

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Die historische Dimension religiösen Lernens : Status Quo und Perspektiven einer Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont des Religionsunterrichts

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.05.2023

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-594906

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Die historische Dimension religiösen Lernens : Status Quo und Perspektiven einer Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont des Religionsunterrichts. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik/Beihefte. (2016), 12, Geschichte im interdisziplinären Diskurs : Grenzziehungen - Grenzüberschreitungen - Grenzverschiebungen, S. 65-81
DOI: 10.14220/9783737006354.65.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

Die historische Dimension religiösen Lernens. Status Quo und Perspektiven einer Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont des Religionsunterrichts

Schlägt man zum Lernfeld »Kirche(n) im Nationalsozialismus« ein Religionsbuch auf, so scheinen durchaus Nähen zur Präsentation dieser Thematik in einem Geschichtsbuch gegeben. In vielen Lehrwerken zum Religionsunterricht werden den Schülerinnen und Schülern Text- und Bildquellen zu christlich motiviertem Widerstand oder zur bisweilen ambivalenten Haltung von kirchlichen Funktionsträgern gegenüber dem NS-Regime angeboten, damit sich die Lernenden dem Vergangenen annähern können. Die formulierten Impulse aber verweisen auf das religionsunterrichtliche Setting, das weniger auf eine quellenanalytische Auseinandersetzung angelegt ist, sondern vornehmlich die Thematisierung des religiösen Weltzugangs im Blick hat.¹ Mit diesem schlaglichtartigen Befund soll keine Verbesserungsanzeige markiert werden, wenn gleich dieses in Religionsbüchern häufiger festzustellende quellenkritische Defizit aus kirchengeschichtsdidaktischer Sicht nicht unproblematisch ist. Vielmehr kann daran Wesentliches aufscheinen: Es macht einen Unterschied, ob Kirchengeschichte im Religionsunterricht oder im Geschichtsunterricht thematisiert wird – zwar weniger hinsichtlich der zur Geltung kommenden Methoden und Medien, wohl aber bezüglich des damit intendierten Bildungsgesehens.

1 Im Religionsbuch »Mittendrin. Lernlandschaften Religion« findet sich beispielsweise im Anschluss an eine mit Quellen illustrierte Skizzierung der Lebensgeschichte der 1943 hingerichteten christlichen Widerstandskämpferin Maria Terwiel folgender Arbeitsauftrag: »Stelle Gründe zusammen, die für Maria Terwiel aus christlicher Überzeugung gegen die nationalsozialistische Weltanschauung sprechen mussten.« Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hrsg.): Mittendrin. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. Bd. 3. München 2009, S. 36.

1. Historische Schlaglichter

Die Thematisierung von Kirchengeschichte in unterrichtlichen Zusammenhängen lässt sich in protestantischen Gelehrtschulen seit Mitte des 17. Jahrhunderts nachweisen, auf katholischer Seite ab dem ersten Drittel des 18. Jahrhunderts. Grundlage dafür war die Etablierung der Kirchengeschichte als eigenständige Wissenschaftsdisziplin im Gefolge der Aufklärung. Die von Maria Theresia in Österreich forcierte Rautenstrauch'sche Studienreform führte auf katholischer Seite dazu, dass sich beginnend mit dem Jahr 1774 Kirchengeschichte als selbständiges theologisches Forschungs- und Lehrfach von der profanen »Universalgeschichte« absetzte – ein Prozess der bis ca. 1800 an fast allen deutschsprachigen Universitäten durchgeführt worden ist. Infolge dessen erwachte zunehmend die Idee, im katholischen Religionsunterricht neben biblischen und katechetisch-dogmatischen Inhalten auch kirchengeschichtliche Sachverhalte zu thematisieren. Zunächst wurde dieser Etablierungsprozess an höheren Schulen vollzogen, gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch an Volksschulen. In protestantischen Volksschulordnungen wiederum finden sich bereits hundert Jahre früher Belege, dass kirchengeschichtliche Inhalte in die Glaubensunterweisung einbezogen worden waren.² Fast alle staatlichen und kirchlichen Lehrpläne schrieben somit am Beginn des 20. Jahrhunderts die Thematisierung von kirchengeschichtlichen Inhalten im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht vor. Infolge dessen wurde eine Vielzahl an konfessionell differenten kirchengeschichtlichen Überblicksbüchern vorgelegt, die vor allem in höheren Schulen zum Einsatz kamen. Das Grundinteresse der Darstellung der Kirchengeschichte in dieser Zeit begründete sich vor allem apologetisch: Es ging im Religionsunterricht meist darum, im Rekurs auf die Vergangenheit den wahren Glauben der jeweiligen christlichen Konfession zu erweisen und andere (christliche) Glaubensströmungen in ihrer Irrigkeit zu belegen.

Dieser Duktus verlor nach dem Zweiten Weltkrieg an Bedeutung. Spätestens die mit dem Dekret »Unitatis Redintegratio« des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) eingeleitete ökumenische Neuausrichtung der katholischen Kirche führte zum Verschwinden der apologetisch angelegten Thematisierung von

2 Vgl. Winfried Blasig: Kirche Gottes – Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte. München 1969, S. 21. Eine ausführliche, sich auf die Auswertung zahlreicher Lehrpläne und Schulbücher sowie religionsdidaktischer Überlegungen stützende Untersuchung zur Etablierung der Kirchengeschichte als eigenständigem Inhalt im Religionsunterricht an deutschen Schulen legte Ansgar Philipps vor. Vgl. Ansgar Philipps: Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. Wien 1971.

