dabei eingebettet in eine sozialpsychologische Theorie, die Adorno – u. a. inspiriert durch Vorarbeiten von Erich Fromm – mit einer interdisziplinären Forschungsgruppe aus Berkeley empirisch untersuchte: die *Studien zum autoritären Charakter*.

2 Autoritarismusforschung als Deutungsrahmen

Es gibt verschiedene Zugriffsweisen auf Adornos Vortrag, die diesen kontextualisieren, ohne ihn nur zu historisieren. Ansatzpunkte bieten hier vor allem die im Vortrag selbst genannten gesellschaftlichen (Kap. 4) oder die eher subjektiven Bedingungen, die Auschwitz ermöglichten und laut

¹⁶ Woppowa, Jan (2018): Religionsdidaktik, Paderborn, S. 87.
¹⁷ Vgl. zum Beispiel Petzold, Klaus (2001): Art. »Erziehung nach Auschwitz«, Sp. 451–458. Neben einer kritischen Reflexion hebt Petzold auch die Orientierung am Gewissen hervor.

¹⁸ Vgl. hierzu die Forschung von Helena Stockinger.

¹⁹ Vgl. Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 95–98.

²⁰ Vgl. Adorno, Theodor W. (2024 [1950]): *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main.

²¹ Beispielsweise greift die Praktische Theologin Sonja A. Strube in ihrer Arbeit auf diese Dimensionen zurück, um rechtschristliche Beiträge im Internet zu analysieren.

Adorno fortbestehen. Insofern es hier um religionspädagogische Perspektiven geht und das religionspädagogische Potenzial der Sozialpsychologie noch nicht ansatzweise erschlossen wurde,¹⁸ ist in diesem Beitrag der zweite Zugang naheliegend.

Im Vortrag selbst hebt Adorno diesen Deutungsrahmen mehrfach hervor, indem er sich explizit auf die Berkeley-Studien bezieht.¹⁹ Der Rekurs auf diese Tradition ist auch deshalb von Interesse, weil sie in mindestens zwei noch näher zu betrachtenden Traditionslinien einen Aktualisierungsschub erhalten hat, der auch religionspädagogische Impulse für heute bereithält (Kap. 3).

Die Autoritarismusstudien verfolgten das Ziel, Mechanismen herauszuarbeiten, die die Menschen anfällig für faschistische und antidemokratische Propaganda machen.²⁰ Genauer stellte sich ihnen – in Kooperation mit dem *American Jewish Committee* – die Frage, ob Auschwitz auch in den USA passieren könne. Die Kernthese der Studien ist, dass es ein Syndrom der autoritären Charakterstruktur bei bestimmten Individuen gebe: Das meint, dass mit einer autoritären Persönlichkeit eine relativ konsistente und kohärente Struktur politischer, ökonomischer und sozialer Mentalitäten einhergehe, die auf diese Persönlichkeit zurückgeführt werden kann.

Um dieses Syndrom empirisch zu untersuchen, entwickelten die Autor:innen die bekannte *F-Skala*. Auch wenn die ursprünglich neun Dimensionen dieser Skala heute noch Verwendung finden,²¹ werden seit den 1980er Jahren und der Entwicklung der *RWA-Skala*²² vorwiegend die ersten drei Dimensionen in den Fokus gerückt:

- 1 Konventionalismus (starres Festhalten an konventionellen Werten),
- 2 autoritäre Unterwerfung (unterwürfige Haltung gegenüber konventionellen Autoritäten),
- 3 autoritäre Aggression (Bestrafung von Personen, die gegen konventionelle Werte verstoßen).

Mit Fromm und Adorno lässt sich Autoritarismus in diesem Sinne metaphorisch auch als *Radfahrer-Syndrom* begreifen: Autoritäre fahren auf ausgetretenen Wegen (Konventionalismus), sie buckeln nach oben (autoritäre Unterwerfung) und treten nach unten (autoritäre Aggression).

