

## **Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt ... Theologie und Didaktik der Frage 1.2.1<sup>1</sup>**

von  
Kai Horstmann

### *Abstract*

*Der Beitrag empfiehlt den Ansatz von Hans-Dieter Bastians Theologie und Didaktik der Frage im Horizont der aktuellen religionspädagogischen Herausforderung, Religion-selbst als schulischen Unterrichtsgegenstand zu plausibilisieren.*

*Die Didaktik der Frage zielt auf einen diskursiven Unterricht, der die Fragen der Lernenden ernst nimmt und sie ins Zentrum rückt. Damit wahrt Bastians Konzeption mehr als aktuelle Versuche die im Unterschied zur Gemeindepädagogik letztlich auch wissenschaftspropädeutische Aufgabenstellung des Religionsunterrichts.*

*Nach einem „Reload“ der Theologie und Didaktik wird diese durch die Konstruktivistische Religionspädagogik (Hans Mendl) und die Empirische Dogmatik (Carsten Gennerich) aktualisiert.*

### **Reload**

Zur *Theologie und Didaktik der Frage* möchte ich mich äußern. Ich will damit an den theologischen Ansatz erinnern, den der Bonner Religionspädagoge Hans-Dieter Bastian in der zweiten Hälfte der 60er Jahre formuliert hat.<sup>2</sup> Treffender denn als Erinnerung ist das, was ich vorhabe, aber wohl als ein Reload zu bezeichnen. Denn es geht um etwas anderes, als um eine rückwärtsgewandte Betrachtung. Bei einem Reload geht es darum, eine Internetseite von der ursprünglichen Datenquelle her neu zu laden. Von allein bringt der Reload keine Aktualisierung hervor. Aber indem wir das so lang geöffnete und dabei in den Hintergrund gerückte Fenster wieder hervorholen und es neu in den Kontext der aktuell geöffneten Fenster der praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Diskussion stellen, wird sich die Aktualität von Bastianstheologischen Überlegungen und seiner didaktischen Mahnung neu zeigen.

Eine wesentliche Herausforderung der Religionspädagogik heute besteht wohl darin, Religion-selbst als Unterrichtsgegenstand zu plausibilisieren. Wird doch, wo die theologische Begründung des Religionsunterrichts nicht einleuchtet, Religion bestenfalls in kulturgeschichtlicher Perspektive Inhalt öffentlicher Bildungsprozesse sein. An die Stelle lebendigen Religionsunterrichts träte eine historische Religionskunde und eine philosophische Ethik beerbte die selbstreflexive Erkundung christlicher oder auch jüdischer oder muslimischer Orientierung. Notwendig ist darum ein Zugang zur Religion-selbst, zum Gottesverhältnis des Menschen, der dessen Fragwürdigkeit positiv aufnimmt und zu Erkundigungen einlädt. Und das nicht zuletzt diskursiv, wenn auch die Schülerinnen und Schüler das Anliegen des Religionsunterrichts seinen Verächtern gegenüber vertreten können sollen. Bastians Didaktik der Frage scheint mir in dieser Situation als dezidiert theologische Konzeption der Erinnerung bzw. des Reloads wert; als ein profilierter Beitrag, Religion-selbst in einem Bildungsprozess zu erschließen. Und zwar dadurch, dass im Medium der Frage die religiöse Urteils- und Kommunikationsfähigkeit gefördert wird.

---

<sup>1</sup> Geringfügig erweiterter Text meiner Antrittsvorlesung in der Philosophischen Fakultät I der Universität des Saarlandes am 20. Juni 2011.

<sup>2</sup> BASTIAN 1970, Seitenangaben im Text beziehen sich auf diese Ausgabe. Vgl. zur Theologie der Frage heute KÖRTNER 2007.

## 1. Zu Theologie und Didaktik der Frage 1.0

Kommunikation ist der anthropologische Zentralbegriff der Theologie Bastians. Der Mensch ist als ein Fragewesen (vgl. 9 und 18ff.) originär auf eine Verständigungsgemeinschaft verwiesen (vgl. 13).<sup>3</sup> Das gilt es gerade auch didaktisch zu berücksichtigen, denn als kommunikativer Akt ist ein gelingender Unterrichtsprozess nie nur sachbezogen, sondern stets dialogisch verfasst (vgl. 20).<sup>4</sup> Kommunikation ist eine fundamentale Lebensäußerung. Und Störungen der Kommunikation sind Ausdruck eines Verlusts an Kontakt mit der Gemeinschaft (vgl. 14).

*Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt für sich, findet keinen Anschluss, geht nicht mit, bleibt zurück ...*

Eine Theologie der Frage setzt deshalb immer auch kirchenreformerische Kraft frei, wo sie fraglose Antworten innerhalb der Kirche entdeckt. Denn wo es keine Fragen mehr gibt, ist die Kommunikation am Ende und Kirche als Kommunikationsgemeinschaft tot. Bastians Theologie ist Protest gegenüber geradezu fundamentalistischen Tendenzen, die den Buchstaben höher werten, als den Geist; gegenüber Ideologien, die meinen erklären zu können, wie etwas *an und für sich* ist und damit alle *communicatio sanctorum* abschneidet. Er schreibt: „Um Verstehen zu ermöglichen, müssen Fragen die Ganzheit durchlöchern. Sie schlagen das Loch des Nichts in die Selbstverständlichkeit. [...] Antworten bilden ein wasserdichtes System [...]“ (30) Aber die Lebenswirklichkeit ist anders, sie ist fraglich.

Natürlich sind Fragen auch auf Antworten aus. Ohne Aussicht auf Antworten sind Fragen sinnlos (vgl. 107). Dennoch kann es auch das Ziel einer theologischen Didaktik nicht sein, „einen [...] Kanon dogmatischer Lehre zu vermitteln, als vielmehr, das Lernen *sub specie evangelii* zu lehren und in Fluß zu halten“ (107).<sup>5</sup>

Es geht dabei natürlich nicht ohne eine Bestimmung des Lernfelds. Es geht nicht ohne „Stabilisatoren“ (66). Als Konfessionsgemeinschaft verleiht die Kirche mit ihrem Bekenntnis, ihren Traditionen, dem Lernprozess „durch Gewohnheitsbildung den Hintergrund und die Basis für hermeneutisch-didaktische Erfahrung“ (75). Die Kirche bietet als Verständigungsgemeinschaft die notwendige Bezugsgröße, eine Orientierungshilfe im Fraglichen. Im Interesse lebendiger Kommunikation schien es Bastian seinerzeit jedoch dringend angezeigt, „alle didaktischen Unternehmungen zu fördern, die das ultrastabile Gleichgewicht der Volkskirche erschüttern, konventionelle Antwortsysteme durchlöchern und ein neues Sucherverhalten zeitigen“ (115). *Ultrastabil* ist nun eine Charakterisierung, die kaum irgendwie mehr mit der Situation der Volkskirche in Verbindung gebracht werden wird. Die Mahnung aber, dass „kirchliche Rede nur dort sachgemäß und hermeneutisch sinnvoll [ist], wo sie sich in den Kontext der Fragen begibt, die der soziokulturelle Lebensraum hervorbringt“ (100), ist unverändert aktuell.

Aufgrund seines Charakters als Frage-Forum hebt Bastian z.B. den Kirchentag positiv gegenüber den traditionellen gemeindlichen Formen hervor (vgl. 96ff.), denen er – im Horizont der sechziger Jahre – die „Entmündigung des evangelischen Laien“ vor-

<sup>3</sup> „Mit der Frage schaltet sich das Kind in den Dialog der menschlichen Gemeinschaft ein; durch den Verlust der Fragepotenz wird der Kranke in den Monolog abgedrängt.“ BASTIAN 1970, 34.

<sup>4</sup> „Eine gemeinsame Frage schafft eine gemeinsame Situation, und umgekehrt: eine gemeinsame Situation erklärt sich in gemeinsamen Fragen.“ Ebd., 22.

<sup>5</sup> „Die evangelische Kirche ist nicht nur aus den Bemühungen von Suchgruppen hervorgegangen, sondern im Laufe ihrer Geschichte beständig von Leistungen des theologischen Suchens erneuert und mobilisiert worden.“ Ebd., 113.

wirft.<sup>6</sup> Seine theologisch-didaktische Reflexion resultiert in deutlichen Forderungen an eine veränderte kirchliche Praxis, an eine gewissermaßen „vorläufige Kirche“.<sup>7</sup> Bastians Didaktik der Frage fokussiert also beileibe nicht allein schulische Lernprozesse. Sie machte Kirche und Gemeinde pädagogisch zum Thema ehe die Gemeindepädagogik eigens in Erscheinung trat.<sup>8</sup>

Die Betonung der Wichtigkeit von „Stabilisatoren“ zeigt schon an, dass es Bastian nicht um die Aufgabe des Wahrheitsanspruchs durch die Kirche geht, sondern um das Eingeständnis der Glaubensgemeinschaft, der Wahrheit nicht selbst Herr zu sein. Darum führt kein Weg daran vorbei, „die Gottesfrage als Frage auszuhalten, und dies mit der einzigen Gewissheit, daß die Frage von Verheißungen gehalten wird. Die theologische Didaktik kann nicht heute schon wissen, was sie morgen antworten soll.“ (313)<sup>9</sup>.