Kirchengeschichte aus dem katholischen Religionsunterricht.³ Selbiges gilt für den evangelischen Religionsunterricht. Mit Wegfall dieser Perspektivierung wurde die Relevanz kirchengeschichtlicher Inhalte für religionsunterrichtliches Handeln in Frage gestellt: »Die Geschichte der Kirche nur als geschichtlichen Lehrstoff zu unterrichten, um das Verständnis der Kirche und des Christentums der Gegenwart aus ihrem Gewordensein zu wecken, erschien vor allem den Volksschulkatecheten nicht als hinreichender Grund, sie im Unterricht zu besprechen.«⁴

Aus dieser Anfrage heraus, aber auch im Zuge dessen, dass sich Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule erweisen muss,⁵ wurden ab den 1970er Jahren in der evangelischen wie katholischen Religionsdidaktik grundlegender als bisher kirchengeschichtsdidaktische Forschungen angestellt. Dabei kamen verschiedene konzeptionelle Perspektiven zur Geltung, die Kirchengeschichte z. B. als eigenständigen Inhalt – neben Bibel und Ethik – des Religionsunterrichts in ökumenischer Hinsicht profilierten, als Beitrag zu kritischer Erinnerungsarbeit oder zur Generierung von Wertmaßstäben einbrachten sowie als spezifische Denkform im Sinne eines Aufbaus von Geschichtsbewusstsein etablierten.⁶ Nach wie vor machen kirchengeschichtsdidaktische Studien nur einen geringen Prozentsatz religionsdidaktischer For-

3 An der Darstellung Martin Luthers in katholischen Unterrichtswerken lässt sich diese Wende gut nachzeichnen. Vgl. Konstantin Lindner: Vom Geächteten zum Geachteten. Martin Luther im katholischen Religionsunterricht. In: Thomas Breuer/Veit-Jakobus Dieterich (Hrsg.): »Luther unterrichten« – Fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde. Stuttgart 2016, S. 36–50.

4 Ansgar Philipps: Fach: Kirchengeschichte. Düsseldorf 1972, S. 14.

5 So wurde z. B. katholischer Religionsunterricht bis zum Beschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« der Würzburger Synode im Jahr 1974 vornehmlich im Sinne einer kirchlichen Glaubensverkündigung gestaltet. Im Zuge der Synode jedoch kam es zu einer Neujustierung: Religionsunterricht unterscheidet sich seither von einer Glaubenseinführung, die in die Gemeinden verlagert wird, insofern er sich an gläubige wie ungläubige Schülerinnen und Schüler richtet, einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten und in diesem Sinne »zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen« will. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1974, 2.5.1.

6 Vgl. Peter Biehl: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe. Stuttgart/München 1973. Bernhard Jendorff: Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht. München 1982; Godehard Ruppert: Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte. Hildesheim 1984; Wolfgang Hasberg: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung, Trier 1994; Bernhard Gruber: Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht. Donauwörth 1995.

schung aus. Dennoch hat sich der entsprechende Forschungssektor gegenwärtig stabilisiert, was im kontinuierlichen Erscheinen verschiedener größerer Publikationen seinen Niederschlag findet.⁷

2. Religionsdidaktische Referenzkontexte

Wenn im Folgenden der gegenwärtigen Bedeutung der historischen Dimension im Religionsunterricht nachgegangen wird, so sind drei Klärungen von Bedeutung: zum einen bezüglich religiöser Bildung als grundlegender Zielperspektive dieses Unterrichtsfaches, zum anderen hinsichtlich des Verständnisses von Kirchengeschichte und zum letzten betreffs der Relevanz historischer Vergewisserungen im Rahmen religiöser Lernprozesse.

2.1 Religiöse Bildung als Zielperspektive von Religionsunterricht

Der konfessionelle Religionsunterricht ist in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Art. 7 Abs. 3 GG ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften erteilt.⁸ Er ist ein so genanntes »res mixta« aus staat-

7 Rainer Lachmann/Herbert Gutschera/Jörg Thierfelder (Hrsg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch. Göttingen 2003; Heidrun Dierk: Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht. Münster 2005; Konstantin Lindner: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Göttingen 2007; Godehard Ruppert/Harald Schwillus/Konstantin Lindner: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Würzburg 2009 (Theologie im Fernkurs, Bd. 15); Gottfried Adam u. a. (Hrsg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster 2008; Harry Noormann (Hrsg.): Arbeitsbuch Religion und Geschichte. 2 Bde. Stuttgart 2009 und 2012. Gerhard Büttner u. a. (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 2: Kirchengeschichte. Hannover 2011; Konstantin Lindner/Ulrich Riegel/Andreas Hoffmann (Hrsg.): Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven. Stuttgart 2013; Stefan Bork/Claudia Gärtner (Hrsg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2016.

8 Auf Bundeslandebene führt dies jedoch z. T. zu unterschiedlichen Ausgestaltungsformen und Ausnahmen. Zwei prominente Ausnahmenbeispiele seien gegeben: Gem. Art. 141 GG wird in Bremen bekenntnisungebunden und lediglich in staatlicher Verantwortung »Religion« erteilt. In Brandenburg wiederum ist »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« ordentliches Unterrichtsfach; von diesem Fach kann man sich abmelden und ersatzweise Religionsunterricht besuchen, der in Verantwortung der Religionsgemeinschaften besteht. In jüngster Zeit verändern sich angesichts sinkender Taufzahlen konfessionelle Organisationsstrukturen hin zu kooperativen Modellen der Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, aktuell insbesondere in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Vgl.

licher und kirchlicher Verantwortung: Der Staat stellt den notwendigen organisatorischen Rahmen zur Verfügung und verfügt als Aufsichtsorgan, weshalb Religionsunterricht – wie jedes andere Unterrichtsfach auch – seinen Beitrag im Sinne des schulischen Bildungsanspruchs erweisen muss. Den Religionsgemeinschaften kommt aufgrund der staatlichen Religionsneutralität die inhaltliche Verantwortung für dieses Unterrichtsfach zu, insofern sie an der Erstellung von Lehrplänen, bei der Zulassung von Lernmitteln und bei der Autorisierung der Lehrerinnen und Lehrer partizipieren.