Sozialpsychologisch stellen sich drei entscheidende Fragen, die auch religionspädagogisch von Relevanz sind: Wodurch entsteht Autoritarismus, wie bleibt er bestehen und welche Konsequenzen besitzt er? Die letzte Frage wird dabei relativ konstant so beantwortet, dass Autoritarismus problematische Implikationen hat: Beispielsweise verstärkt er Vorurteile, führe zur Abwertung von Menschen und stehe in einem starken Zusammenhang mit anderen menschenfeindlichen Einstellungsmustern wie Rechtsextremismus.²³ Daraus resultiert, dass in der großen Breite pädagogische Maßnahmen autoritären Einstellungen entgegenwirken sollen. Allerdings unterscheiden sich diese Maßnahmen voneinander, weil auch die Erklärungsmuster für Autoritarismus historisch und disziplinspezifisch differieren.

Um nun gebündelte Maßnahmen in Form religionspädagogischer Impulse formulieren zu können (Kap. 3), ist es hilfreich, zwei grundlegende

²² Die Right-Wing Authoritarianism- oder RWA-Skala wird u. a. aus methodischen Gründen bevorzugt und liegt – zum Teil in abgewandelter Form – auch aktueller Forschung wie der Leipziger Autoritarismusstudie zugrunde. Vgl. Altemeyer, Bob (1981): *Right-Wing Authoritarianism*, Manitoba.

²³ Ähnliche Ergebnisse, die deutlich in diese Richtung zielen, bieten beispielsweise auch die Leipziger Autoritarismusstudien, die Bielefelder Mitte-Studien und die von Wilhelm Heitmeyer durchgeführte Untersuchungsreihe »Deutsche Zustände«.

²⁴ Für vertiefte Informationen zum Folgenden und weitere Literaturangaben: Vgl. Herbst, Jan-Hendrik (2025): *La educación después de Auschwitz*.

²⁵ Vgl. Petzel, Thomas (2009): *Die Autoritäre Persönlichkeit. Eine Integration traditioneller und moderner Sichtweisen*, Göttingen, S. 409–419.

²⁶ Weyand, Jan (2016): *Historische Wissenssoziologie des modernen Antisemitismus. Genese und Typologie einer Wissensformation am Beispiel des deutschsprachigen Diskurses*, Göttingen, S. 24–37.

Traditionslinien voneinander zu unterscheiden, in denen gegenwärtig Autoritarismusforschung betrieben wird: Einerseits handelt es sich um eine quantitativ-empirisch orientierte Linie der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung sowie andererseits um eine gesellschaftstheoretisch und psychoanalytisch informierte Linie der Antisemitismusforschung.²⁴ In den letzten Jahrzehnten hat die sozialpsychologische Linie einige wichtige Fortschritte erwirkt, u. a. ist deutlich geworden, dass Autoritarismus eine weniger starre Persönlichkeitsstruktur bildet als angenommen bzw. eher als Einstellungsmuster zu verstehen ist, das nur aus einem Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu erklären ist. Besonders situative Einflussfaktoren werden nun stärker gewichtet, etwa die individuelle Ausprägung einer Bedrohungswahrnehmung. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (zum Beispiel soziale Konformität, geringe Offenheit, hohe Unnachgiebigkeit) wirken sich zwar auf Autoritarismus aus, erklären diesen jedoch nicht alleine.²⁵ Zudem scheinen sich autoritäre Einstellungsmuster auch noch in späteren Lebensphasen zu verändern, beispielsweise wirkten Studium und Hochschulbildung Autoritarismus entgegen.

Die gesellschaftstheoretische Antisemitismusforschung hat hingegen gezeigt, dass psychoanalytische Erklärungsmuster (zum Beispiel eine sadistisch-masochistische Dynamik) weiterhin hilfreich sein können, Antisemitismus ein spezifisches Vorurteil mit einer eigenen Logik darstellt (zum Beispiel Abwehr des vermeintlich Überlegenen und nicht Abwertung des vermeintlich Minderwertigen) und neben situativen Momen-

ten aus dem unmittelbaren Sozialraum der Subjekte auch gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigt werden müssen.