„Jede Zeit kann vermöge ihrer Fragen in einer Gegenwart weiterleben“, schreibt Bastian. Nicht die materialen Fragen, sondern „der Frageprozeß verbindet alle Epochen miteinander, und zwar derart, daß er jede geschichtliche Antwort in eine neue geschichtliche Frage überführt“ (beide Zitate 56). Die Gefahr dogmatischer, besser wohl *dogmatistischer* Erstarrung im Blick hebt Bastian formgeschichtlich aufgeklärt den situativen Kontext, den Sitz im Leben theologischer Sätze hervor. „Stets steht hinter einem geschichtlichen Problem eine ganz bestimmte Frage [...] Wer diese eine Frage nicht kennt [...] verdeckt notwendig das Problem. Er schlussfolgert ungeschichtlich aus seinem ihm eigenen Antwortsystem auf ein anderes, das er dem seinen gleichschaltet. Dieser Akt der Gleichschaltung [...] ist ein hermeneutisches Verbrechen hohen Ranges“ (ebd.). Darum kann die christliche Glaubenslehre nicht abgeschlossen werden. Und die Annahme eines Gegenstands Religion, der objektiv unterrichtet werden könnte, ist entsprechend unzutreffend. Die religionspädagogische Aufgabe besteht in einem fortlaufenden Sich-unterrachten in der christlichen Religion (vgl. 57).

Die Theologie und Didaktik der Frage meint keinen Verzicht auf den Versuch von Antworten. Jedoch sind unsere Antworten heute so gesehen stets Fragen an ihre zukünftige Beantwortung. Wenn Bastian die bekennnismäßige Festlegung der evangelischen Kirche auf reformatorische Katechismen scharf kritisiert, ist das im Zeithorizont der 60er Jahre kirchenpolitisch konkretisiert als Abgrenzung von sogenannten Bekenntnisbewegungen wie „Kein anderes Evangelium“ zu verstehen.<sup>10</sup> Das Beharren auf der unveränderten Wiederholung alter Glaubensformeln dient eben

<sup>6</sup> Ebd. 1970, 95: „Vollends beim evangelischen Laien ist die didaktische Dysregulierung seiner Rolle handgreiflich. Nach erfolgter Konfirmation entbehrt er jeglicher sozialen Handlungsform, in der ihm als Mitglied der Gemeinde das Fragen institutionell zusteht. Mit der dogmatischen Hoch- und Überschätzung des Predigtgottesdienstes verläuft die pädagogische Entmündigung des evangelischen Laien synchron, der nur noch sprechen darf, was die Liturgie ihm vorschreibt.“

<sup>7</sup> SCHROETER 1993.

<sup>8</sup> 1974 durch Enno Rosenboom. In der DDR nahezu zeitgleich auch Eva Heßler (1974). FOITZIK 2002, Gemeindepädagogik ein „Container-Begriff“, unter: <http://www.ak-gemeindepädagogik.de/Download/Foitzik-Container-Begriff.pdf> (22.9.2010), 12-14.

<sup>9</sup> „Weil Gottes Wirken und Wollen sich nicht endgültig objektivieren läßt[...] darum verweigert es sich einer lehrhaften Ausformung in Antworten. An dieser Widerständigkeit des theologischen ‚extra nos‘ hat nicht nur der Unterricht, sondern auch die Predigt, daran haben alle Gestalten kirchlicher Rede Anteil.“ BASTIAN 1970, 312.

<sup>10</sup> „Seit sich die evangelische Kirche auf die reformatorischen Katechismen zeitlos festgelegt hat, verzichtet sie auf die Möglichkeit, für einen bestimmten sozialen Raum zu erziehen, und begnügt sich mit der leeren Abstraktheit richtiger Theologie. Denn selbstverständlich sind auch die Fragen und Antworten der Katechismen nicht statisch-zeitlos, sondern an einen Denkstandort gebunden, der didaktisch relevant und soziologisch erforschbar ist.“ Ebd., 92.

nicht ihrem Inhalt. Bastian schreibt: „Für eine Fülle kirchlicher Rede, die reflexhaft-verbissen alte Formeln wiederholt, wird man semantische Aphasie diagnostizieren müssen. Daß Jesus am Kreuz für die Sünden stirbt, nach drei Tagen wieder auferweckt wird und schließlich den Menschen seinen Geist hinterläßt, ist schon so unendlich oft verbalisiert worden, ohne durch einen Realitätsbezug bekräftigt zu werden“ (227).<sup>11</sup> Gerne würde ich – bald fünf Jahrzehnte später – sagen wollen, dass diese Warnung überholt ist. Angesichts einer Reihe lautstarker, oft wenigstens tendenziell fundamentalistischer Kirchen oder Konventikel und ihrer Theologien kann ich es nicht.

Realitätsbezug ist das eine. Eschatologische Bedeutungsoffenheit der christlichen Lehre hier das andere.

Sie kennen die schöne Paraphrase von Mt 16, 13-17 durch Lothar Zenetti?<sup>12</sup>

„Als Jesus einmal in der Einsamkeit gebetet hatte und die Jünger sich wieder um ihn scharten, fragte er sie: ‚Für wen halten mich die Leute?‘ Sie gaben ihm zur Antwort: ‚Für Johannes den Täufer‘, ‚für einen Elija‘, ja, sie sagen: einer der alten Propheten ist wiedergekommen!‘ – ‚Jedenfalls halten sie dich für einen ganz bedeutenden Menschen. Sie sagen: Jesus, das ist ein wirklich guter Mensch, ein Vorbild für alle. So ein Lehrer der Humanität wie Sokrates zum Beispiel oder Goethe oder Gandhi, sagen sie. Manche bezeichnen dich auch als einen großen Sozialreformer... Ein Revolutionär der Liebe, so hat dich einer genannt!‘ – ‚Und ihr?‘ fragte er weiter, ‚was sagt ihr von mir?‘

Da gab Simon Petrus zur Antwort, und man merkte gleich, er hatte inzwischen seinen Rahner wohl studiert: ‚Du bist, wie die Kirche es gegen alle Missbildungen und Verkürzungen besonders in Richtung auf eine bloße Gesinnungseinheit mit Gott entfaltet und zumal auf den frühen Konzilien von Ephesos und Chalkedon formulierte, die zweite Person der heiligen Dreifaltigkeit, der Sohn des Vaters, der Logos mithin, sein göttliches Wort, das von Ewigkeit her im Besitz des vom Vater mitgeteilten einen göttlichen Wesens ist, das in der Zeit aus Maria eine menschliche Natur als vollendet eigene Wirklichkeit angenommen hat, so daß du in der Einheit derselben göttlichen Person eine göttliche und eine menschliche Natur unvermischt und ungetrennt besitzt und als derselbe also wahrhaft als Gott und Mensch zu glauben und zu bekennen bist.‘

Er war ein bißchen außer Atem, der Simon Petrus, als er das gesagt hatte, aber es war ein großartiges Bekenntnis. Es schien ihm freilich, als ob Jesus ein wenig lächelte. Auf jeden Fall verbot er den Jüngern streng, dies irgend jemand zu sagen.“

Im Blick auf die Person Jesu stellt Bastian treffend fest: „Wer Jesus *wirklich* ist, darf nicht einseitig aus der historischen Überlieferung beantwortet, sondern muß mit der Frage neu erwartet werden“ (154).<sup>13</sup> Der Verzicht darauf, Wahrheit zu postulieren

---

<sup>11</sup> Vgl. auch ebd., 222: „Der stark metaphorische, aber schwach logische Charakter der Sprache erlaubt grammatisch einwandfreie, aber sachlich sinnlose Sätze, ohne – was sich katastrophal auswirken kann – die Unzulänglichkeiten irgendwie anzudeuten.“

<sup>12</sup> ZENETTI 1983, 24.

<sup>13</sup> „Indem wir den Kreuzweg gehen, bekunden wir, daß unsere Fragen nicht für das Nichts offen stehen, sondern für die Ankunft Gottes, der uns – wie einmal Hiob – fragend entgegenkommt.“ BASTIAN 1970, 351.

(vgl. 144), bringt christlichen Glauben zwar in die Schwebelage (vgl. 146). Doch ist Glaubensgewissheit eben mehr Zuversicht,<sup>14</sup> als Gehorsam.<sup>15</sup>

Beides, Realitätsbezug und Offenheit, gehört zusammen: „Sprache ohne Fragezeichen, ohne kritischen Kontakt zur Wirklichkeit, die sich mit keiner Semantik verzaubern lässt, entartet zur Propaganda“ (207).<sup>16</sup> Menschliche Rede<sup>17</sup> muss Fragen aushalten können. Und: „Nur das Fragen entlockt der Rede die Information“ (223). Sie ermöglicht damit zugleich auch ein Reden in den unverzichtbaren Bildern. Denn „das Fragen entmythisiert, das Bild verliert seine beschwörende Wirklichkeit, wird dynamisch und letztlich sogar austauschbar. Nur in diesem Sinne sind Wortbilder theologisch erträglich, wenn sie permanent von der Frage verfolgt, liquidiert und erneuert werden“ (215).<sup>18</sup> In diesem, dem Bilderverbot entsprechenden Sinne sind die unverzichtbaren Bilder<sup>19</sup> der Rede von Gott gerade angemessen.<sup>20</sup>

Heute wirbt Klaus-Peter Jörns für angeblich notwendige Abschiede von traditionellen Glaubensvorstellungen.<sup>21</sup> Er tut das nicht ohne Erfolg wenigstens in der innerkirchlichen Öffentlichkeit. Demgegenüber will ich betonen, dass Bastians Theologie der Frage keineswegs dafür plädiert, traditionelle Glaubensvorstellungen einfach zu verabschieden. Geradezu das Gegenteil ist der Fall. Er unterstreicht, dass „die Erfahrungen der Vergangenheit immer wieder als Vorlage dienen [müssen], um Gegenwärtiges und Zukünftiges zu enträtseln“ (221). Insofern würde die Aufgabe sperriger – hier und heute vielleicht sogar unverstehbarer – dogmatischer Loci einen eminenten Verlust an hermeneutischem Potential bedeuten. „Aber weh dem, der die Ereignisse linguistisch gleichschaltet und nicht den Keil der Frage zwischen sich und die Historie treibt“ (ebd.).<sup>22</sup> „Viele Fragen, die uns die Reformation mit der technischen Welt stellt, existierten weder für die Reformatoren noch für biblische Autoren. Es ist demnach unsinnig, sie dort um Problemlösungen zu bitten, wo sie selbst keine Probleme sahen“ (93).

