

Zur gegenwärtigen Unlust an Aufklärung

Höchst ergänzungsbedürftige und ziemlich holzschnittartige Überlegungen zum Stichwort ‚Aufklärungsskepsis‘

Rudolf Englert

Statt auf das bereits viel diskutierte Schlagwort des ‚Fundamentalismus‘¹ möchte ich mich im Folgenden auf das umfassendere und im Kontext dieser Tagung meines Erachtens auch interessantere Phänomen der ‚Aufklärungsskepsis‘ konzentrieren. Woher rührt die heute wahrnehmbare Unlust an Aufklärung? Warum hat das aufklärerische Ideal, der Mensch solle sich aus seinen Vorurteilen und Denkgewohnheiten herausarbeiten, um eine wirklich eigene Sicht auf die Dinge zu entwickeln, gegenwärtig so wenig Leuchtkraft? Und wie zeigt sich eine solche Skepsis gegenüber den Intentionen der Aufklärung speziell im Kontext religiöser Bildung – gegenüber einer Religionspädagogik, die die Fähigkeit stärken will, sich auch in Fragen des Umgangs mit Religion seines eigenen Verstandes zu bedienen? Ich will meine Überlegungen dazu eher essayistisch anlegen und zunächst zwei Gedanken-Bilder vor Ihr geistiges Auge stellen.

Das erste Bild zeigt einen Seminarraum der frühen 1970er-Jahre. Es handelt sich um ein Pädagogik-Seminar an der Universität Würzburg. Vorne sitzt der junge Assistent Heinz-Elmar Tenorth² mit einem sichtbar zerlesenen Rousseau-Text und raucht. Vor ihm befinden sich an Gruppentischen ungefähr 30 Studierende, die damals noch einfach ‚Studenten‘ hießen. Viele von ihnen sind involviert in einen heftigen Generationskonflikt, der sich keineswegs nur auf die eigenen Eltern, sondern eigentlich auf alles Ältere bezieht. Die Auseinandersetzung mit Rousseau ist für sie auch so etwas wie Munitionsbeschaffung bei der Durchsetzung ihres Interesses an einer anderen Gesellschaft und an neuen Lebensformen.

Das nächste Gedankenbild zeigt einen Seminarraum an der Universität Duisburg-Essen im Jahr 2016. Vorne steht ein Professor, der gerade eine Folie seiner Powerpointpräsentation erläutert. Vor ihm sitzen 60 Studierende in einer dem Frontalunterricht entsprechenden Sitzordnung. Sie ergänzen in den aus dem Semester-online-

1 Vgl. dazu *Eppler, Wilhelm* (Hg.): *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015. S. a. *Benner, Dietrich*: *Religiöse Erziehung und Bildung von Religion. Ein Versuch zur Abgrenzung ‚fundamentaler‘ und ‚fundamentalistischer‘ Konzepte*. In: *Ders.: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18)*, Paderborn 2014, 48–59.

2 *Heinz-Elmar Tenorth* (geb. 1944) wurde später einer der bedeutendsten deutschen Erziehungswissenschaftler, der vor allem mit viel beachteten Studien zur historischen Bildungsforschung hervortrat sowie bildungs- und wissenschaftspolitisch eine wichtige Rolle spielte.

Apparat heruntergeladenen Folien, was der Professor noch an zusätzlichen Erläuterungen gibt. Sie sind mit PKW oder Bahn vielfach mehr als eine Stunde angereist und fahren nach Feierabend wieder an ihren Heimatort zurück. Dort wohnen sie oft noch bei ihren Eltern, und zwar sehr komfortabel und in der Regel völlig beschwerdefrei. Ihr Zeitbudget ist sehr beschränkt, weil sie oft noch zwischen 10 und 20 Wochenstunden bei McDonalds, P & C, H & M oder im Gasthaus „Zur schönen Aussicht“ arbeiten. Wenn sie zur Uni kommen, geht für sie die Arbeit weiter. Das Seminar nennen sie ‚Unterricht‘. Den Powerpoint-Professor finden sie gut, weil bei ihm alles so klar strukturiert ist.