Ein Beispiel hierfür ist die sog. *Dialektik des Narzissmus*, die autoritäre Neigungen kurzgefasst so erklärt: Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum widersprechen sich. Einerseits müssen sich die Subjekte narzisstisch besetzen, um sich im kapitalistischen Wettbewerb durchsetzen zu können. Andererseits führen soziale Krisen dazu, dass dieser Narzissmus systematisch beschädigt wird (zum Beispiel durch Arbeitslosigkeit aufgrund von Wirtschaftskrisen oder technologischem Fortschritt, also externen Faktoren, die individuell nicht zu kontrollieren sind). Eine einfache Möglichkeit, diese Dialektik zu bearbeiten, besteht nun darin, sich mit einem mächtigen Kollektiv zu identifizieren, das Kontrolle und Handlungsmacht suggerieren könne.²⁶ An dieser Stelle kann hier nicht im Einzelnen auf die jeweiligen Stärken und Schwächen beider Traditionslinien eingegangen werden, sie stehen jedoch im Hintergrund der folgenden Überlegungen und praktischen Impulse.

3 Religionspädagogische Impulse

Der Vortrag selbst zeigt, dass Adorno an Praxisfragen interessiert war. Dies wird aber nicht nur an seinen öffentlichen Stellungnahmen zum Inhaltsbereich schulischer Bildung deutlich, sondern auch durch seine Zusammenarbeit mit dem *American Jewish Committee*, bei der es darum ging, langfristig menschenfeindliche Vorurteile *praktisch zu bekämpfen*.²⁷

27 Vgl. die Einführung (bes. S. 9–11) in: Henkelmann, Katrin et al. [Hg.] (2020): *Konformistische Rebellen. Zur Aktualität des autoritären Charakters*, Berlin.

28 Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 91 und S. 94.

29 Für neuere Perspektiven: Vgl. zum Beispiel Renz-Polster, Herbert (2019): *Erziehung prägt Gesinnung. Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte – und wie wir ihn aufhalten können*, München, S. 25 und S. 40–47.

30 Vgl. Duckitt, John (2015): *Authoritarian Personality*, in: Wright, James D. [Hg.]: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, S. 255–261.

31 In der antisemitismuskritischen Tradition werden besonders ökonomische Erklärungen angeführt wie die angeführte »Dialektik des Narzissmus« (Kap. 2).

32 Vgl. Petzel, Thomas (2009): *Die Autoritäre Persönlichkeit*, S. 400–405.

33 Vgl. zum Beispiel Sommerfeld, Caroline (2019): *Wir erziehen. Zehn Grundsätze*, Schnellroda.

Die im Folgenden thetisch formulierten Impulse, die sich aus Adornos Vortrag für die gegenwärtige Religionspädagogik ableiten lassen, besitzen keinen Vollständigkeitsanspruch, weil Adorno im hier fokussierten Vortrag vielfältige Schlüsselthemen verhandelt, die viele weitere wertvolle Anregungen beinhalten, welche hier nicht näher behandelt werden können. Beispielhaft genannt werden können verschiedene Mechanismen zur Kollektivierung von Individuen (zum Beispiel im Bereich von Sport, Körper, Sprache und Technologien).

3.1 Wissenschaftspolitische und -theoretische Impulse

Die wissenschaftliche Religionspädagogik widmet sich derzeit besonders intensiv dem Religionsunterricht in der Sekundarstufe. Aus einer Perspektive der Autoritarismustheorie wären jedoch Elementar- und Primarpädagogik sowie außerschulische religiöse Bildung deutlich zu stärken, was Adorno im Vortrag auch allgemein benennt, wenn er von »Erziehung in der Kindheit« und »mobile[n] Erziehungsgruppen« spricht.²⁸ Beide Punkte sind vor dem Hintergrund der angeführten Traditionslinien der Autoritarismusforschung weiterhin als aktuell zu betrachten, auch wenn sie heute etwas zu relativieren sind.