Entgegen der nicht selten unterstellten Idee, dass den Religionsgemeinschaften am Lernort Schule die Formierung beziehungsweise Rekrutierung von Gläubigen ermöglicht werde, ist zu betonen: Der religionsneutrale Staat unterstützt mit dem Religionsunterricht bewusst die Religionsfreiheit seiner Bürger, insofern ihnen in diesem Unterrichtsfach religiöse Bildung als Teil von Allgemeinbildung zugänglich ist. Die Schülerinnen und Schüler können sich aus der Teilnehmerperspektive heraus mit ihrer Religion resp. Konfession beschäftigen und auf dieser Basis eine reflektierte Position zu Religion und Glaube erarbeiten. Dabei ist es grundlegend, den Heranwachsenden Lernmöglichkeiten anzubieten, um Wechselbeziehungen zwischen Glaubensüberlieferungen und Lebenserfahrungen zu entdecken und diese für sich zu deuten. Dieses – auf katholisch-religionsdidaktischer Seite mit dem Begriff »Korrelation« gekennzeichnete – Inbezugsetzen zielt auf einen wechselseitig kritisch-produktiven Prozess: Im Horizont des Evangeliums können Glaubensüberlieferungen Anstöße bieten, gegenwärtige Lebensgestaltungsweisen, Gesellschaftsformen oder auch religiöse Praxis anzufragen. Zugleich aber kann mit der Brille lebensweltlicher Erfahrungen auch die »Art, wie das Wort Gottes, die Botschaft des Evangeliums zur Sprache gebracht wird«,⁹ kritisch befragt werden. In dieser korrelativen Grundstruktur sind religiöse Lern- und Bildungsprozesse im Religionsunterricht angesiedelt. Dass es Schülerinnen und Schülern eventuell misslingt, ihre Gegenwartserfahrungen zu Glaubensüberlieferungen 1:1 in Beziehung zu setzen, bedeutet nicht das Scheitern, sondern markiert eine grundlegende Herausforderung religiöser Bildung.

An dieser Stelle kommt die Bedeutung des Rekurses auf die historische Di-

Eva-Maria Kenngott/Rudolf Englert/Thorsten Knauth (Hrsg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart 2015; Bernd Schröder (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn 2014.

9 Georg Hilger: Korrelationen entdecken und deuten. In: Ders./Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuauflage. München 2010, S. 344–354, hier S. 346. Vgl. Mirjam Schambeck: Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens. In: Sabine Pemsel-Maier/Mirjam Schambeck (Hrsg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen. Freiburg u. a. 2015, S. 40–66.

mension ins Spiel, da auf die christliche Offenbarung bezogene Glaubenserfahrungen nicht einfach feststehen. Religiöse Traditionen bedürfen immer neu, in Abhängigkeit von zeitbedingten kulturellen und sozialen Kontexten, einer adäquaten Versprachlichung. Im Religionsunterricht kann daher mittels wechselbezüglichen Vergleichen überprüft werden, wie der christliche Glaube in verschiedenen Zeiten artikuliert und gelebt wird. Der Blick in die Kirchengeschichte erweist sich – mit dem niederländischen Dogmatiker Edward Schillebeeckx gesprochen – im Sinne dieser »kritischen Interrelation« als unverzichtbar: »Das Suchlicht richtet sich auf die Christen früher, wie sie in ihrer spezifischen Situation mit den Problemen umgegangen sind und wie wir darin Inspiration und auch Orientierung finden können, um heute, in einer ganz anderen Zeit, denselben Glauben zu leben.«¹⁰ Mittels der historischen Dimension wird den Schülerinnen und Schülern religiöses Lernen ermöglicht, indem sie verschiedene Weisen religiöser Wirklichkeitsdeutung kennenlernen, (pro- behalber) zu eigen machen, aber auch ablehnen können.¹¹ So werden mündige, religiöse Selbstvergewisserungsprozesse angestoßen und religiöse Bildung vorangebracht.

2.2 Kirchengeschichtsverständnis als Vergewisserungshorizont

Von dieser, in 2.1 formulierten Zielperspektive des Religionsunterrichts her ergibt sich unter anderem die Frage nach dem Verständnis von Kirchengeschichte. In Abhängigkeit davon, wie diese Frage beantwortet wird, fallen nämlich kirchengeschichtsdidaktische Konzeptbildungen aus. Soll Kirchengeschichte im Sinne der oben beschriebenen Wechselbeziehungsidee einen Beitrag zu religiöser Bildung leisten, wäre beispielsweise ein ausschließlich theologisch-dogmatisches Verständnis zu eng: Kirchengeschichtsschreibung würde dabei vor allem als historische Ekklesiologie verstanden, die ihren Gegenstand »von

10 Edward Schillebeeckx: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. In: Katechetische Blätter 119 (1994), S. 756–762, hier S. 760. Schillebeeckx verweist darauf, dass Offenbarung nicht ohne den Menschen zu denken ist: »Offenbarung ist ebenso breit und lang das Werk suchender Menschen, die projektieren und interpretieren, wie sie auch das Werk Gottes ist.« (Ebd., S. 757.) Vgl. auch Rudolf Englert: Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen. In: Ulrike Baumann u. a. (Hrsg.): Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 169–182, hier S. 177.