Ich gebe zu: Diese beiden Gedankenbilder sind mit grobem Pinsel gemalt. Trotzdem bin ich überzeugt, dass in ihnen mehr Komplexität steckt als in vielen zum Thema ‚Aufklärungsskepsis‘ denkbaren Thesen. Die Bilder erklären natürlich noch nichts, aber sie bieten Schlaglichter, erfahrungsgesättigte Szenarios, mit denen sich arbeiten lässt. Ein paar Facetten möchte ich herausgreifen und etwas näher betrachten. Das sind 1. die studentische Lebensform, 2. das universitäre Lehr- und Lernformat und 3. das lebensweltliche Interesse an Bildung.

1. Die studentische Lebensform

Diese hat sich in den letzten Jahrzehnten einschneidend verändert. Im Jahr 1975 gab es 836.000 Studierende, im Jahr 2016 2,8 Mio.³ Etwa 50% eines Jahrgangs haben die Berechtigung zum Studium erworben. Studieren ist jetzt nichts Besonderes mehr. Es gibt keinen Grund, sich eine privilegierte Rolle zuzuschreiben als spätere gesellschaftliche und intellektuelle Elite. Studieren begründet auch keine besondere Lebensform mehr, kein

3 Vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html> (Stand: 25.01.2017).

soziales und entwicklungspsychologisches Moratorium, setzt keine Sehnsüchte nach Gegen- und Anderswelten frei. Das Studium muss sein, um einen einigermaßen gut bezahlten Arbeitsplatz zu bekommen. Man betrachtet es als Ausbildung, die man möglichst schnell durchlaufen möchte.

2. Das universitäre Lehr- und Lernformat

Die faktisch praktizierte Hochschuldidaktik hat auf den landläufigen Pragmatismus längst reagiert. Gefordert sind Informieren, Präsentieren, Visualisieren, jederzeit Verfügbarmachen. Erkenntnisse sollen handlich aufbereitet und möglichst prägnant ‚auf den Punkt‘ gebracht werden. Weiter ausholende Theorien und Erläuterungen werden verschmäht und vielfach als lästig empfunden. Wenn Studierende ein Seminar, ein Referat oder eine Präsentation als ‚theoretisch‘ bezeichnen, ist das ein denkbar vernichtendes Urteil, denn es heißt so viel wie: langatmig und letztlich nicht zu gebrauchen. Auch mit den großen Geistern der Tradition kann man hier niemanden mehr beeindrucken, denn selbst die Heroen der Geisteswissenschaften sind allenfalls ein paar Erwählten bekannt. Ob, was auf der Folie steht, von Tillich oder Knillich stammt, ist egal, Hauptsache, es ist einleuchtend und lässt erkennen, wofür man es mal brauchen kann.

3. Das lebensweltliche Interesse an Bildung

Das Interesse an Bildung ist ungebrochen, aber die von Bildung erwarteten Gratifikationen haben sich verändert. Bildung soll nicht mehr mit Erkenntnis, sondern mit Berechtigungen belohnen. Erkenntnis hat ihren Zauber und auch ihre Macht verloren. Jeder kann beliebiges Wissen jederzeit herbeigoolgen und, noch während der Professor seinen

Satz zu Ende spricht, prüfen, ob stimmt, was er sagt. Vor dem allwissenden ‚Netz‘ sind im Grunde alle gleich blöd. Gleichzeitig scheint es nichts zu geben, was man nicht im Handumdrehen wissen *könnte*. Was derart im Übermaß vorhanden ist, verliert seinen Wert. Wir leben, wie es so schön heißt, in einer Wissens- und Expertengesellschaft, aber die Aktien des Gebildeten sind drastisch eingebrochen. Gelehrte wie Habermas müssen froh sein, dass sie schon so alt sind – heute würden ihre frühen Arbeiten wahrscheinlich im günstigsten Fall bei LIT verlegt. Bildung ist nicht der Schlüssel zur Aufklärung seiner selbst und der Gesellschaft, sondern eine Investition in den Erwerb eines sich hoffentlich irgendwann auszahlen- den Know-how.