Zur Stärkung der Elementar- und Primarpädagogik: Einerseits deutet psychoanalytisch, aber auch bindungstheoretisch gerahmte Autoritarismusforschung darauf hin, dass die frühe Kindheit zentral ist, um autoritären Haltungen langfristig entgegenzuwirken. Dazu müssen dort autoritäre Erziehungsformen (zum Beispiel Gehorsam, Dis-

ziplin oder gar begrenzte Gewaltanwendung) vermieden werden.²⁹ Zwar wird die Bedeutung dieser Lebensphase dadurch relativiert, dass mittlerweile stärker soziale Kontextfaktoren berücksichtigt werden, um Autoritarismus zu erklären.³⁰ Und auch die Rolle anderer Sozialisationsakteure als der Familie (zum Beispiel Freund:innen, Lehrkräfte, Medien, Wirtschaft) wird zunehmend betont.³¹ Auch wird heute angenommen, dass sich autoritäre Einstellungen erst in der späten Jugend verfestigen sowie durch Lebenskrisen veränderbar bleiben.³² Die Bedeutung der frühen Kindheit wird dadurch aber nicht gänzlich infrage gestellt, sondern durch Perspektiven ergänzt, die das Komplexitätsbewusstsein fördern. Auf die bleibende Relevanz der frühen Kindheit deutet neben empirischer Forschung womöglich auch hin, dass neurechte Publikationen zu autoritären Erziehungsstilen in der Kindheit erscheinen.³³

Zur Stärkung außerschulischer Bildung: Autoritarismusforschung verweist auf Entstehungsbedingungen, die durch (schulische) Bildung allein kaum bearbeitet werden können.³⁴ Autoritarismus tritt häufiger in marginalisierten Regionen der Peripherie auf, die durch weniger kulturelle Vielfalt, wirtschaftliche und infrastrukturelle Benachteiligung sowie soziale Isolation geprägt sind. Erklärt wird dies u. a. damit, dass dort weniger Gelegenheiten für vielfältige Lernerfahrungen und interkulturelle Kontakte existieren.³⁵ Will die Religionspädagogik hier ausgleichende Erfahrungsräume anbieten (zum Beispiel durch den Kontakt mit andersdenkenden oder unkonventionellen Menschen sowie im Umgang mit neuen und unbekannten Situationen), ist schulische Bildung begrenzt, insofern sie kaum mobil ist und

34 Vgl. zum Beispiel Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Nico [Hg.] (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn, S. 259–266, S. 335–353.

35 Zur sog. Kontakthypothese vgl. Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*, Cambridge. Zur Bedeutung urbaner Kontexte für vielfältige Lernerfahrungen und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Offenheit, Toleranz und geringerem Misstrauen gegenüber dem Unbekannten: Vgl. Petzel, Thomas (2009): *Die Autoritäre Persönlichkeit*, S. 403–409.

36 Vgl. zum Beispiel Böhme, Katja (2023): *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten*, Freiburg im Breisgau.

37 Vgl. zum Beispiel Wohnig, Alexander (2021): *Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungsk Kooperationen für die Förderung politischen Handelns*, in: *Pädagogische Horizonte*, Bd. 5, Nr. 1, S. 43–59; Achour, Sabine; Gill, Thomas (2023): *Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam*, Frankfurt am Main.

durch den institutionellen Rahmen nur selten neue Erfahrungen eröffnen kann.

Zwar ist der Religionsunterricht ein Fach, in dem besonders viele Möglichkeiten zur Erfahrungseröffnung ausgeschöpft werden – beispielhaft genannt werden können etwa der performative Religionsunterricht, fächerübergreifender Projektunterricht, Sozialpraktika im Rahmen des *Compassion*-Projekts oder der Besuch außerschulischer Lernorte im Kontext von Gedenkstättenarbeit und interreligiösem Begegnungslernen.³⁶ Allerdings sind bereits in diesen Kontexten Kooperationsformen und Vernetzungen mit außerschulischen Bildungsakteuren hilfreich, um Studienreisen, Austauschprogramme, Projekttag und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur konstruktiv zu begleiten.³⁷