Die Fragen und Antworten der reformatorischen Katechismen haben ihren Sitz im Leben größtenteils verloren. Sie stammen aus einer anderen Welt und sind in der unseren weitgehend zu Texten des kirchlichen Verfassungsrechts erstarrt (vgl. 296). Bastian geht jedoch noch weiter und kontrastiert die Katechetik prinzipiell mit dem

---

<sup>14</sup> Semiotische Überlegungen erweisen im Übrigen die grundlegende Bedeutung von Glauben als Zuversicht für jede Form der Kommunikation. Ebd., 234: „Nur im Glauben kann das Zeichenwesen Mensch Erwartungen haben, Veränderungen planen und hoffen, Wirklichkeit zu erfahren.“

<sup>15</sup> „Was der Frage radikal widerstreitet, ist der Befehl.“ Ebd., 165.

<sup>16</sup> So Bastian in einem Zitat, das (noch einmal) den geschichtlich-politischen Hintergrund erkennen lässt, vor dem sich seine Theologie bis hin zur militärseelsorglichen und ethischen Explikation entfaltet.

<sup>17</sup> Ebd., 209: „Der Satz ‚Gott ist Gott‘ ist nicht nur unbiblisch, er ist auch nicht mehr menschlich.“

<sup>18</sup> Ebd. 213ff. zur Bedeutung von Bildern für Sprache, 214: „Die poetische Metapher deckt Wirklichkeiten auf; die propagandistische aber verkleistert sie.“

<sup>19</sup> Zur Wertschätzung von Bildern gerade durch Bastian vgl. dessen didaktische Kritik am Unterrichtsbuch „Denk mal nach mit Luther“ (Kirchenkanzlei der EKD, 1989), das für den kleinen Katechismus etwa für den Konfirmandenunterricht zeitgenössisch aufarbeiten wollte: BASTIAN 1991, 339-352.

<sup>20</sup> Das Stichwort der Entmythisierung darf hier nicht auf eine falsche Fährte führen. Dem Programm der existenzialen Interpretation gegenüber äußert sich Bastian sehr kritisch.

<sup>21</sup> JÖRNS 2008.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu die Würdigung Pannenberg und Moltmanns durch BASTIAN 1970, 261, mit der im Blick auf Moltmann auch dort vorkommenden Metapher des Keils: „Moltmanns Theologie schlägt den Keil der Zukunft zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit. In diesem Zwischenraum gewinnt die Frage Lebensrecht.“

Grundprinzip der Scholastik, die er als dialogisch-offener charakterisiert.<sup>23</sup> Ob dies wirklich zutreffend ist, sei einmal dahin gestellt. Seine Option aber wird deutlich. Es geht ihm um die Aufgabe des Vorrechts der Antwort (vgl. 305). Er nennt es ein didaktisches Versagen, Offenbarungswahrheit „unerschüttert die didaktische Gestalt der [Katechismus-; K.H.] Antwort“ zu geben.<sup>24</sup> Bastian plädiert stattdessen dafür, sich auf „das Wagnis ein(zulassen), mit einer alten Nachricht neue Erfahrung (=Information) zu machen. Das geschieht aber in der Weise, daß alte Sprachspiele und Verständigungen überholt werden können und müssen, um neuen Sprachspielen und Bedeutungen Platz zu machen“ (244). Eine Pragmatik nach Brecht.<sup>25</sup> So empfiehlt Bastian auch nachdrücklich die Technik der Verfremdung. „Der antwortwütigen, aber fragemüden Christenheit sind solche Verfremdungsoperationen heute unerlässlich“ (242).<sup>26</sup>

Bastian untermauert seine Argumentation auf dem Weg biblisch-theologischer Reflexionen.<sup>27</sup> So zeichnet er „Israels Fragekultur“ nach und zeigt anhand von Psalmen, wie „in späterer Zeit die Warum-Frage in der Klage zur negativen Bitte umgebogen (wird). [...] Schließlich“, so stellt Bastian fest, „entfällt die Frage“, womit ein „spürbarer Verlust im Gottesverhältnis“ einhergehe (269). Dagegen setzt Bastian die Erinnerung an Hiob. „Beten, das heißt Fragen!“ Denn Fragen und nicht Antworten sind es, die in die Begegnung Hiobs mit Gott hineinführen (vgl. 270) und Ausdruck der Gottesbeziehung sind. Hiob akzeptiert „die Frage als die ihm von Gott zugemutete Lebensform des Geschöpfs vor dem Schöpfer. [...] Würde Gott Hiob antworten, dann

<sup>23</sup> „Die Quaestio qualifiziert und legitimiert das theologische Denken als Suchverhalten, *das vor keiner Instanz halt macht.*“ (Ebd., 293; Hervorhebung K.H.).

<sup>24</sup> „Die Christenheit hätte erst dann wieder Antworten, wenn sie selbst – nicht die ‚Welt‘ wieder Fragen hätte.“ Ebd., 306.

<sup>25</sup> Vgl. hierzu auch das Zitat aus Brechts „Der Zweifler“ ganz zum Schluss der Theologie der Frage, ebd., 351: „Seid ihr wirklich im Fluss des Geschehens? Werdet ihr noch? Zu wem sprecht ihr? Wem nützt es, was ihr da sagt? Und nebenbei: Lässt es auch nüchtern? Ist es am Morgen zu lesen? Ist alles belegbar? Durch Erfahrung? Durch welche? Aber vor allem: Wie handelt man, wenn man euch glaubt, was ihr sagt? Vor allem: Wie handelt man?“

<sup>26</sup> Auch DERS. 1965.

<sup>27</sup> Systematisch-theologisch fundiert Bastian seine Ideen in Auseinandersetzung mit den Theologien vor allem Bultmanns, Barths und Tillichs. Mit der Abgrenzung von der Situationslosigkeit des Existentialismus ist das Grundsätzliche zu Bultmanns Programm schon gesagt. Im Blick auf die Frage wirft Bastian Bultmann vor, diese nur als Anknüpfungspunkt für Gottes Wort und also nicht eigens wahrzunehmen (DERS. 1970, 255). Mit Barths Wort-Gottes-Theologie hat sich Bastian intensiv beschäftigt (DERS. 1968a, 25-55) und würdigt sie differenziert. „Barth polemisiert gegen zwei Gegner: gegen die fraglose Selbstverständlichkeit des Glaubens einerseits und gegen die theologische Möglichkeit einer menschlichen Selbstbefragung und Selbstbeurteilung andererseits. Was er darstellen möchte, ist die Dynamik des *circulus veritatis*, der ein *circulus veritatis Dei* ist, demnach Fragen provoziert, gegen die sich der Mensch nicht schützen kann, und Antworten anbietet, die – weil sie nicht menschlich gemacht sind – nur im Bekenntnis erkannt werden können“ (DERS. 1970, 251f.) Aber natürlich gilt auch hier, dass „mit der Behauptung von der axiomatischen Antwort-Souveränität des Wortes Gottes die Fragenatur und Fragekultur des Menschen letztlich vergewaltigt (wird).“ (Ebd., 252f.). Tillichs Denken ist Bastian demgegenüber nahe. Gerade auch in der Dialektik bzw. Korrelation von Frage und Antwort, bzw. mit einem Verständnis von Philosophie als „Haltung des radikalen Fragens“ und der „Religion als Ergriffensein vom Unbedingten“ (Ebd., 258f.). „Die Methode der Korrelation polemisiert gegen zwei andere unangemessene theologische Methoden. Der Supranaturalismus schleudert dem Menschen biblische Sätze entgegen als Antworten auf Fragen, die dieser gar nicht gestellt hat. Er missachtet also die didaktische Kommunikationsstruktur des Wortes. Der theologische Naturalismus hat darin seinen Mangel, daß er die Antworten aus der menschlichen Existenz, also aus der Frage, ableitet. Hier antwortet der Mensch sich selbst.“ (Ebd., 259).

stände er auf der theologischen Diskussionsebene von Hiobs Freunden. Seine Antwort wäre dann Lösung, nicht Erlösung“ (274).<sup>28</sup>

Bastian verdeutlicht seine Auffassung kirchlicher Lehre auch anhand der Homiletik (vgl. Kapitel XIV,318ff.). Ich zitiere ausführlich: „Wenn unsere didaktische Bestimmung der biblischen Botschaft als Frage stimmt, dann ist es eine vorzügliche Funktion der Predigt, verschlossene Wirklich zu öffnen und Fragen zu entbinden“ (326). „Im mutigen Verzicht auf jene billigen Versuche, der Weltgeschichte großer und kleiner Katastrophen einen frommen Sinn zu verleihen, offenbart der Prediger den entscheidenden Angelpunkt seiner Theologie. Glaubens-Sinn ist eben nicht Kirchen-Antwort, sondern Ankunft Gottes in einem Raum, den wir nur mit der Frage als Aporie offen halten können. Das Stigma der Welt und des Lebens, jenes verzweifelte Umsonst, manifestiert sich im Kreuz Jesu. Mit diesem Kreuz gewinnt die menschliche Frage ihr Unüberbietbares Zeichen, das sich jedem Versuch verweigert, die Aporie durch Erklärungen aufzulösen. [...] Dem Un-Sinn preisgegeben, überliefert sich Jesus ganz der Gottesfrage“ (336) „Für abwegig und verfehlt halten wir jede Theologie, die hurtig nach den dogmatischen Antwortkonserven auf landeskirchlichen Regalen greift. [...] Weil Millionen Menschen in diesem Jahrhundert schlimmer als Hiob gelitten haben und nach wie vor leiden, bleibt dem Christen keine Wahl: entweder sie glauben wie Hiob, Gott anklagend und ihn fragend, oder sie treten ins Gerede der vielen, die darum alle nicht recht reden, weil sie antworten wie Hiobs Freunde“ (346).