11 Vgl. Burkard Porzelt: Religiöses Lernen. Impulse zu einer brauchbaren Theorie eines schillernden Geschehens. In: Ulrich Kropac/Georg Langenhorst (Hrsg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religion. Babenhausen 2012, S. 55–65, hier S. 63. Vgl. Bernd Schröder: Religionspädagogik. Tübingen 2012, S. 212f.

der Glaubenswissenschaft empfängt¹² und dadurch auf veranschaulichende Aspekte hin funktionalisiert sowie ihrer berechtigten Eigenständigkeit als Wissenschaftsdisziplin beraubt wird. In der Folge diente die Thematisierung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht vornehmlich der Kontextualisierung ausgewählter Glaubensfragen und/oder der Illustration bestimmter Zwecke.¹³ Ein historisch-kritischer Zugang zu Vergangenen, der sich mit geschichtswissenschaftlichen Verfahren der empirisch zugänglichen Welt Kirchengeschichte nähert, ist unaufgebar. Als theologische Disziplin aber kann die Kirchengeschichtswissenschaft »in ihrer Fragestellung Geschichte als *locus theologicus*«¹⁴ verstehen, als Ort theologischer Erkenntnisgewinnung.

Kirchengeschichte ist kein starres oder gar lineares Gebilde, sondern eine fragmentarische (Re-)Konstruktion im Plural, die sich zum einen geschichtswissenschaftlicher Methoden zur Erforschung ihrer Quellen bedienen und zum anderen Rechenschaft über ihre »Denkform« (Norbert Brox) ablegen muss. Denn wie jeder Geschichtsschreibung ist ihr ein »Standort, ein Vorurteil«¹⁵ eigen, welcher/-s vom Erkenntnisinteresse des sich mit ihr beschäftigenden Kirchenhistorikers abhängt. Diese Perspektive, mit der sie als theologische Wissenschaft vom christlichen Glauben her auf das Vergangene blickt, gilt es immer allgemeinverständlich zu artikulieren. Unter diesem Vorzeichen erweist sich die Eigenständigkeit der Kirchengeschichtsschreibung als theologische Disziplin, die verschiedene Optionen, den christlichen Glauben zu gestalten, ins Gedächtnis ruft. Dadurch kann sie zu einem besseren Verstehen des Gegen-

12 Hubert Jedin: Einleitung in die Kirchengeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der Kirchengeschichte 1. Freiburg 1965, S. 1–55, hier S. 2.

13 Vgl. Christian Hornung: Art. Kirchengeschichte. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 2 (2016), Kap 1.1 (www.wirelex.de, aufgerufen am 01.02.2016); Wolfgang Hasberg: Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? In: Religionspädagogische Beiträge 34 (1994), S. 119–137, hier S. 135.

14 Vgl. Hubert Wolf: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Kirchengeschichte? Zu Rolle und Funktion des Faches im Ganzen katholischer Theologie. In: Wolfram Kinzig u. a. (Hrsg.): Historiographie und Theologie. Leipzig 2004, S. 53–64, hier S. 60.

15 Norbert Brox: Fragen zur »Denkform« der Kirchengeschichtswissenschaft. In: Zeitschrift für Kirchengeschichte 90 (1979), S. 1–21, hier S. 12f. In kirchengeschichtsdidaktischer Hinsicht bieten entsprechende Klärungen z. B. Ruppert (Anm. 6), S. 71–85, oder Hasberg (Anm. 6), S. 169–223. Vgl. zudem Dierk (Anm. 7), S. 45–65, und Lindner (Anm. 7), S. 22–26. Auf evangelischer Seite hat beispielsweise über Jahre hinweg Gerhard Ebelings Vorverständnis von »Kirchengeschichte als Geschichte der Auslegung der heiligen Schrift« (Tübingen 1947) stilbildend gewirkt. Jörn Rüsen verweist darauf, dass es »die Historiker [sind], die den Informationsgehalt der Quellen in narrative Sinnzusammenhänge hineinverarbeiten und damit aus einem Geschehen der Vergangenheit eine Geschichte [...] machen«, die »nachträglich sinnbildend von der Gegenwart her« geschrieben wird. Jörn Rüsen: Faktizität und Fiktionalität der Geschichte – Was ist Wirklichkeit im historischen Denken. In: Jens Schröter/Antje Eddebbüttel (Hrsg.): Konstruktion von Wirklichkeit. Beiträge aus geschichtstheoretischer, philosophischer und theologischer Perspektive. Berlin/New York 2004, S. 19–32, hier S. 22.

wärtigen, zur (Wieder-)Artikulation marginalisierter Positionen, zur Gewinnung von Handlungs- und Deutungsoptionen und damit letztlich zu einer kritisch-produktiven, Vereinseitigungstendenzen vermeidenden Urteilsbildung beitragen.¹⁶

Für den Religionsunterricht erscheinen angesichts dieser Klärungen mehrere Aspekte berücksichtigungswert: Den Schülerinnen und Schülern sollte der (re-)konstruktive, fragmentarische und damit bedingt vorläufige Charakter von Kirchengeschichtsschreibung zugänglich werden. Ebenso gilt es, zusammen mit den Lernenden das theologische »Vorurteil« kirchengeschichtlicher Darlegungen offenzulegen. Darin liegt bildungsbedeutsames Potenzial, nicht zuletzt weil »säkulare und religiöse Weltdeutung ganz unbestreitbar in einem Spannungsverhältnis [stehen], zu dem sich die Betroffenen selber noch verhalten müssen«¹⁷. Dadurch wird zum einen die Funktionalisierung von Kirchengeschichte vermieden. Zum anderen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eigene geschichtsbewusste Urteils- sowie kirchenhistorische Sinnbildungen vorzunehmen. Dies bietet den Lernenden die Chance, gelebte Möglichkeiten christlich-religiöser Weltdeutung und -gestaltung zu entdecken, sich im Rekurs auf Aspekte der Kirchengeschichte religiös-orientierend zu verorten und so einen eigenen Standpunkt im Sinne religiöser Bildung auszuprägen.