Unabhängig davon ist offensichtlich, dass schulische Bildung bestimmte relevante Personengruppen – etwa Erwachsene aus politikfernen Milieus – gar nicht erreicht, weshalb im Kontext der Autoritarismusforschung (und über diese hinaus) zunehmend die Bedeutung einer »aufsuchenden Bildungsarbeit« hervorgehoben wird.³⁸ Insofern außerschulische Bildungsprojekte häufig unter eher prekären Bedingungen durchgeführt werden, benötigt es eine neue religionspädagogische Aufmerksamkeit für sie – und bestmöglich auch einer institutionellen Unterstützung durch die Religionsgemeinschaften. In der katholischen Kirche könnte ein stärkeres Engagement in diesem Bereich etwa durch Papst Franziskus' Programm motiviert werden, an die gesellschaftlichen Ränder zu gehen, welches eine große Deckung mit der aufsuchenden Bildungsarbeit aufweist.

3.2. Bildungspraktische und -didaktische Impulse

Im Sinne von Adornos dialektischem Denken ist hervorzuheben, dass das Plädoyer für frühkindliche Erziehung und außerschulisches Lernen der schulischen Bildung in der Sekundarstufe und einem kognitiv aktivierenden Religionsunterricht nicht ihre Bedeutung nimmt. Pointiert bringt dies Adornos süffisante Bemerkung auf den Punkt, dass ihm eine gute Lateinkenntnis der Schüler:innen wichtiger erscheint denn »törichte Klassenreisen nach Rom [...], die wahrscheinlich meist nur in allgemeiner Magenverstimmung enden, ohne daß sie [die Schüler:innen; Anm. Verf.] etwas Wesentliches von Rom erführen.«³⁹

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass Adorno im Vortrag auch Impulse für schulischen Unterricht formuliert, die auch religionspädagogisch von Interesse sind. Sein Programm zeichnet eine Kombination von rationaler Aufklärung und psychologischer Introspektion bzw. Selbstreflexion aus. Dieses Programm besitzt auch heute noch eine große Plausibilität, wenn der moderne Antisemitismus verstanden wird als »die Unfähigkeit und Unwilligkeit [...], abstrakt zu denken und konkret zu fühlen.«⁴⁰ Was aber schlägt Adorno vor, um abstrakt denken und konkret fühlen zu lernen?

⁴⁰ Salzborn, Samuel (2022): Globaler Antisemitismus, S. 23.

⁴¹ Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 104.

⁴² Vgl. Herbst, Jan-Hendrik (2022): Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn, S. 331–333. In diesem Sinne stimme ich auch Klaus Petzold (*Erziehung nach Auschwitz*, S. 455) zu, der im LexRP die Bedeutung der gesellschaftspolitischen Dimension religiöser Bildung für eine Religionspädagogik nach Auschwitz hervorhebt.

⁴³ Der evangelische Religionspädagoge Rainer Möller hat diese Idee u. a. im Rückgriff auf die US-amerikanische »Holocaust Education« und die Hamburger Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz« religionspädagogisch adaptiert. Hierzu und zu kritischen Perspektiven: Vgl. Herbst, Jan-Hendrik (2022): Die politische Dimension, S. 163.

⁴⁴ Vgl. Mößle, Laura (2023): »Doing Emotion« im Religionsunterricht. Eine ethnographische Studie, Stuttgart.

⁴⁵ Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 97.

³⁸ Vgl. Achour, Sabine (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte, in: Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn, S. 355–377; Gill, Thomas; Stapf-Finé, Heinz; Wallentin, Annette (Hg.) (2023): Handbuch aufsuchende politische Bildung, Frankfurt am Main.

³⁹ Adorno, Theodor W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf, in: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, S. 70–87, S. 84–85.