Nach evangelischem Verständnis ist der Glaube des Menschen Gottes Werk. Auch dem entspricht didaktisch die Offenheit der Frage mehr als die fixe Antwort.<sup>29</sup> Nun „kann und will [der Pädagoge] nicht tatenlos warten, bis beim Lernenden zufällig das Fragen keimt.“ (50). Dazu „integriert [die theologische Didaktik] also die Gottesfrage der biblischen Botschaft den Fragen, die den empirischen Zeitgenossen in den verschiedenen Fragen seines Lebens explizit oder subversiv bewegen. Sie vermittelt demnach nicht in der Substanz ewig fertige Antworten auf aktuelle Anfragen, sondern läßt Frage auf Frage prallen, so daß beide verändert werden: die christliche Botschaft und ihr moderner Fragepartner“ (312). Eine Veränderung, die nicht Aufgabe ist, sondern der lebendigen Bewahrung des Tradierten dient.<sup>30</sup>

Es ist ein Plädoyer für ein kontext-sensibles deutendes Fragen einerseits<sup>31</sup> und ausführliches Erzählen als angemessene, weil offene Form der Antwort andererseits, denn „Schöpfung und Auferstehung, Bundesschluss und Himmelfahrt sind keine abstrakten Begriffe, sondern Metaphern, die in ausführlichen Erzählungen zu Wort kommen wollen“ (215).

Aufgabe der kirchlichen Rede und des Religionsunterrichts kann es also nicht zuerst sein, Antworten zu liefern, sondern dass sie „mit Fragen Gott den Raum schafft, der ihm gebührt“ (336). Dementsprechend ermutigt die Predigt nicht quasi *evangelikal* zu Glaubensentscheidungen, sondern liberal *evangelisch* zu „individuellem Neugiuerver-

<sup>28</sup> Also doch gar keine Antworten, ausschließlich Fragen? Wie steht es um das *Ich aber sage euch* Jesu? Und den Zeugnischarakter kirchlicher Rede? Ich kann das hier nicht ausführlicher darstellen. Bastian aber verweist überzeugend auf den kommunikativen Charakter der neutestamentlichen Schriften. Darauf, dass wir als Leser Jesus durch die Jünger befragen. Wir lesen Antwortversuche der Apostel auf unsere Fragen (Ebd., 288 und 284).

<sup>29</sup> Ebd., 292: „Die Lehrmäßigkeit und Lernmöglichkeit des Glaubens hängen [...] an der Frage.“

<sup>30</sup> „Christliche Wahrheit ist eine zeitliche Kommunikationserfahrung, eine Lebenspraxis in Wechselwirkungen.“ Ebd., 93f.

<sup>31</sup> Ebd., 210: „Im Wort ‚Sühnetod‘ steckt der heilbringende Inhalt wie die Leberwurst in der Blechkonserve Deutendes Fragen wird als Vernebelung und Verfälschung der Sache diffamiert.“

halten, sozialen Suchgruppen und jedem Bemühen um neue Sozialformen des Glaubens, neue kirchliche Gewohnheiten mit interrogativer Lernflexibilität“ (349).<sup>32</sup>

## 2. Die Theologie und Didaktik der Frage zwischen 1969 und heute

Soweit das Referat. Wie stand es um die Theologie und Didaktik der Frage zwischen 1969 und heute? Hat die *Universitätstheologie* Bastians Theologie nicht zur Kenntnis nehmen wollen?<sup>33</sup> Jan Hermelink macht darauf aufmerksam, dass Bastian Ende der sechziger Jahre in der Homiletik wohl wahrgenommen wurde.<sup>34</sup> Doch war diese Rezeption nicht nachhaltig. Bastians Ideen stehen insgesamt weitgehend verhältnislos neben, bzw. vor der praktisch-theologischen und religionspädagogischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Dabei hat zur selben Zeit, als Klaus Wegenast die didaktische Wende der Praktischen Theologie ausrief, auch Bastian entschieden die Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse gefordert.<sup>35</sup> Deutlich vor Gert Ottos Plädoyer für eine Gliederung der Praktischen Theologie in unterschiedliche Reflexionsperspektiven, welche die Forschung zu verschiedenen kirchlichen Handlungsfeldern miteinander verbindet, hat Bastian die pastorale Praxis didaktisch reflektiert.<sup>36</sup> Und Predigt als Rede zu verstehen und entsprechend zu untersuchen, ist auch keine Erfindung Ottos, sondern Bastians. Von ihm ist dennoch kaum die Rede.<sup>37</sup> In Ottos Grundlegung der Praktischen Theologie von 1986 findet sich kein Hinweis auf den Vorreiter.

Religionspädagogisch wurden in den Jahren nach der Veröffentlichung von Bastians Ideen immer neue „Fenster“ geöffnet. Die Theologie und Didaktik der Frage hat nicht wirklich Schule gemacht. Dem Geiste nach verwandt ist heute die sogenannte „profane Religionspädagogik“,<sup>38</sup> die gleichfalls auf ein normativ-vorausgesetztes Lernziel verzichtet. Bernd Beuscher, der heute in Paderborn und an der FH in Bochum lehrt, ist Bastian besonders darin sehr nahe, den Verstehensprozess, die Suchbewegung des Glaubens offen zu halten. Weiter gilt das für die pragmatische Ausrichtung des Verstehens. „Der Skandal ist nicht, dass die Menschen die Zehn Gebote nicht mehr auswendig können [...], sondern dass es dahin kommen konnte, dass man die Zehn Gebote vorwärts und rückwärts abspulen konnte, aber damit nichts fürs Leben anzufangen wusste [...]“<sup>39</sup>, schreibt Beuscher zutreffend. Zu einer ausdrücklichen Erinnerung und also auch Würdigung Bastians ist es aber auch dort bislang nicht

<sup>32</sup> Vor gut zehn Jahren hat Hans-Dieter Bastian eine Sammlung von Universitätspredigten veröffentlicht. (DERS. 1999). Der Titel erinnert sicher nicht zufällig an BAHR 1968. Vgl. auch die Rundfunkbeiträge die unter dem Titel „Abseits der Kanzel. Anfänge in Glauben und Verstehen“ erschienen sind (BASTIAN 1968b).

<sup>33</sup> Hans-Dieter Bastian war sechs Jahre im Schuldienst gewesen, ehe er 1960 Dozent am Kolleg für Ev. Unterweisung der Ev. Kirche im Rheinland wurde. Erst 1961 wurde er promoviert. Im gleichen Jahr erfolgte die Berufung an die Pädagogische Hochschule in Bonn. Zunächst unter Ernennung zum außerordentlichen Professor, der sieben Jahre später die Ernennung zum Ordinarius ebendort folgte. Ab 1.10.1986 wurde Bastian in die Evangelisch Theologische Fakultät in Bonn „umgesetzt“. Er blieb – mit Mitgliedschaft in der Pädagogischen Fakultät – aber auch Pädagoge. Vgl. die Kurzbiographie bei FAULENBACH 2009, 537.

<sup>34</sup> HERMELINK 1992, 224.

<sup>35</sup> BASTIAN 1970, 100.

<sup>36</sup> Siehe neben seinen Ausführungen zur Homiletik in seiner Theologie der Frage auch BASTIAN / EMEIS / KRUSCHE / LÜTCKE 1978, darin besonders BASTIAN 1978.

<sup>37</sup> Vgl. aber würdigend den Philosophen C. E. M. STRUYKERBOUDIER 1988, 9-35.

Wird der Religionspädagoge mit seiner bisweilen recht aggressiven Kirchenkritik vielleicht von dem Kirchenmann Ernst Lange verdeckt? Zu Bastian im Bezug auf Lange HERMELINK 1992, 224-235.

<sup>38</sup> BEUSCHER / ZILLESEN 1998.

<sup>39</sup> BEUSCHER 2004, 231.



gekommen, obwohl diese mit ihrem neostrukturalistischen Ansatz (und bisweilen polemischen Ton) Bastian durchaus nahe kommt.