Ich gebe zu: Das ist jetzt vielleicht ein bisschen polemisch geraten; und – was noch schlimmer ist: Es müffelt nach dem Kulturpesimismus eines schon aus der Zeit gefallenen Präpensionärs. Dabei stellt dieser keineswegs in Abrede, dass das, was man mit Jaspers die „geistige Situation der Zeit“ nennen könnte,⁴ vor 40 Jahren auch viel Kritikwürdiges enthalten hat. Ich denke etwa an die damalige Ideologisierung der Debatten, der mittlerweile ein deutlich gelassenerer Tonfall gewichen ist. Ich denke an die oft unkritischen Huldigungen, die man bestimmten Großdenkern und Chefideologen zukommen ließ, an deren Stelle eine deutlich nüchternere Sicht auf Theorien mit Erlösungsanspruch getreten ist. Eine gewisse ‚realistische Wendung‘ hat Bildung und Studium von daher durchaus gut getan. Doch diese Wendung zum Realistischen, zum Pragmatischen, zum Funktionalen wurde durch kontextuelle Faktoren in einem Ausmaß verstärkt, dass die Umsetzung einiger zentraler Intentionen der Aufklärung dadurch erheblich

erschwert wurde: die Ermutigung zu eigenem Verstehen, zu kritischer Urteilskraft und zu einer Befragung vorgesetzter Zwecke und Ziele. An welche kontextuellen Bedingungen ist dabei zu denken? Auch das will ich versuchen, ausgehend von den eingangs geschilderten Gedanken-Bildern ein wenig weiter zu vertiefen.

4. Der Wandel der studentischen Lebensform

Dabei spielen natürlich viele Faktoren eine Rolle; herausgreifen möchte ich hier nur einen, den man vielleicht die gesellschaftliche *Heiligung des Erfolgs* nennen könnte. Es ist heute ganz selbstverständlich, dass ökonomische Kriterien bei bildungspolitischen Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Warum sollte dies im individuellen Bewusstsein der Studierenden anders sein? Es muss sich ihnen der Eindruck aufnötigen, dass Bildung nur dann Rendite abwirft, wenn sie sich in eine Karriere ummünzen lässt. Der Privatgelehrte, der notdürftig von Nachhilfestunden lebt, ist heute nicht mehr das insgeheim bewunderte Genie, sondern schlicht und einfach ein trauriger Versager.

Um nicht so zu enden, darf man mit Bildung keine Zeit verlieren, sondern muss sehen, dass man so rasch wie möglich weiterkommt – Zusatzqualifikationen erwirbt, noch Chinesisch lernt, den Rettungsschwimmerschein macht oder vielleicht auch ‚irgendwas mit Erasmus‘. Interessant ist, was man unter diesem Aspekt alles *nicht* mehr braucht: Man braucht nicht die Fähigkeit, nach dem Sinn von Zwecken zu fragen, man muss keine kritische Reserve gegenüber Formen instrumenteller Vernunft ausbilden,⁵ man muss sich nicht fragen, ob die Gesellschaft, in der man Erfolg haben will, auf dem richtigen

4 Vgl. Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit. Berlin⁵1965 (1931).

5 Zum Begriff der „instrumentellen Vernunft“ vgl. Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt a.M. 1997 (1947).

Weg ist, man muss keine großartigen Visionen einer besseren Zukunft haben.⁶

5. Der Wandel universitärer Lehr- und Lernformate

Auch hier gibt es natürlich keine monokausalen Zusammenhänge; trotzdem möchte ich einen Faktor besonders in den Fokus rücken, nämlich den *Abstieg des Intellektuellen*, und zwar sowohl des Intellektuellen als einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht als auch des Intellektuellen als einer Art existentiellen Habitus.⁷ Dieser Abstieg geht einher mit dem Abstieg der Geisteswissenschaften, denen im Kontext von Forschungsprogrammen, die auf möglichst klar ausweisbaren Nutzen hin angelegt sind, häufig nur noch eine marginale Rolle zufällt.⁸ Das gilt besonders für die Philosophie, die sich in einer

6 Vor diesem Hintergrund skizziert *Rolf Schieder* den gesellschaftlichen Ort des Religionsunterrichts – im Anschluss an Michel Foucault – als „Heterotopie“, als einen Ort, an dem Ausgespartes, Verbanntes und Unterdrücktes Raum erhalten: Standorte finden. Der Religionsunterricht als Heterotopie. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Standorte finden. Religionsunterricht in pluraler Gesellschaft (5. Arbeitsforum für Religionspädagogik), Donauwörth 2010, 9–25.