Einerseits müsse Unterricht »in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.«⁴¹ Mit anderen Worten, es ginge darum, die realen Machtverhältnisse und Konfliktlinien einer Gesellschaft zu analysieren, zu diskutieren und zu reflektieren, also zu den konkreten Subjektpositionen in ein Verhältnis zu setzen. Dies wird häufig auch verstanden als Entwicklung soziologischer Fantasie, die sich auch als theopolitische Imagination weiterdenken ließe.⁴² Konkret veranschaulichen ließe sich dies daran, dass in der Auseinandersetzung mit kirchlichen Biografien im Nationalsozialismus das individuelle Verhalten in die gesellschaftlichen Verhältnisse analytisch eingebettet wird, um die strukturellen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Menschen besser nachvollziehen zu können.⁴³

Die selbstreflexive Komponente betrifft eine Auseinandersetzung mit Emotionen, die explizit – aufgrund des Erfahrungsbezugs – zwar besser in außerschulischen Bildungssettings bearbeitet werden können, aber fraglos auch im Religionsunterricht eine wesentliche Rolle spielen.⁴⁴ Hinter Adornos Devise, auch Emotionen pädagogisch zu bearbeiten, stehen psychoanalytische Annahmen. So heißt es im Vortrag in Bezug auf das Erziehungsziel, Angst nicht zu verdrängen: »Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewussten und verschobenen Angst verschwinden.«⁴⁵ Allerdings zeigt die Emotionssoziologie heute, dass diese pädagogische Perspektive im ge-

genwärtigen Politikkontext plausibel bleibt, ohne die psychoanalytischen Annahmen zu teilen.⁴⁶

Besonders deutlich wird das in der Auseinandersetzung mit apokalyptischen Verschwörungserzählungen, die – etwa im Zuge der Covid-19-Pandemie – auch religionspädagogisch in den Blickpunkt rücken.⁴⁷ Im pädagogischen Umgang mit ihnen formuliert der Religionswissenschaftler Alexander-Kenneth Nagel die Zielperspektive einer »Apokalypsekompetenz«, die einerseits eine soziologisch-rationale (Analyse und Kenntnis von »Strukturlogiken und Mobilisierungstechniken«) und andererseits eine emotionale Komponente umfasst, eine »Ebene der Introspektion und Selbstreflektion«: »Wo liegen meine eigenen Existenzängste?«⁴⁸

4 Ausblick

Ausblickend seien zwei an die bisherigen Impulse anschließende, aber über sie hinausgehende Forschungsperspektiven für die Religionspädagogik benannt, die in Zukunft noch vertiefter erschlossen werden könnten:

1 *Erforschung spezifischer Emotionen im Religionsunterricht, zum Beispiel Angst, Wut, Hass, aber auch Hoffnung*: Ein genuin religionspädagogisches Thema ist beispielsweise die zwischenmenschliche Kälte als Bedingung für Auschwitz, auf die Adorno im Vortrag ausführlich hinweist, wobei er sogar auf den seines Erachtens gescheiterten »Versuch« des Christentums hinweist, »die alles durchdringende Kälte zu tilgen.«⁴⁹ Einer solchen Kälte, die sich im Religionsunterricht beispielsweise in menschenfeindlichen Schüler:innen-Kommentaren, aber auch in konkreten Fach-

⁴⁶ Vgl. Illouz, Eva (2023): Undemokratische Emotionen: Das Beispiel Israel, Frankfurt am Main.

⁴⁷ Vgl. Heller, Thomas (2023): Art. »Verschwörungstheorien«, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, www.wirelex.de, online verfügbar unter: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201105.

⁴⁸ Vgl. Nagel, Alexander-Kenneth (2022): Das Ende der Welt, wie wir sie kennen? Die moderne Apokalypse ist ein Aufruf zum Handeln, Tagesspiegel, online verfügbar unter:

<https://www.tagesspiegel.de/meinung/untergang-hat-hochkonjunktur-in-der-modernen-apokalypse-geht-es-nicht-um-erlosung-sondern-um-mobilisierung-8571742.html>.

⁴⁹ Adorno, Theodor W. (1975): Erziehung nach Auschwitz, S. 101–103.