Vielleicht braucht es diese Erinnerung gar nicht? Schließlich hat sich die gesellschaftliche Wirklichkeit in Sachen Religion, hat sich die Institution Kirche seit dem Erscheinen der Theologie der Frage erheblich verändert. Womöglich sogar unter dem Einfluss der Religionspädagogik der 70er und 80er Jahre. Insofern ist Bastians Entwurf tatsächlich *von gestern*. Aber seine Theologie ist ja selbst nicht ein für alle mal fertige Antwort, sondern Frage, ein kommunikatives Angebot. So wäre vielleicht mehr als ein Reload, ein Update angezeigt, das ich aber nur anregen kann. Bei einem Update der Theologie der Frage gewissermaßen auf eine Version 2.0 sind Bastians Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik auch nach dreißig Jahren nicht überholt. In der Betonung der Bedeutung der subjektiven und prozessualen Aneignung von Gegenständen der Bildung durch Gemeindeglieder und Schülerinnen und Schüler wie des kommunikativen Charakters kirchlicher Rede und des Religionsunterrichts sind sie weiterhin zeitgemäß. Und ein nicht einfach überholter Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart. Ich möchte das kurz zeigen, indem ich kontrastierend auf einen zeitgenössischen Ansatz in der Religionspädagogik verweise und dann zwei dogmatisch-didaktische Updates installiere – 1.1 und 1.2 gewissermaßen.

### 3. Die Aktualität der Theologie und Didaktik der Frage

3.1 Die Theologie der Frage nimmt die Plausibilitätsfrage didaktisch ernst und rückt sie ins Zentrum. Einer Glaubenslehre, die die Plausibilitätsfrage ernst nimmt, sind Unverständnis und Anfragen christlicher Religion-selbst gegenüber nichts, was allein als Devianz aufgefasst und also pädagogisch irgendwie behoben werden müsste. Solches scheint heute noch Ingrid Schoberth vorzuschweben. Ihre katechetische Theologie ist jedenfalls erstaunlich fraglos.<sup>40</sup>

Das Anliegen Schoberths ist es, Glauben-lernen als Prozess der Einübung, des Hineinfindens in den Glauben als Gemeinschaftsform zu beschreiben. Folglich habe die katechetische Praxis sich an den grundlegenden Gestalten der Religionsausübung zu orientieren. Diese Überlegung, die mir zunächst einleuchtet, ist es, die Schoberth auch in eine gewisse Nähe zur Performativen Religionspädagogik bringt.<sup>41</sup> Vor allem die Bibellese steht im Mittelpunkt ihres Interesses: „Im Lesen in der Schrift wird ihre spezifische Autorität erfahren, indem sie zu dem die Gegenwart wahrnehmenden, verändernden und befeuernden Wort wird“<sup>42</sup>, schreibt Schoberth.

Dogmatisch mag dies nun nachvollziehbar und richtig sein,<sup>43</sup> religionspädagogisch ist ihre Argumentation unzureichend weil weitgehend blind gegenüber schulischer Realität und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.<sup>44</sup> Ob *vom Kleinen Katechismus her*, von ihm ausgehend, Wege in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler führen, ist fraglich und mir bleibt unklar, was Schülerinnen und Schüler motivieren sollte, „die Wege, die in die Wahrnehmung der christlichen Religion führen“<sup>45</sup>, zu gehen? Weiter darf bezweifelt werden, ob Schoberths Kennzeichnung des Religi-

---

<sup>40</sup> SCHOBERTH 1998.

<sup>41</sup> DIES. 2002.

<sup>42</sup> DIES. 1998, 231.

<sup>43</sup> Unübersehbar ist der bestimmende Einfluss der Systematischen Theologie Hans G. Ulrichs. Vgl. zur *dogmatischen Religionspädagogik* auch ULRICH-ESCHEMANN 1999 und SCHMIDT 2004.

<sup>44</sup> Trotz SCHOBERTH 2007.

<sup>45</sup> DIES. 2006a, 110.

onsunterrichts als *Diskursgeschehen* angemessen ist, wenn schon vorab festgelegt ist, was als Wahrheit gilt.

Man mag einräumen, dass es Schoberth vor allem um eine binnen-gemeindliche Tätigkeit bzw. kirchliche Lebensform geht.<sup>46</sup> Und dass sie, wenn sie den Katechismus Luthers schulunterrichtlich empfiehlt,<sup>47</sup> nicht zuletzt die Lehrenden im Blick hat. Der Kleine Katechismus sei „didaktisch so aufbereitet, dass er denen, die Kindern unterrichten, eine Anleitung gibt, die Inhalte zu durchdringen, die notwendig sind, dass Kinder und Jugendliche christliche Religion kennen lernen“<sup>48</sup>, meint sie. Mag der Kleine Katechismus so auch wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens idealtypisch formulieren und somit ein vorbildliches Stück Dogmatik sein:<sup>49</sup> die Annahme, dass es besonders daran gelegen wäre, diese Gestalt des Glaubens einmal zu durchdringen und dann nur zu wiederholen, diese Annahme ist – wie Bastian überzeugend deutlich gemacht hat – irrig. Im Blick auf Schoberth wirkt die Theologie der Frage geradezu als Update für neuere Entwürfe.

3.2 Ein wichtiges didaktisches Update kann die Theologie der Frage wiederum selbst erfahren, wenn sie Einsichten aufnimmt, die Carsten Gennerich auf dem Weg einer Untersuchung des Glaubens Jugendlicher gewonnen hat.<sup>50</sup> Während Bastian vor allem darauf verweist, dass theologische Aussagen einander aufgrund ihrer sich geschichtlich verändernden Kontexte in Frage stellen, stellt Gennerich noch stärker die entwicklungspsychologische und soziokulturelle Bedingtheit von Glaubensvorstellungen heraus.

Mit Bezug auf Friedrich Schleiermacher würdigt Gennerich die daraus resultierende Individualität der Glaubensvorstellungen, im Fall seiner Untersuchung der Glaubensvorstellungen Jugendlicher, und setzt sie in Beziehung zu unterschiedlichen Formulierungen christlicher Dogmatik als Versuchen, die Allgemeinheit des christlichen Glaubens darzustellen. Gennerichs Glaubenslehre verzichtet damit darauf, selbst eine bestimmte Interpretation des christlichen Glaubens zu vertreten. Er stellt mehrere Ansätze nebeneinander, auf die er die empirisch erhobenen Glaubensvorstellungen bezieht und letztlich miteinander ins Gespräch bringt. Gestützt auf die Schleiermacher-Interpretation Johannes Fischers will Gennerich die Glaubenslehre so davor bewahren, den Kontakt zur Glaubenswirklichkeit zu verlieren.<sup>51</sup> Der Glaube in der Vielzahl seiner durchaus eigentümlichen Ausprägungen wird nur in einem kommunikativen Prozess sachgemäß zum Gegenstand dogmatischer Reflexion.<sup>52</sup>

Ich kann nicht näher auf die Methodik Gennerichs eingehen. Entscheidend ist hier nur, dass es ihm in der Verbindung von Versuchen Peter Biehls und einem Modell Shalom Schwartz' gelingt, in einem sogenannten „Wertfeld“ theologische Kategorien

---

<sup>46</sup> „Die Wahrnehmung von Glauben-lernen hat demnach nicht die Entfaltung einer Theorie über christliches Leben oder Lebensführung im Blick, sondern die Praxi christlichen Glaubens, die mit dem *Anfangen und Bleiben* im Lesen in der Heiligen Schrift ihren Ausgangspunkt und ihre Orientierung findet.“ DIES. 1998, 235.

Letztlich missachtet Schoberth mit ihrer Zielsetzung die Grenzen der Katechetik. Hans Mendl mahnt zu Recht und Schoberth treffend, dass schulischer Religionsunterricht nicht mit einem Instrument zur Beheimatung in der Kirche verwechselt werden dürfe. MENDEL 2008, 85f.

<sup>47</sup> SCHOBERTH 2006b bzw. DIES. 2008.

<sup>48</sup> Ebd., 7.

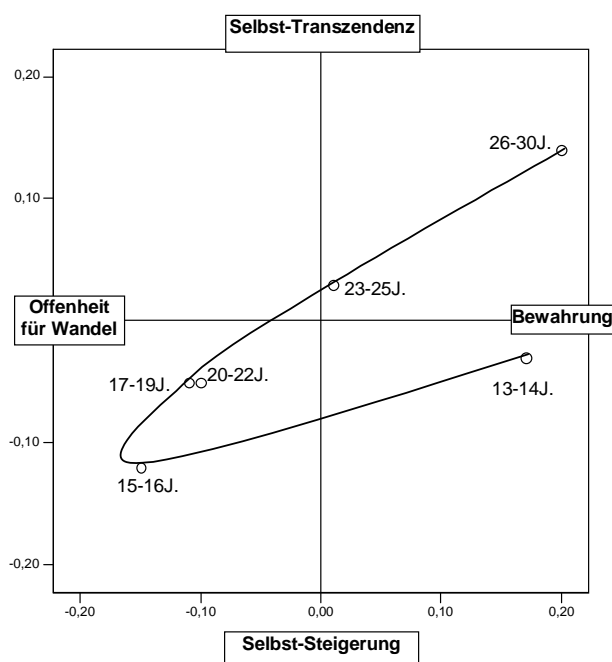
<sup>49</sup> Dazu heute DIETRICH KORSCH 2000.

<sup>50</sup> GENNERICH 2010. Die Seitenangaben im Text beziehen sich im Folgenden auf diese Publikation.

<sup>51</sup> Ebd., 16.

<sup>52</sup> „Die Differenzen zwischen den theologischen Interpretationsangeboten sind dann dergestalt vertretbar, dass sie in ihren Gebrauchskontexten sehr wohl in der ‚Einheit des Geistes‘ gedacht werden können.“ Ebd., 19.