2.3 Kirchengeschichtliches Lernen als Beitrag zu religiöser Bildung

Es ist religionsdidaktischer Common Sense, dass unter den in 2.1 und 2.2 dargelegten Voraussetzungen die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht nicht lediglich in einer Art Parallelität das anzielen kann, was für die Schülerinnen und Schüler bereits im Geschichtsunterricht zugänglich wird: »Denn während historisches Lernen den re- und de-konstruktiven Umgang mit (historischen) Sinnkonstruktionen und damit letztlich eine prinzipielle Hypothesisierung des Wissens um vergangene Wirklichkeiten und deren gegenwärtige Bedeutung intendiert, geht es dem religiösen Lernen zudem um den Wahrheitsaspekt.«¹⁸ Somit gilt es, das Potenzial zu nutzen und den Ler-

16 Hubert Wolf spricht davon, dass kritisch betriebene Kirchengeschichtsschreibung »die ganze Bandbreite kirchlicher Tradition wieder für die heutige Diskussion präsent machen und [...] geschichtliche Alternativen zu angeblich ewigen Wahrheiten aufzeigen« kann. Wolf (Anm. 14), S. 60.

17 Rüsen (Anm. 15), S. 24.

18 Wolfgang Hasberg: Art. Geschichtsbewusstsein. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 1 (2015), Kap. 3 (www.wirelex.de, aufgerufen am 01.02.2016). Von geschichtsdidaktischer Seite her verweist Bernd Schönemann darauf, dass Lernende durch die Thematisierung der Dimension des Religiösen im Geschichtsunterricht befähigt werden sollen, »Religionen und Kirchen als wirksame Kräfte zu erkennen, die

nenden über die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Aspekten Optionen zu bieten, eine eigene, wahrheitsbezogene Position hinsichtlich Religion(en) und Fragen der Religiosität auszuprägen und diesen Standpunkt für die persönliche Lebensgestaltung fruchtbar zu machen. Die Integration der historischen Dimension eröffnet entsprechende Möglichkeitsräume. Nicht zuletzt die zum Teil eklatante »Andersartigkeit der Geschichte«¹⁹ fordert diesen Selbstvergewisserungsprozess geradezu ein, der im Rahmen des Religionsunterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler sowohl aus zustimmenden als auch aus ablehnenden Haltungen resultieren kann.

Anhand von drei Kontextualisierungen soll im Folgenden überblicksartig belegt werden, weshalb die Beschäftigung mit Kirchengeschichte im Religionsunterricht für religiöse Bildung bedeutsam ist. Aus *bildungstheoretischer Perspektive* ist ernst zu nehmen, dass sich Heranwachsende trotz einer voranschreitenden Entkirchlichung nicht in a-religiösen Räumen bewegen. Vielmehr wachsen sie nach wie vor in von religiösen Weltdeutungen geprägten Kontexten auf, die religiöse Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungskompetenzen erfordern. Nicht zuletzt die verstärkten Migrations- und Fluchtbewegungen bringen Religion wieder auf das öffentliche Tableau. Schülerinnen und Schüler müssen daher befähigt werden, religiöse Zusammenhänge decodieren und eigene religiöse Codierungen in reflektierter Weise vornehmen zu können. Unter anderem das Deutsche PISA-Konsortium verweist auf die Bedeutung »religiös-konstitutiver Rationalität«²⁰ als unentbehrlichen und unersetzbaren Aspekt von

historische Ereignisse, Strukturen und Prozesse [...] geprägt und beeinflusst haben«. Bernd Schönemann: Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Neuwied 2000, S. 411–431, hier S. 430. Wolfgang Hasberg wiederum identifiziert hinsichtlich des Geschichtsunterrichts drei Kontexte der »religiösen Dimension historischen Denkens«, die »Religiosität als einen auf die Transzendenz verweisenden Faktor des Verhaltens in der Vergangenheit bzw. des historischen Erklärens in der Gegenwart« tangieren: »Kulturelle Ausdrucksformen von Religiosität [...] in der Vergangenheit als Inhalte historischen Denkens«, »Religiosität als Dimension des Handelns in der Vergangenheit und als Dimension der Erklärung vergangenen Geschehens«, »Religiosität als (latente) Komponente historischen Denkens«. Wolfgang Hasberg: Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit? Religion und Kirche in der Darstellung des Mittelalters. In: Martin Clauss/Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Berlin u. a. 2007, S. 193–224, hier S. 194f.

19 Klaus König: Lernen in der Begegnung mit Geschichte. In: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 351–367, hier S. 363. Vgl. auch Konstantin Lindner: Kirchengeschichte im Religionsunterricht ›er-innern‹ als Beitrag zu religiöser Selbstvergewisserung. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Münster 2013, S. 417–430.

20 Jürgen Baumert u. a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskom-

Allgemeinbildung. Freilich ist dieser Weltzugang vielen Lernenden mangels eigener religiöser Erfahrungen fremd. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule muss daher den Schülerinnen und Schülern Handlungsoptionen im Umgang mit religionsgeprägten Kontexten eröffnen, jedoch ohne ihnen religiöses Handeln abzuverlangen. Die Beschäftigung mit kirchengeschichtlichen Sachverhalten birgt in diesem Sinne bedeutsame Chancen: Lernende können sich in der historischen Rückschau damit auseinandersetzen, wie Menschen vor ihnen die Welt im Lichte der christlichen Botschaft verstanden, gedeutet und gestaltet haben. Ausgehend von diesen religiös geprägten Handlungsoptionen können sie nach der Relevanz christlicher Religion für ihre eigene Lebensgestaltung und Weltdeutung fragen.