⁵⁰ Vgl. zum Beispiel Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth; Kämmerling, Markus (2014): Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München, S. 179–183.

gesprächen äußern kann,⁵⁰ wird religionspädagogisch häufig mit Empathielernen begegnet. Darin kann eine Chance liegen, die sozialpsychologisch⁵¹ als auch emotionssoziologisch⁵² begründet ist. Allerdings gilt dies – im Horizont entwicklungspsychologischer Forschung⁵³ – nur dann, wenn auch die rationale Komponente soziologischer Reflexion gestärkt wird: Da *Kälte* Adorno zufolge den gesellschaftlichen Bedingungen entspringt und sich somit nicht allein subjektiv bearbeiten lässt, wäre seines Erachtens der erste pädagogische Impuls, »der Kälte zum Bewußtsein ihrer selbst zu verhelfen, der Gründe, warum sie wurde.«⁵⁴ Wie aber religionspädagogisch das Spannungsfeld von Empathielernen und kritischer Reflexion angemessen bearbeitet werden kann, muss die Zukunft zeigen.

2 *Entwicklung einer kritischen Mediendidaktik und einer »Erziehung zum Widerspruch«*: In diesem Beitrag wurde Autoritarismusforschung als Deutungsrahmen gewählt; ein möglicher und im Kontext der gegenwärtigen Situation dringlicher Alternativzugang ist die *Dialektik der Aufklärung* (1944), die Adorno gemeinsam mit Max Horkheimer verfasste. Besonders das darin befindliche Kapitel zur Kulturindustrie wird von Expert:innen im gegenwärtigen Kontext in den Fokus gerückt.⁵⁵ In dieser Perspektive ginge es dann um ein Verständnis der objektiven Bedingungen, deren Veränderbarkeit Adorno kaum für möglich hält, weil sie nicht nur die kapitalistische Produktionsweise, sondern den gesamte Zivilisationsprozess betreffen. In diesem Zusammenhang wären mindestens zwei Aspekte von praktischem Interesse: Erstens wäre die Rolle von *TikTok* & Co. nicht nur soziologisch informiert zu analysieren,

sondern auch in das Programm einer kritischen Mediendidaktik zu überführen. Dabei wäre zu klären, ob eine solche heute auf einer »Erziehung des ›Madigmachens‹«⁵⁶ aufbauen sollte bzw. könnte. Zweitens sind subjektive und objektive Bedingungen bei Adorno nicht nur reflexiv, sondern auch praktisch dadurch vermittelt, dass er eine »Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand«⁵⁷ befürwortet. Ob und wie aber eine Ausweitung des in Kap. 3 skizzierten pädagogischen Programms auf eine dritte Komponente der sozialen und politischen Praxis religionspädagogisch sinnvoll ist, wäre – in der Auseinandersetzung mit aktuellen Entwürfen wie Nagels »Kompetenz zur Intervention« als Aspekt seiner Apokalypsekompetenz – kontrovers zu diskutieren.

Vor dem Hintergrund vom zuletzt genannten zweiten Punkt soll dieser Beitrag mit den Worten Adornos schließen, die sowohl das Gespräch als auch den Band *Erziehung zur Mündigkeit* abschließen:

»Ich möchte das Gespräch am liebsten damit schließen, daß wir unseren Zuhörern das Phänomen zu bedenken geben, das gerade im Eifer des Änderungswillens allzu leicht verdrängt wird, daß Versuche, in irgendeinem partikularen Bereich unsere Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen. Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch was er tut.«

51 Vgl. Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (2023): Sozialpsychologie, Wiesbaden, Kap. 10.

52 Vgl. auch zur Rolle von Religion bei der Entwicklung von »Brüderlichkeit« als Gegenbegriff zur Kälte: Illouz, Eva (2023): Undemokratische Emotionen, S. 207–222.

53 Vgl. Gruschka, Andreas; Pollmanns, Marion; Leser, Christoph [Hg.] (2021): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils, Opladen; Leser, Christoph (2011): Politische Bildung in und durch Schule, Wiesbaden.

54 Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 103.

55 Vgl. zum Beispiel Gordon, Peter E. (2020): *The Authoritarian Personality Revisited. Reading Adorno in the Age of Trump*, in: Brown, Wendy; Gordon, Peter E.; Pensky, Max (Hg.): *Authoritarianism. Three Inquiries in Critical Theory*, Chicago, S. 45–84.

56 Vgl. Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung zur Mündigkeit* (1969), in: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, S. 133–147, S. 146.

57 Adorno, Theodor W. (1975): *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 145.