– Reich Gottes, Sünde, Rechtfertigung, Schöpfung – Grundtypen menschlicher Erfahrung zuzuordnen – Progression bzw. Regression, Autonomie bzw. Partizipation.<sup>53</sup> Gennerich kann in seiner Auswertung von Jugendstudien damit verschiedene Formen des christlichen Glaubens entwicklungspsychologisch differenzieren. Weitere Differenzierungen im Glaubensverständnis lassen sich auch im Blick auf Schulformen, Familieneinkommen, konfessionelle Milieus usw. usf. vornehmen. Die nachstehende Graphik zeigt beispielsweise die Entwicklung von Jugendlichen zwischen 13-14 Jahren bis hin zu jungen Erwachsenen zwischen 26 und 30 Jahren im „Wertefeld“.<sup>54</sup>



**Abbildung 1: Altersentwicklung im Wertefeld anhand der Factorscore-Mittelwerte der Bamberger Jugendstudie 1996 (12-30-jährige; N=3275)**

Uns geht es hier um die Vermittlung von dogmatischen Begriffen mit der lebensweltlichen Situation bzw. den lebensweltlichen Situationen. Ich möchte dies am Beispiel des Glaubensbegriffs veranschaulichen. Gennerich differenziert etwa vier Begriffsfassungen:

1. *Glaube als Dezentrierung*, als ein Sich-verlassen auf Gott. Es handelt sich dabei um eine Form des Glaubens, die Halt „im Unbedingten“ verleihe, „damit die Dimension der Exploration gegenüber den Werten der Welt offen gehalten werden kann“ (133).

2. *Glaube als progressive Selbstbestimmung*. Eine Form des Glaubens, die darum weiß, dass das Ich nicht solitär existiert, sondern in relativer Abhängigkeit und bedingter Freiheit stets „auf andere und anderes angewiesen“ ist (134). Das Glaubensleben vollzieht sich in der fortwährenden Erkundung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit durch Kommunikation und Vergleich mit anderen“ (ebd.).

<sup>53</sup> Zum Wertefeld als Modell zur Darstellung von Schülererfahrungen GENNERICH 2010, 24ff.

<sup>54</sup> Die Graphik findet sich bei GENNERICH 2010, 51.

3. *Glaube als Gehorsam*. In dieser Form des Glaubens wird die Entschiedenheit und Verbindlichkeit der Gottesbeziehung betont (vgl. 138).

4. *Glaube als Geheimnisbewusstsein* ist eine Form des Glaubens mit *radikal relativierendem* Charakter. Gott lässt sich nicht fassen und stellt damit alle „Ideen, Werte, Standards, alles was wir glauben“ in Frage (139).

Diese vier Varianten des Glaubensbegriffs werden zu empirischen Erhebungen in Beziehung gesetzt. „Insgesamt decken die Befunde für Jugendliche, abhängig von ihrer Position im Wertefeld, unterschiedliche Zugänge zur Glaubenskategorie auf. Jugendliche *oben/rechts* zeigen die größte Bereitschaft, ihr Selbstkonzept dezentriert zu konzipieren. So können sie sich eher als andere vorstellen, ihr Selbst in Christus zu gründen, kirchliche Vorgaben zu akzeptieren und Bedürfnisse des Selbst zu relativieren (Verzichtsbereitschaft). Jugendliche *unten/rechts*, die nur über geringe Ressourcen für eigenständige, flexible Zielsetzungen verfügen, weisen darauf hin, dass sie normative Vorgaben und Konformitätsansprüche als Freiheitsgewinn erleben können, wenn sie sich als unterstützend für die Selbstkontrolle erweisen. Jugendliche im Bereich *unten/links* sind besonders kritisch gegenüber institutionellen Vorgaben. Sie sind experimentierfreudig und suchen nach einer religiösen Sprache, die in ihrem Kontext nicht als begrenzend erfahrend [sic!] wird, sondern die Chancen eines authentischen Selbstausdrucks erlebbar steigert. Jugendliche *oben/links* zeigen auf der Grundlage entwicklungsförderlicher Ressourcen einen eigenständigen, aktiven Zugriff auf die religiöse Tradition. Ihre Glaubenshaltung ist stark durch eine universalistische Ethik geprägt und drückt sich in einem gesellschaftlichen und weltweiten Engagement aus“ (166f).

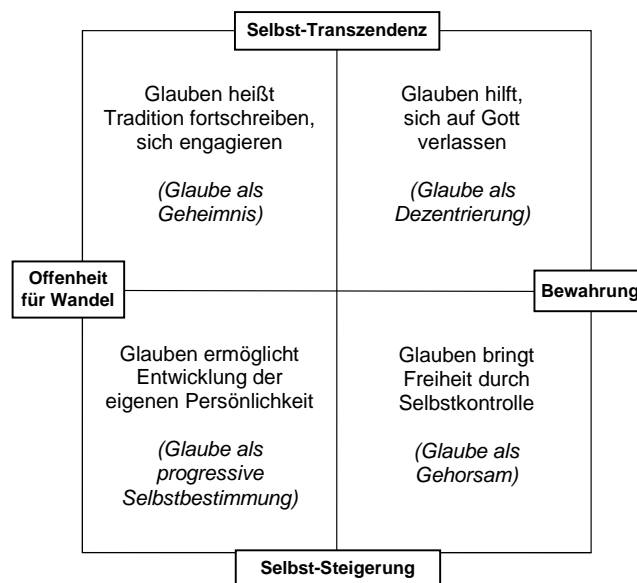


Abbildung 2

Dass es schlicht eine Notwendigkeit ist, die diversen psychologisch wie lebensweltlich bedingten Perspektiven bzw. Affinitätsverhältnisse zu den unterschiedlichen theologischen Begriffsfassungen zu berücksichtigen wird unübersehbar, wenn man die beiden Graphiken gewissermaßen übereinander legt.

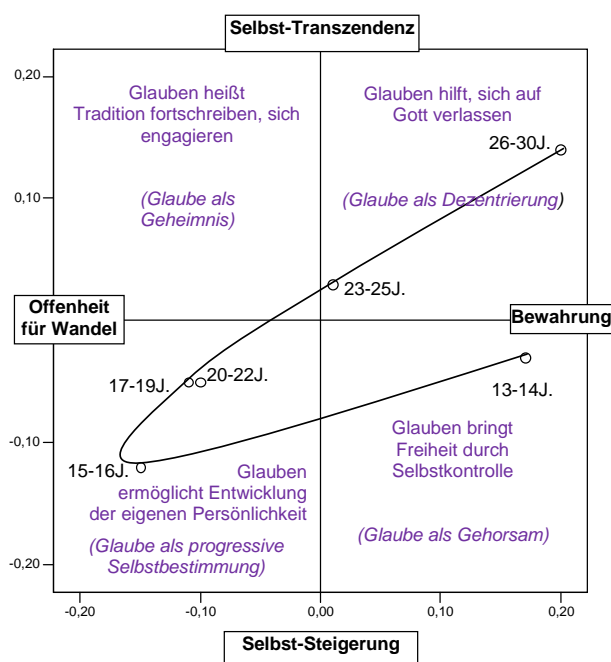


Abbildung 3

Es zeigt sich: Die Reduktion der unterrichtlichen Glaubenslehre auf nur eine Konzeption ist didaktisch falsch (vgl. 388). Soweit die „Theologie und Didaktik der Frage 1.1“.

3.3 Fragen wir nun nach einer möglichen unterrichtlichen Anwendbarkeit dieses Ansatzes, kommt die konstruktivistische Religionspädagogik, vertreten vor allem durch den römisch-katholischen Theologen Hans Mendl,<sup>55</sup> in den Blick. Auch sie betont das Subjekt der Lernenden in besonderer Weise<sup>56</sup> und stellt den dialogischen, prozessualen Charakter des Lernens heraus.<sup>57</sup> Hatte Bastian sich ganz der „Mikrostruktur“ der Frage gewidmet und diese erforscht, nimmt die konstruktivistische Religionspädagogik stärker die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick. Denn wenn Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit ein grundsätzlich individueller Prozess mit offenem Ausgang ist,<sup>58</sup> muss der Unterricht die Herausforderung bewältigen, eine Fülle paralleler aber individueller Lernvorgänge in einem Rahmen zu koordinieren. Gerade in diesem Bereich erweist sich die konstruktivistische Religionspädagogik als wichtiges „Update 1.2“ für die Theologie der Frage, mit der es zwar zu einer Abkehr von einfachen Antworten kommt, die aber erst einmal keine rechte Anleitung bietet, wie eine Fragekultur unterrichtlich aussehen könnte.

Die konstruktivistische Religionspädagogik geht dabei von der erkenntnistheoretischen Einsicht aus, dass „wir unsere Wissenswelten nach je eigenen Modalitäten [Wahrnehmungs- und Filterprozessen, Voreinstellungen, Emotionen etc.] (konstruieren)“, dass also prinzipiell „Objektivität des Erkennens nicht möglich (ist), wohl aber Intersubjektivität, d.h. Verständigung mit anderen. – Lernen bedeutet also nicht ‚Vor-

<sup>55</sup> In der Religionspädagogik evangelischer Provenienz hat sich vor allem Gerhard Büttner mit dem Konstruktivismus beschäftigt. BÜTTNER 2002.

<sup>56</sup> MENDEL 2005a, in: DERS. 2005b, 9-28, hier: 10.

<sup>57</sup> DERS.2005a, 11. Siehe dort auch die graphische Gegenüberstellung des instruktivistischen und des konstruktivistischen Ansatzes.