Christlicher Religionsunterricht ist auf die Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte auch aus einem *theologischen* Grund angewiesen. Als »Offenbarungsreligion ist [das Christentum] nicht anders denn als Erinnerungsreligion zu denken. Erinnerung gehört zum Wesen«²¹ dieser Religion, insofern die erzählende und ritualisierte Anamnese des Christusereignisses den Urgrund der Gemeinschaft der Christen darstellt. Erinnern lernen gehört folglich unaufgebbar zu religiösem Lernen.²² Will Religionsunterricht mehr als religiöses Wissen (Religionskunde) ermöglichen, muss er den Lernenden theologieaffine Bildungsoptionen zugänglich machen, die ihnen Räume eröffnen, ihren persönlichen Erinnerungsschatz mit Erinnerungen im »Horizont Gott« in Diskurs zu bringen und eventuell dadurch zu bereichern. Kirchengeschichte kommuniziert in den typisch christlichen Modi des Erinnerns und Erzählens, die den Gläubigen das aktualisierende Sich-Hineinstellen in die Glaubenstradition ermöglichen. Sie verweist auf das geglaubte Heilshandeln Gottes und kann somit selbst als ein »locus theologicus«²³ angesehen werden. Die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Aspekten bietet Schülerinnen und Schülern also die Chance, sich theologischen Fragen im typisch christlichen Resonanzraum des Erinnerns und Erzählens anzunähern und diesen Modus der Weltdeutung in persönlicher Hinsicht auszuloten. Dabei geht es neben vergewissernd-identi-

petenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2000, S. 15–68, hier S. 21.

21 Christoph Marksches/Hubert Wolf: »Tut dies zu meinem Gedächtnis«. Das Christentum als Erinnerungsreligion. In: Dies. (Hrsg.): Erinnerungsorte des Christentums. München 2010, S. 10–27, hier S. 11.

22 Vgl. u. a. Reinhold Boschki/Albert Gerhards (Hrsg.): Erinnerungskultur in einer pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. Paderborn 2010; Stephan Leimgruber: Erinnerungsgelitetes Lernen. In: Ders./Georg Hilger/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe. München 2010, S. 365–373; Harry Noormann: Christliche Geschichte erinnern in Gegenwart der Anderen. Einleitung. In: Ders. 2009 (Anm. 7), S. 9–24.

23 Wolf (Anm. 14), S. 60.

tätsbildender Rückschau auch um ein kritisches Anfragen der Gegenwart aus christlichem Bewusstsein heraus, um letztlich Zukunft humaner zu gestalten.²⁴

Eine von mehreren Argumentationen für die Existenzberechtigung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen verweist auf die *kulturgeschichtliche* Bedeutsamkeit von Religion:²⁵ Dieses Unterrichtsfach muss es in der öffentlichen Schule geben, weil es mit religiösen Kultur- und Wissensbeständen vertraut macht, deren Kenntnis Schülerinnen und Schülern hilft, die in ihrem Lebensumfeld wahrnehmbare, religiös geprägte Kultur zu erschließen. Dabei macht es einen Unterschied, ob diese Kultur lediglich aus einer Außenperspektive erschlossen wird oder aus einer Binnenperspektive. Für letztere stehen religiöse Lern- und Bildungsprozesse ein, die nicht bei einer lediglichen Einordnung des kulturellen Phänomens verweilen, sondern zugleich Fragen nach damit verknüpften Lebensrelevanzen wachhalten. So ist es beispielsweise ein Unterschied, ob eine mittelalterliche Kathedrale vornehmlich aus kunsthistorischer Perspektive betrachtet wird oder ob zugleich auch ihre noch gegenwärtig bedeutsame liturgische Bestimmung zur Geltung kommt. Will »Schule die Lernenden zu einer kompetenten, subjektiv gestalteten Teilhabe an der gegenwärtigen Religionskultur [...] befähigen«²⁶, ist jedoch neben der Frage nach praktischen Konsequenzen einer christlich geprägten Lebensidee auch das Thematisieren kirchengeschichtlicher Aspekte im Religionsunterricht notwendig. Einsichten in historisch-religiöse Zusammenhänge ermöglichen den Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Verfügungswissen bezüglich kultureller Phänomene, das wiederum die Basis für einen reflektierten Umgang damit im Sinne eines religiösen Orientierungswissens ist: Lernende können sich dadurch herausgefordert sehen, ihre persönliche Religionsgeprägtheit geschichtsbewusst zu ergründen, ihre religionskulturelle Selbstverortung vorzunehmen und immer wieder neu zu justieren. Dieser Reflexionsprozess ist gegenwartsgesellschaftlich bedeutsam, nicht abschließend finalisierbar und lebt daher von permanenter Aktualisierung.

24 Johann Baptist Metz' Kategorie der »gefährlichen Erinnerung« verweist darauf, dass im Verlauf der Kirchengeschichte auch viel Leid akkumuliert wurde. Vgl. Johann Baptist Metz: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie. Mainz 1977, S. 77–86.

25 Zur kulturgeschichtlichen Begründung von Religionsunterricht vgl. unter anderem Claudia Gärtner: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn 2015, S. 189–198; Mirjam Schambeck: Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht. In: Stimmen der Zeit 233 (2015), S. 544–554, hier S. 547; Friedrich Schweitzer: Bildung. Neukirchen-Vluyn 2014, S. 204–206.

26 Klaus König: Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. In: Ulrich Kropac/Georg Langenhorst (Hrsg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religion. Babelshausen 2012, S. 98–112, hier S. 109.

3. Kirchengeschichtsdidaktische Tendenzen

3.1 Religionsunterrichtlicher Status Quo

Die vorangestellten Darlegungen erweisen, dass religiöse Bildung nicht auf die historische Dimension verzichten kann. Welcher Stellenwert aber kommt ihr in der Unterrichtspraxis zu? Dieser Frage wird im Folgenden auf Basis einer Auswertung der von einer Expertengruppe am Comenius-Institut Münster erarbeiteten Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, der von der Deutschen Bischofskonferenz erlassenen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und mittels einer exemplarischen Analyse ausgewählter Lehrpläne nachgegangen.²⁷ Diese Dokumente können dabei lediglich als Gradmesser gelesen werden, aktuelle (Unterrichts-)Forschungen zur religionsunterrichtlichen Umsetzung dieser Vorgaben liegen für kirchengeschichtsdidaktische Zusammenhänge nicht vor.