7 Der Göttinger Rechtsphilosoph *Dietmar von der Pfordten* meint: „Gerhard Schröder hat diese zurückgehende Wertschätzung eines zumindest partiell geistigen Lebens besonders prägnant zum Ausdruck gebracht, indem er Lehrer 1995 als ‚faule Säcke‘ bezeichnet und im Wahlkampf 2005 den Kandidaten der Opposition für ein Ministeramt, Paul Kirchhoff, allein durch die Bezeichnung ‚der Professor aus Heidelberg‘ abgekanzelt hat. Diese Abwertungen wären nicht politisch erfolgreich gewesen, würden sie nicht einen gesellschaftlichen Wertewandel widerspiegeln.“ (Die Event-Uni, in: DIE ZEIT v. 2.7.2015, 64).

8 „Schon seit einiger Zeit wird Forschungsförderung in Großbritannien nur dann gewährt, wenn ein Forschungsergebnis von volkswirtschaftlicher Relevanz ist. Für Geisteswissenschaftler ist das eine Katastrophe.“ (*Schmoll, Heike*: Unterwegs zur Lügenwissenschaft, in: FAZ v. 22.8.2016, 11) Tendenzen in diese Richtung sind EU-weit festzustellen.

massiven Krise befindet und am ehesten noch mit Beiträgen zur Technikfolgenabschätzung oder zur Lebenskunst punkten kann. Und das gilt noch einmal verschärft für die Theologie. Als meine Frau auf die Frage einer neuen Nachbarin, was ihr Mann denn so mache, sagte, der sei Theologe, war deren bündige Replik: „Auch so was, was keiner braucht.“ Der Mann der Nachbarin ist oder war übrigens Fußballprofi – und der muss sich um seinen gesellschaftlichen Stellenwert keine Sorgen machen.

6. Die Veränderung des lebensweltlichen Interesses an Bildung

Diese Veränderung hat, und damit kommen wir allmählich zu des Pudels Kern, wesentlich auch mit dem *Kursverfall der Erkenntnis* zu tun. Erkenntnis ist nicht einfach das gleiche wie Wissen. Erkenntnis hat den Anspruch, etwas in Richtung dessen einzufangen, was man in präkonstruktivistischer Sprache ‚Wahrheit‘ nennen könnte. Wissen hingegen ist nach heutigem Verständnis einigermmaßen gesicherte Information, mit allerdings zeitlich begrenztem Haltbarkeitsanspruch. Erkenntnis ist ein Generator *neuer* Erkenntnis, sie will den Dingen immer tiefer auf den Grund kommen. Wissen dagegen ist stillgestellte Erkenntnis, ein *depositum* verfügbar gemachter Befunde. Erkenntnis kann man nicht abschreiben, Wissen schon. Der Wunsch nach Erkenntnis ist eine Art *desiderium naturale* und im Kern zutiefst religiös, weil er sich bleibend nach immer tieferen Tiefen hin überschreitet. Wissen dagegen, jedenfalls so, wie es heute vielfach verabreicht wird, sistiert die Erkenntnis. Es suggeriert dem getreulich mitschreibenden Rezipienten: Die Sache ist fürs Erste erledigt, du kannst sie bis auf Weiteres abheften.

Die Heiligung des Erfolgs, der Abstieg des Intellektuellen und der Kursverfall der Erkenntnis sind Komponenten einer geistigen Verfassung, in der eine Bildung mit Aufklärungsanspruch

im wörtlichen Sinne ‚daneben‘ ist. Soweit Theorien in dieser Situation überhaupt breiter rezipiert werden, sind es bezeichnenderweise gerade solche, mit denen sich weiterreichende Aufklärungsansprüche diskreditieren lassen. Dazu zähle ich allen voran den Naturalismus in seinen verschiedenen Spielarten; demnach ist jede Form der Erkenntnisgewinnung durch neurobiologische Konditionen weitgehend festgelegt. Die einzige in diesem Kontext denkbare Aufklärung wäre das immer gründlichere Durchschauen seiner eigenen Unfreiheit.⁹ Zu Aufklärungsansprüchen diskreditierenden Theorien rechne ich auch den Konstruktivismus. Auch wenn sich dieser in pädagogischen Kontexten heute gerne ‚gemäßigt‘ gibt, lässt er für so etwas wie Aufklärung kaum Raum, weil er die Vorstellung von unterschiedlichen Erkenntnisqualitäten konterkariert.¹⁰