<sup>58</sup> Ebd., 16f.

gegebenes abbilden', sondern ‚Eigenes ausgestalten‘.<sup>59</sup> Lernlandschaften sind hier das methodisch einschlägige Stichwort.<sup>60</sup> Lernlandschaften, die Raum für *konstruktive Dialoge zwischen Sache und SchülerInnen* ermöglichen wollen.<sup>61</sup>

Dem kritischen Bewusstsein Bastians entspricht, dass Mendl den Konstruktivismus in der Pädagogik auch als „kritisches Korrektiv in der Diskussion um Bildungsstandards“ empfiehlt.<sup>62</sup> „Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird man sich [...] nicht damit zufrieden geben, Bildungsnormen ‚nur‘ zu konstatieren. Das unterscheidet eine konstruktivistische Pädagogik von einer bildungstheoretischen Postulats-Pädagogik, wie sie sich beispielsweise in einer ausschließlich normativ gehaltenen Auflistung eines Bildungskanons (vgl. Schwanitz 1999) niederschlägt. Ein pädagogischer Konstruktivismus beschränkt sich nicht auf die Inhaltsebene [...]. Wenn es also um die Planung von Lernprozessen geht, dann interessiert auch unter einem grundlegenden konstruktivistischen Paradigma das ‚Wie‘.“<sup>63</sup>

Mendl hebt hervor, dass „Lernende befähigt werden (müssen), in Auseinandersetzung mit fremden religiösen Konstruktionen und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition je eigene religiöse Spuren zu entwickeln.“<sup>64</sup> Damit wird keineswegs der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet. „Es geht selbstverständlich auch um die Präsentation von Weltwissen. Nicht alles ist verhandelbar“, stellt Mendl klar.<sup>65</sup> Unverzichtbar aber ist es, Bedingungen herzustellen, dass Einzelne sich mit ihrer Außenwelt so auseinandersetzen können, dass sie für sie *Sinn und Bedeutung* gewinnt.<sup>66</sup>

Es handelt sich hierbei um ein Unterrichtskonzept, bei dem die Lehrpersönlichkeit von herausragender Bedeutung ist, ein – wie Hans Mendl formuliert - *professionistischer Habitus*, der auf der Grundlage wissenschaftlicher Bildung „in einen reflexiv-pragmatischen Habitus überführt werden muss.“<sup>67</sup> Bastian selbst hatte sich mit der

---

<sup>59</sup> Ebd., 14. Vgl. auch 12ff. besonders die Übersicht über die verschiedenen Beiträge und Positionen zum Konstruktivismus 14 und 15 die Zusammenfassung der Grundannahmen des Konstruktivismus.

<sup>60</sup> Ebd., 16.

<sup>61</sup> „In der Praxis wird ein systematisch reflektierter Wechsel zwischen instruktivistisch-übergreifenden und konstruktivistisch-individuellen Lernphasen die Normalität darstellen.“ DERS., 2005c, in: DERS. 2005b, 29-47, hier: 34. „Das alles entspricht einer ‚Ermöglichungsdidaktik‘, wie sie Horst Siebert in Anlehnung an Rolf Arnold entwickelt.“

<sup>62</sup> Vgl. DERS., 2005c und DERS. 2005d, 240: „Gerade die ökonomische Triebfeder dieser Bildungspolitik lässt sich in vielen Facetten nicht mit einem subjektorientierten Bildungsideal vereinbaren [...]: Das Konzept und die Logistik der Bildungsstandards gründen auf dem Leitbild der neuen Ökonomie (Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung, Evaluation); das lernende Individuum kommt hier nur als Faktor im Dienste der Vergleichbarkeit und Konkurrenzfähigkeit von Bildungssystemen ins Spiel.“

Vgl. aus Bastians Werk die Einleitung in BASTIAN 1974, 9: „Der Unterricht hat das Lernen geplant, organisiert, zielorientiert, geregelt, kontrolliert. Der Lehrer trägt die Verantwortung. Wie macht er das? Zielprogramme entlasten ihn nur scheinbar. Sie täuschen ihm vor, die Logik wünschbarer Ziele entspräche der Wirklichkeit. Aber der Lerndialog bringt jede Logik zu Fall. Einrede und Widerspruch, Begeisterung oder Interessenlosigkeit offenbaren ein Handlungsfeld, das sich den Gesetzen der Logik nicht vollständig unterordnet.“

<sup>63</sup> MENDEL 2005a, 19.

<sup>64</sup> DERS. 2005c, 45.

<sup>65</sup> DERS. 2005a, 20.

<sup>66</sup> DERS. 2005e in: DERS. 2005b, 177-187, hier: 179.

Das Bemühen Mendls, sich durch ein Ratzinger-Zitat einer noch ausstehenden „kirchlichen Positionsbestimmung“ gegenüber abzusichern, wirkt aus protestantischer Perspektive natürlich befremdlich, dürfte aber angesichts der *causa Halbfas* nachvollziehbar sein (ebd., 181 und 187).

<sup>67</sup> MENDEL / SITZBERGER 2005, 214.

Befähigung zu angemessenem Verhalten, zu professioneller Handlungskompetenz, kurz in seiner Didaktik der Kasualien geäußert. Also am Beispiel des pastoralen Handelns in rituell geprägten Vollzügen (besonders bei Trauungen und Bestattungen). Auch in diesen ist es kommunikativ notwendig, die Gesetzmäßigkeiten der Situation anzuerkennen, sich ihnen im konkreten Einzelfall anzupassen und d.h. eben auch Freiheitsgrade im Handeln zu realisieren. Was Bastian für die Kasualdidaktik ausführt, gilt auch für die Lehrerbildung. Sie ist mehr als Anleitung zur Unterrichtsgestaltung, sondern zielt auf *qualifizierte Berufserfahrung*.<sup>68</sup> Ein solcher Habitus erst befähigt zu dem, was Bernd Beuscher als Voraussetzung eines *professionellen Dienstes an der Schule* bezeichnet, nämlich „ohne Halt und Orientierungspunkte durch vertraute Formeln einer Sprache Kanaans (Gisela Kittel), sakrale Räume und klerikale Riten auszukommen“<sup>69</sup>.

Bei Mendl kommen „die Schülerinnen und Schüler“ zwar als Individuen in Blick, aber doch als Gruppe von Individuen, die nur je für sich selbst Sinn und Bedeutung konstruieren muss. Die entwicklungspsychologisch, gender- und soziokulturell-bedingten Differenzen in den Konstruktionsmöglichkeiten thematisiert Mendl noch nicht. Wie Gennerichs Ansatz Bastians Konzeption insofern weiterführt, dass er über die diachrone Entwicklung der Glaubenslehre hinaus auch auf ihre synchronen Differenzierungen aufmerksam macht, so kann die „empirische Dogmatik“ Gennerichs Mendls Überlegungen weiterführen, indem er die Unterschiede der je eigentümlichen Symbolisierungen des christlichen Glaubens durch die Schülerinnen und Schüler zueinander in Beziehung setzt. Das wäre die „Theologie und Didaktik der Frage Version 1.2.1“.

Gennerich regt an, „die verschiedenen theologischen Modelle in ihrem Deutungspotential für konkrete Erfahrungskontexte zu diskutieren und die Schülerinnen und Schüler darüber bei der Weiterentwicklung ihrer ‚subjektiven Theologien‘ zu unterstützen.“<sup>70</sup> Wird nämlich Schülerinnen und Schülern bewusst, dass bestimmte Glaubensvorstellungen keine „evidenten Gegebenheiten“ sind, sondern motivierte [und bedingte; K.H.] Konstruktionsleistungen“, wird auch die Bereitschaft wachsen können, diese in Frage stellen lassen zu können“ und die subjektiven Theologien also zwischen den Polen des Wertefelds weiter zu entwickeln. Das Ziel einer solchen Didaktik der Frage ist eben nicht ein normativer Endpunkt, sondern – wo keine theologische Interpretation Wahrheit an und für sich beansprucht – ein Feld möglicher Entwicklungsziele je nach Lebenskontext.

#### 4. Schluss

Wenn es also heute darum geht, im Interesse des Zugangs zur Religion-selbst die religiöse Kommunikationsfähigkeit zu fördern, dann erweisen sich Hans-Dieter Bastians Ideen zur Theologie und Didaktik der Frage weiterhin als anschlussfähig an und fruchtbar für die aktuelle Diskussion. Die Didaktik der Frage zielt auf einen wirklich diskursiven Unterricht, der die Fragen der Lernenden ernst nimmt und sie im Verzicht auf einen gesicherten Wissensbestand ins Zentrum rückt.

Im Vergleich insbesondere zur Performativen Religionspädagogik, die auf ihre Art Religion-selbst zum Thema macht, indem sie versucht, Religion durch Formen wahr-

<sup>68</sup> BASTIAN 1978, 203.

<sup>69</sup> BEUSCHER 2004, 228f.