Das Comenius-Institut Münster verweist auf zwölf grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, die sich in einem Raster von fünf Dimensionen (Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion, Partizipation) und vier Gegenstandsbereichen (subjektive Religion, Christentum in evangelischer Prägung, andere Religionen und/oder Weltanschauungen, Religion als gesellschaftliches Phänomen) aufspannen. Darunter findet sich eine dezidiert kirchengeschichtlich konturierte Kompetenz: »Über das Christentum evangelischer Prägung (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben.«²⁸ Aber auch andere Kompetenzbereiche können ohne Integration der historischen Dimension nicht realisiert werden. Kirchengeschichtliche Vergewisserungen benötigt z. B. auch das vorgesehene Erreichen einer kriterienbewussten Unterscheidung von lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religion, ebenso das Erkennen religiöser Hintergründe gesellschaftlicher Traditionen und Strukturen oder aber die Identifikation und Erklärung religiöser Elemente in der Kultur.²⁹

Die bezüglich des katholischen Religionsunterrichts formulierten Bildungsstandards der Deutschen Bischofskonferenz benennen sieben allgemeine Kompetenzen und sechs inhaltsbezogene Kompetenzbereiche. Unter den all-

27 Eine ähnliche Analyse bietet Bernd Schröder: *Geschichtliches im Religionsunterricht*. In: *GWU* 62 (2011), S. 422–432. Alternative konfessionelle Ausrichtungen wie z. B. orthodoxer oder alt-katholischer Religionsunterricht werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

28 Vgl. Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster 2006, S. 19f.

29 Vgl. ebd.

gemeinen Kompetenzen finden sich Konkretisierungen, die ohne Kirchengeschichtsbezug nicht erreicht werden können, z. B. das Wahrnehmen religiöser Phänomene, das Verstehen religiöser Zeugnisse oder das begründete Urteilen in religiösen Fragen.³⁰ Die sechs Gegenstandsbereiche, auf welche die inhaltsbezogenen Kompetenzen rekurrieren, nennen kirchengeschichtliche Zusammenhänge nicht explizit, was im Vergleich zu früheren Lehrplan-Strukturvorgaben einen scheinbaren Bedeutungsverlust dieses Themenfeldes anzeigt. Bei den Präzisierungen zu diesen Gegenstandsbereichen finden sich dagegen Hinweise auf historische Bezüge: zum einen mit den expliziten Verweisen, dass die Schülerinnen und Schüler »an einem geschichtlichen Beispiel (z. B. Judenverfolgung, [...], soziale Frage im 19. Jahrhundert, Totalitarismus im 20. Jahrhundert) dar[stellen können sollen], inwieweit die Kirche ihrer Sendung gerecht wurde«, und »wichtige historische Ursachen der Reformation und der Kirchenspaltung« kennen sollen, zum anderen durch verschiedene Rekurse auf Personen der Kirchengeschichte.³¹

Bereits an diesen standardisierenden Kompetenzbeschreibungen für evangelischen und katholischen Religionsunterricht zeigt sich, dass die historische Dimension religiösen Lernens in verschiedener Hinsicht zwar zur Geltung kommt, aber gewissermaßen unterbelichtet bleibt, wenn man die Bedeutung der erinnernden Verortung in der christlichen Glaubenstradition bedenkt. Folgende Hauptvarianten des Rekurses auf historische Kontexte lassen sich für den Religionsunterricht in beiden Konfessionen herauskristallisieren: kirchen- und religionsgeschichtliche Einordnungen verschiedener Aspekte wie Gewissensentscheidungen oder geschichtliche Grunddaten der Weltreligionen (Variante a), Rekurse auf Lebensgeschichten sowohl »kleiner Leute« als auch prägender

30 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). 4. überarb. Aufl. Bonn 2010, S. 16–18. Insbesondere die beispielhaften Konkretisierungen dieser allgemeinen Kompetenzen (vgl. ebd.) rekurrieren an geeigneten Stellen auf die historische Dimension.

31 Ebd., S. 32–33. Vgl. ebd., S. 21–35. Die Gegenstandsbereiche lauten: Mensch und Welt, die Frage nach Gott, Bibel und Tradition, Jesus Christus, Kirche, Religionen und Weltanschauungen. Zum Teil ist hier eine Vereinnahmung der Kirchengeschichte im Sinne einer Illustration vorgegebener Deutungsperspektiven – z. B. Widerstand gegen Machtmissbrauch – zu konstatieren. Im Gegensatz zu diesen Bildungsstandards haben Vorgängerdokumente wie der Grundlagenplan zum Religionsunterricht (1984), welcher vor den 2004 zum ersten Mal veröffentlichten Bildungsstandards das »Metadokument« für die Erstellung von Lehrplänen für katholische Religionslehre darstellte, deutlicher kirchengeschichtliche Lern- und Themenfelder benannt. Vgl. dazu Lindner (Anm. 7), S. 131–134. Vgl. auch Bernd Schröders Befund, der im Vergleich mit den 1960er Jahren für den gegenwärtigen Religionsunterricht »eine dramatische Straffung und Reduktion der geschichtlichen Anteile« diagnostiziert. Schröder (Anm. 27), S. 425.

Persönlichkeiten der Kirchengeschichte (Variante b), aber auch eigenständige Thematisierungen kirchengeschichtlicher Sachverhalte (Variante c).