Naturalismus und Konstruktivismus tendieren dazu, die Leitidee der Rationalität zugunsten der Leitidee der Funktionalität in den Hintergrund treten zu lassen. Das hat eine Skepsis gegenüber Aufklärungsansprüchen im Gefolge, die sicherlich auch ihr Gutes hat, die aber eben auch dazu führt, dass fachliche Expertise im Bereich der *soft sciences* einem grundsätzlichen Geltungsvorbehalt unterstellt wird. Und das gilt

für die Theologie noch deutlich stärker als für alle anderen Wissenschaftsdisziplinen. In keinem anderen Bereich dürfte das gesellschaftliche Vertrauen in die Verlässlichkeit fachlicher Erkenntnis stärker geschwunden sein als im Bereich der Religion. Dabei war der Anspruch auf Wahrheit hier einmal uneingeschränkter und prononcierter als irgendwo anders. Das macht deutlich, wie groß die Fallhöhe ist.

Alles das, was ich bisher – auf eine gewiss nur sehr skizzenhafte Weise – angesprochen habe, soll deutlich machen: Die in religiöser Bildungsarbeit spürbare Aufklärungsskepsis oder gar Aufklärungsresistenz hat Gründe, die weit über die Religionspädagogik und die auch weit über Theologie und Kirche hinausweisen. Aber diese Vorbehalte gegenüber dem Sinn und der Möglichkeit tieferen Verstehens – man könnte auch sagen: gegenüber einem Erkenntnismelliorismus – wirken in der Theologie und eben auch in der Religionspädagogik besonders lähmend. Warum?

Viele Konzepte religiöser Bildung haben so etwas wie einen mystagogischen Kern. Das gilt angefangen vom altkirchlichen Taufkatechumenat über die ignatianischen Exerzitien bis hin zur Symboldidaktik, zu religiösen Stufentheorien oder zu Formen einer religiösen Phänomenologie des Alltags. Das heißt, diese Konzepte gehen davon aus: Auch in der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist es möglich, nicht nur sein Wissen zu verbreitern, sondern auch seine Erkenntnis zu vertiefen. Mehr noch: Weil Gott als die Wahrheit selbst geglaubt wird, ist das Bemühen um religiöse Erkenntnis getragen von dem Ethos, dieser Wahrheit allmählich etwas näher zu kommen. Dass dieses Näherungsbemühen an die göttliche Wahrheit bis in unsere Zeit hinein oft sehr einseitig über die Vermittlung von Wahrheiten betrieben wurde, erweist sich heute als schwere Erblast. Denn diese Strategie einer Didaktik des Religiösen, in deren Banne die Religionspädagogik trotz weitreichender Reformen bis heute

9 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Naturalismus vgl. *Habermas, Jürgen*: „Ich selber bin ja ein Stück Natur“ – Adorno über die Naturverflochtenheit der Vernunft. Überlegungen zum Verhältnis von Freiheit und Unverfügbarkeit. In: *Ders.: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a. M. 2005, 187–215. *Habermas* kommt zu dem Ergebnis: „Die Ontologisierung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu einem naturalistischen, auf ‚harte‘ Fakten geschrumpften Weltbild ist nicht Wissenschaft, sondern schlechte Metaphysik.“ (215).