<sup>70</sup> „Theologische Kategorien dienen dann dazu, die „subjektiven Theologien“ [...] bei den SchülerInnen diagnostizieren zu können. Erst dann können LehrerInnen diese „subjektiven Theologien“ ggf. bestärken, herausfordern oder erweitern.“ GENNERICH 2010, 391.

nehmbar und durch die Schülerinnen und Schüler spielerisch nachvollziehbar zu machen,<sup>71</sup> wahrt Bastians diskursiver Ansatz besser die schulische, letztlich auch wissenschaftspropädeutische Aufgabenstellung des Religionsunterrichts im Unterschied zur Gemeindepädagogik.<sup>72</sup> Darin, dass er die Fragen als Teil der religiösen Kommunikation und Urteilsbildung ernst nimmt, trägt sein Ansatz zur Plausibilisierung der Religion bei, indem intellektueller Zweifel, existentielle Anfechtung und Nicht-Glauben nicht abqualifiziert, sondern ihnen religiöse Bedeutung zuerkannt wird. Die Gottesfrage ist abschließend nicht zu beantworten.<sup>73</sup> Die Theologie der Frage aber unterstützt das Gespräch zwischen verschiedenen Antwortversuchen auf die *religiösen* Fragen als religiöse *Fragen*, nicht als kulturgeschichtliche Wissensbestände, also als ein zu vermittelndes Weltwissen. „Unter dem Sachdruck biblischer Texte und den Pressionen aktueller Erfahrungen versucht sie, die Gottesfrage als Frage auszuhalten, und dies mit der einzigen Gewissheit, daß diese Frage von Verheißungen gehalten wird.“<sup>74</sup> Wollen wir diesen Wirklichkeitsüberschuss der Verheißung nicht aufgeben, müssen wir auf vorzeitige Antworten verzichten und uns mit dem Vorläufigen begnügen. Darum geht es um Lehre nicht im Modus von Antworten, sondern von Fragen (vgl. 313), die sich in der Lebenswelt stellen und also in Unterricht und Kirche aufgeworfen und geteilt werden. Die Verheißung dabei? Dass Unterricht lebendig und attraktiv ist, wenn er kommunikativ ist. Und das gilt nicht minder für die kirchliche Gemeinschaft.

## Literatur

- BAHR, HANS-ECKEHARD (1968), Verkündigung als Information. Zur öffentlichen Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft, Hamburg.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1965), Verfremdung und Verkündigung. Gibt es eine theologische Informationstheorie?, München (Theologische Existenz heute; NF 127).
- BASTIAN, HANS-DIETER (1968a), Vom Wort zu den Wörtern. Karl Barth und die Aufgaben der Prakt. Theol., in: EvTh 28 (1968a), 25-55.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1968b), Abseits der Kanzel. Anfänge in Glauben und Verstehen (theologiapublica 9), Olten / Freiburg i.Br.

---

<sup>71</sup> Vgl. kurz THOMAS KLIE 2003.

<sup>72</sup> Vgl. zum Verhältnis von schulischer und kirchlicher Religionspädagogik die Ausgabe 2/2010 der Zeitschrift theo-web, im download unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-02/> (12.2.2011).

<sup>73</sup> Entsprechend kritisch sehe ich etwa die Position meines Freundes Michael Roth aus dem Jahr 2004. Roth plädiert für einen problemorientierten Religionsunterricht, im Interesse „Plausibilisierungshorizonte‘ für die christliche Daseinsgewissheit aufzusuchen“ (ROTH 2004, 86). Einer solchen Orientierung an den Problemen oder Fragen der Schülerinnen und Schüler ist zuzustimmen. Zu eng ist allerdings seine Entgegensetzung der wahren Daseinsgewissheit des Glaubens und ihrer trügerischen Verblendung. Sie lässt keinen rechten Raum für vagen, suchenden oder angefochtenen Glauben.

<sup>74</sup> Oder von *Versprechen*. „Versprechen, das ist [...] viel *weniger als notwendig*, ist aber sehr viel *mehr als zufällig*; im Falle Gottes ist es das Äußerste, was wir bekommen können.“ SPARN 2008, 144.



- BASTIAN, HANS-DIETER (<sup>2</sup>1970), Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1972), Kommunikation. Wie christlicher Glaube funktioniert, Stuttgart/Berlin (Themen der Theologie; 13).
- BASTIAN, HANS-DIETER (1974), Einleitung in: Religion: Modell. Ein Unterrichtswerk für das Fach Religion. Klasse 7 bis 10. Lehrerhandbuch, Düsseldorf, 7-17.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1978), Auf dem Weg zu einer Didaktik der Kasualien, in: DERS. / EMEIS, DIETER / KRUSCHE, PETER / LÜTCKE, KARL-HEINRICH (Hg.), Taufe, Trauung und Begräbnis. Didaktischer Leitfaden zum kirchlichen Handeln, München / Mainz, 196-208.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1991), Auge und Ohr, Sehen und Hören. Eine Revision theologischer Mediendidaktik, in: ZILLEBEN, DIETRICH / ALKIER, STEFAN / KOERRENZ, RALF / SCHROETER, HARALD (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rheinbach-Merzbach, 339-352.
- BASTIAN, HANS-DIETER (1999), Predigt als Nachricht. Universitätspredigten, Rheinbach.
- BASTIAN, HANS-DIETER/EMEIS, DIETER/KRUSCHE, PETER/LÜTCKE, KARL-HEINRICH (Hg.) (1978), Taufe, Trauung und Begräbnis. Didaktischer Leitfaden zum kirchlichen Handeln, München / Mainz.
- BEUSCHER, BERND (2004), Zur Interdisziplinarität einer zukunftsfähigen Religionspädagogik, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH/SCHLAG, THOMAS (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh, 223-240.
- BEUSCHER, BERND/ZILLEBEN, DIETRICH (1988), Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim.
- BÜTTNER, GERHARD (2002), Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen?, in: ZPT 54 (2002), 155-170.
- FAULENBACH, HEINER (2009), Die Evangelisch-Theologische Fakultät Bonn. Sechs Jahrzehnte aus ihrer Geschichte seit 1945, Bonn.
- FOITZIK, KARL (2002), Gemeindepädagogik ein „Container-Begriff“, URL: <http://www.ak-gemeindepaedagogik.de/Download/Foitzik-Container-Begriff.pdf>, 12-14 [Zugriff 22.9.2010].
- GENNERICH, CARSTEN (2010), Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (PThe 108), Stuttgart.
- HERMELINK, JAN (1992), Die homiletische Situation. Zur jüngeren Geschichte eines Predigtproblems, Göttingen.
- JÖRNS, KLAUS-PETER (<sup>4</sup>2008), Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum, Gütersloh.
- Kirchenkanzlei der EKU(Hg.) (1989), Denk mal nach ... mit Luther. Der kleine Katechismus heute gesagt, Gütersloh.
- KLIE, THOMAS (2003), Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, im download unter [www.rpi-locum.de/download/klperfw.zip](http://www.rpi-locum.de/download/klperfw.zip) [Zugriff 12.2.2011].
- KORSCH, DIETRICH (2000), Dogmatik im Grundriss (UTB 2155), Tübingen.

- KÖRTNER, ULRICH H.J. (2007), Die Frage nach der Frage, auf die die Theologie die Antwort ist, in: NZSTh 48 (2007), 407-423.
- MENDL, HANS (2005a), Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: DERS.(Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster, 9-28.
- MENDL, HANS(Hg.)(2005b), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch(Religionspädagogik konkret 1), Münster.
- MENDL, HANS (2005c), Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, in: DERS.(Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster, 29-47.
- MENDL, HANS (2005d), Konstruktivismus und die Folgen. Leistungen, Stand, weitere Arbeitsfelder, in: DERS.(Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster, 239-244.
- MENDL, HANS (2005e), Ein Zwischenruf: Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit, in: DERS.(Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster, 177-187.
- MENDL, HANS (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München.
- MENDL, HANS/SITZBERGER, RUDOLF (2005), in: MENDL, HANS(Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster, 213-227.
- ROTH, MICHAEL (2004), Religionsunterricht als Offenbarungsdidaktik? Bemerkungen aus systematisch-theologischer Perspektive, in: ZPT 56 (2004), 78-87.
- SCHMIDT, GÜNTER R. (2004), Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, Leipzig.
- SCHOBERTH, INGRID (1998), Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie (Calwer Theologische Monographien, Reihe C; 28), Stuttgart.
- SCHOBERTH, INGRID (2002), Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 20-31.
- SCHOBERTH, INGRID (2006a). Wahrnehmung der christlichen Religion und das Glauben-lernen, in: DIES. (Hg.), Wahrnehmung der christlichen Religion (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie), Berlin, 110-117.
- SCHOBERTH, INGRID (2006b), Religionsunterricht mit Luthers Katechismus. RU praktisch sekundar, Göttingen.
- SCHOBERTH, INGRID (2007), ‚Im Schüler den Anderen sehen‘ – Religion unterrichten aus der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, in: Pastoraltheologie 96 (2007), 255-270.
- SCHOBERTH, INGRID (2008), Zehn Lernwege für den Religionsunterricht ab 10. Klasse. Mit Luthers Katechismus, Göttingen.
- SCHROETER, HARALD (1993), Kirchentag als vorläufige Kirche. Der Kirchentag als besondere Gestalt des Christseins zwischen Kirche und Welt (PThe 13), Stuttgart/Berlin/Köln.

SPARN, WALTER (2008), Zug verpasst !, in: KORSCH, DIETRICH/ CHARBONNIER, LARS (Hg.), Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags. FS Wilhelm Gräb, Göttingen, 140-145.

STRUYKERBOUDIER, C. E. M. (1988), Toward a History of Question, in: MYERS, MICHAEL (Hg.), Questions and Questioning, Berlin / New York, 9-35.

ULRICH-ESCHEMANN, KARIN (1999), Gegen eine Pädagogisierung des Religionsunterrichts, in: Religionspädagogische Beiträge 41 (1999), 81-90.

ZENETTI, LOTHAR (1983), zitiert nach: BERG, SIGRID / BERG, HORST KLAUS(Hg.) (1987), Jesus. Anfragen und Bekenntnisse (Biblische Texte verfremdet 4), München / Stuttgart, 24.

*Dr. Kai Horstmann, Privatdozent für Praktische Theologie, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.*