10 Zu Anfragen an eine konstruktivistische Didaktik vgl. z. B. *Terhart, Ewald*: *Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik* (hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW), Soest 32007.

steht, wird vom Kursverlust der Erkenntnis voll erfasst. Wenn nämlich der Weg, sich über die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten stufenweise zulänglicherem Verstehen zu nähern, für nicht mehr gangbar gehalten wird, muss die Frage entstehen, was in religiöser Hinsicht jenseits sachkundlichen Wissens eigentlich noch zu lernen sein soll. Ich kann nicht sehen, dass die Religionspädagogik derzeit eine wirklich überzeugende Antwort auf diese Frage hätte.¹¹

Der Zweifel daran, dass Religion einen eigenen Modus der Rationalität repräsentiert und nicht bloß einen Raum des Meinens und Empfindens, bestimmt den Umgang mit Religion auch in weiten Teilen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Eine Religionspädagogik mit einem weiterreichenden Erkenntnis- oder gar Aufklärungsanspruch hat unter diesen Bedingungen einen schweren Stand. Sie bekommt es immer häufiger mit Menschen zu tun, die an das, was sie als religiöse Bildung anbietet, keinerlei Erwartungen haben. Häufig nehmen sie eine der folgenden drei Haltungen ein:

■ RELIGIÖSER INDIFFERENTISMUS

Wo Kriterien für die unterschiedliche Zulänglichkeit religiöser Erkenntnis fehlen, lässt sich nicht mehr unterscheiden, was es wert ist, geglaubt zu werden und was nicht. Es scheint, als sei im Bereich der Religion im Prinzip alles möglich und eben nicht zu erkennen, warum der Glaube an einen Gottessohn weniger absurd sein soll als der Glaube an die schicksalsbestimmende Kraft einer Sternkonstellation. Dies hinterlässt das Gefühl eines dem subjektiven

Dafür- und Dagegenhalten völlig überlassenen Bereichs bzw., etwas positiver formuliert, der prinzipiellen Unentscheidbarkeit religiöser Fragen. Das muss keineswegs zwingend dazu führen, dass man das Bemühen um religiöses Verstehen und Erkennen von vornherein ganz einstellt, aber es legt sich eben doch nahe. Wo sich die Auffassung breit macht, dass man im Bereich der Religion folgenlos ungebildet bleiben könne, ist religiöser Indifferentismus jedenfalls keine abwegige Option. Warum Mühen auf die Reflexion von Fragen verwenden, die man, wenn es denn sein muss, ohnehin ‚aus dem Bauch heraus‘ entscheidet?

■ RELIGIÖSER DEZISIONISMUS

Der Dezisionist blendet konsequent ab, was viele religiöse Menschen in einer weltanschaulichen Multioptionsgesellschaft belastet: das Problem, einen bestimmten Glauben in Anbetracht der vielen denkbaren Alternativen mindestens für sich selbst zufriedenstellend zu begründen. Er schüttelt den mit religiöser Pluralität verbundenen Relativierungsdruck entschlossen ab, kaputtuliert sich aus dem unübersichtlichen Chaos möglicher Positionen heraus und springt in ein System eindeutiger Wahrheiten hinein. Und für diese Entscheidung wird er reich belohnt! Denn das von ihm gewählte System hat eine normative Grundlage von absoluter Geltung, von der sich für tendenziell alle Bereiche des Lebens klare Antworten und Weisungen ableiten lassen. Dies führt weltanschaulich zu einer höchst wirkungsvollen Reduktion von Komplexität und lebenspraktisch zu dem erhebenden Gefühl, in jeder Situation zu wissen, was richtig ist. Noch dazu darf man dieses Empfinden religiöser und moralischer Überlegenheit mit einer hochkohäsiven Gemeinschaft von Rechtgläubigen teilen. Kein Wunder, dass auch der religiöse Dezisionist meist keinen größeren Sinn in der Art von Bildung sieht, die ihm die gegenwärtige Religionspädagogik anbietet.

11 Zu der aus dieser Verlegenheit heraus erklärbareren Tendenz zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts vgl. *Englert, Rudolf*: Wird aus dem Religionsunterricht eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts. In: *Ders./Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth* u. a. (Hg.): *Religionspädagogik in der Transformationskrise* (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.

■ RELIGIÖSER EMOTIVISMUS

Für den Emotivisten ist Religion keine Angelegenheit der Vernunft, sondern des Gefühls. Worin man auch immer den Kern religiöser Erfahrung erblickt, im Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit (Friedrich Schleiermacher), im Empfinden von etwas zugleich Faszinierendem und Furchteinflößendem (Rudolf Otto), in der Intuition „Da ist etwas“ (William James), immer geht es um etwas, das komplexer und ambivalenter ist, als es sich in Begriffen sagen lässt. Das erkenntnistheoretische Credo des religiösen Emotivisten ist die Inferiorität des Reflexiven und Rationalen gegenüber dem subjektiv Erlebten und selbst Empfundenen. Entscheidend ist, was Pascal die *raison du coeur* nennt,¹² die Einsicht des Herzens. Der Emotivist sieht keinen Anlass, die elementaren Einsichten des Herzens nachträglich mit den Mitteln der Vernunft zu begründen, sie apologetisch abzusichern oder kritisch zu befragen. Zur Bestärkung seines Glaubens sucht er eher die dichte, gleichsinnige Gemeinschaft, den kollektiven Enthusiasmus, das große Halleluja, vielleicht sogar die ekstatische Verzückung. Auch von diesem Milieu hat, wer hier mit Aufklärung kommt, nicht viel zu erwarten.

Von daher befindet sich die Religionspädagogik als Exponentin einer um religiöse Selbstaufklärung bemühten Theologie in einer schwierigen Situation. Ich sehe vor allem zwei Aufgaben:

■ Aufklärungsskepsis ist eine Signatur dieser Zeit und lässt sich nur im größeren Kontext soziokultureller Entwicklungen verstehen. Es wäre eine Fehleinschätzung, das Phänomen einfach als intellektuelle Bequemlichkeit zu denunzieren. Es handelt sich nicht bloß um eine Form mangelnder Anstrengungsbereitschaft, die sich als – wenn auch sehr verbreitet auftretendes – Persönlichkeitsdefizit

behandeln ließe, sondern es geht um einen gesellschaftlich formierten Habitus, der sich in vieler Hinsicht als höchst systemkonform erweist. Offenbar haben auch jene Gesellschaften, die sich selbst in der Tradition der Aufklärung verstehen, Verhältnisse hervorgebracht, in denen zentrale aufklärerische Tugenden nicht mehr gebraucht werden.

■ Aufklärungsskepsis ist ein ambivalentes Phänomen und auch ein Indikator für das, was fehlt. Mir scheint dies insbesondere da der Fall zu sein, wo sie sich in Formen des Dezisionismus oder des Emotivismus zeigt. Hier liegt ihr in vielen Fällen eine durchaus ernst zu nehmende Intuition für Defizite zugrunde – für die Defizite einer Gesellschaft, die nach Maßstäben systemischer Rationalitäten visions- und gnadenlos durchorganisiert ist; für die Schwächen aber auch eines aufklärungsinspirierten ‚vernünftigen Glauben‘,¹³ der keine andere Quelle der Evidenz mehr kennt als die der menschlichen Rationalität – und der mitunter den Eindruck hinterlässt, als sei Religion bloß eine Art poetischer Einkleidung dessen, was der Verstand ohnehin gebietet.

So gesehen sind Aufklärungsskepsis und Fundamentalismus auch eine Erinnerung an die Dialektik der Aufklärung, eine Mahnung zur kritischen Auseinandersetzung mit den ja durchaus auch vorhandenen problematischen Implikationen des aufklärerischen Erbes. Ich erinnere an die Eröffnungssequenz der einschlägigen Schrift von Horkheimer und Adorno. Da heißt es: „Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die

12 Vgl. Pascal, Blaise: Gedanken, Stuttgart 1978, 141.

13 Zu den Ambivalenzen aufgeklärter Religion aus religionspädagogischer Sicht vgl. Fricke, Michael: Aufgeklärte Religion – religiöse Aufklärung. Programatische Überlegungen zur Religionspädagogik. In: EvTh 71 (2011) 428–443.

vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.“¹⁴ Diese Sätze wurden 1947, unter dem Eindruck einer weltgeschichtlichen Katastrophe, publiziert. Aber es ist fraglich, ob die Menschen im Jahr 2017 wirklich weniger Grund haben, sie ernst zu nehmen, als damals.

*Dr. Rudolf Englert
Professor für Religionspädagogik an
der Fakultät für Geisteswissenschaften –
Katholische Theologie, Universität
Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12,
45117 Essen*

14 *Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.*: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a. M. 1981 (1947), 7.