Diese standardisierten Vorgaben werden in den bundeslandspezifischen Lehrplänen für evangelischen und katholischen Religionsunterricht in unterschiedlicher Weise operationalisiert. Im Zuge kompetenzorientierter Lehr- bzw. Bildungsplankonstruktionen wird vielfach gefordert, inhaltspezifische Fokussierungen zugunsten der Beschreibung von Kompetenzen zu reduzieren. Ein einheitlicher Trend in diese Richtung ist in den Lehrplänen für evangelische und katholische Religionslehre gegenwärtig jedoch nicht zu entdecken. Vielmehr kommen die oben beschriebenen Hauptvarianten in lehrplanabhängiger Weise zur Geltung: Einerseits finden sich Rekurse auf die historische Dimension bei der Präzisierung prozessbezogener Kompetenzbereichen, insofern die Schülerinnen und Schüler kirchengeschichtliche Einordnungen (Variante a) vornehmen können müssen, um sich verschiedene Aspekte religiöser Kompetenz anzueignen. Das Niedersächsische Kerncurriculum nennt hinsichtlich religiöser Deutungskompetenz unter anderem: »religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur identifizieren und deuten«³² oder »die Bedeutung von Glaubenszeugen als Orientierungshilfe erkennen und Glaubenszeugnisse in Bezug zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen«³³ können. Andererseits ist Thematisierung kirchengeschichtlicher Aspekte häufig im Horizont einer biographischen Annäherung vorgesehen (Variante b). An Personen wie Franz von Assisi, Martin Luther, Friedrich Spee, Edith Stein, Dietrich Bonhoeffer, Sophie Scholl, Martin Luther King, Mutter Theresa soll zugänglich werden, wie Kirche-Sein in verschiedenen Zeiten gelebt wurde, wie Lebensgestaltung im Horizont des christlichen Glaubens möglich ist. Auf alltagsgeschichtliche Sichtweisen »kleiner Leute« wird dabei jedoch nur zum Teil rekurriert. Auch sind in vielen Lehrplänen weiterhin eigenständige kirchengeschichtliche Gegenstandsbereiche (Variante c) vorgesehen, so z. B. in den für das Schuljahr 2017/18 zur Implementierung vorgesehenen Lehrplänen für evangelische und katholische Religionslehre in Bayern. Hier wird es spezifische kirchengeschichtliche Lernbereiche geben, beispielsweise in Jahrgangsstufe 7: »Kirche im Wandel – Entstehung und Entwicklung« (ev., Mittelschule) oder »Verschiedene Konfessionen« (kath., Mittelschule), »Kirche hat Geschichte« (ev., Gymnasium) oder »Kirche zwischen Macht und Spiritualität: Christliche Grundüberzeugungen und gesellschaftliche Lebensweisen in Mittelalter« (kath.,

32 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion. Hannover 2013, S. 17.

33 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion. Hannover 2013, S. 16.

Gymnasium).³⁴ Dabei prägt nach wie vor ein impliziter Themenkanon die kompetenzorientierten Lehr- und Bildungspläne bzw. Kerncurricula für evangelische und katholische Religionslehre, der bisweilen über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg chronologisch angeordnet ist. Folgende kirchengeschichtliche Kontexte kommen vornehmlich zur Geltung: erste christliche Gemeinden, Christenverfolgung, konstantinische Wende, Christianisierung der Germanen, Kirche im Mittelalter, Kreuzzüge, Reformation und katholische Reform, Hexenverfolgung, Missionierung in der Kolonialzeit, Kirchen im Zeitalter des Nationalsozialismus, Kirche in der DDR.³⁵

Ganz allgemein lassen sich über verschiedene Lehrpläne hinweg weitere Auffälligkeiten beobachten: In der Grundschule bzw. Primarstufe kommen entsprechend entwicklungspsychologischer Befunde historische Dimensionen im Religionsunterricht vornehmlich nicht im Interesse an historischer Sinnbildung zur Geltung. Wenn, dann geht es vor allem um das Vertrautwerden mit dem Wirken von Personen der Kirchengeschichte wie Martin Luther oder katholischerseits als heilig verehrten Menschen. Weiter ist auffällig, dass im Religionsunterricht an Mittel- und Realschulen der historischen Dimension seltener Raum gegeben wird als im Gymnasialkontext, insofern beispielsweise viele Mittelschullehrpläne weniger kirchengeschichtsbezogene Gegenstandsbereiche und Kompetenzpräzisierungen vorsehen. Und ein Trend deutet sich an: Nach und nach gelangt die geschichtskulturelle Dimension zur Geltung, insofern Lehrpläne die explizite Thematisierung christlicher »Inkulturation« oder des »Christentum[s] als kulturprägende Kraft« einfordern.³⁶

Wie im Geschichtsunterricht auch kommen im Religionsunterricht ge-

34 Vgl. die gegenwärtig im Status von Arbeitsentwürfen online zugänglichen Lehrpläne: www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/evangelische-religionslehre/regelklasse, www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/katholische-religionslehre/regelklasse, www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/evangelische-religionslehre und www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre (aufgerufen am 01.02.2016).

35 Im sachsen-anhaltinischen Lehrplan wird beispielsweise gleichlautend für evangelische und katholische Religionslehre in der Sekundarstufe »Kirchengeschichte/Ekklesiologie« als einer von sechs Kompetenzschwerpunkten mit folgenden Fokussierungen ausgewiesen: »Die Anfänge der christlichen Kirche« (Schuljahrgänge 5/6), »Kirche in konfessioneller Differenzierung« (Schuljahrgänge 7/8), »Kirche in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart« (Schuljahrgänge 9/10) (www.bildung-lsa.de/lehrplaene_rahmenrichtlinien/sekundarschule.html, aufgerufen am 01.02.2016). Vgl. auch die verschiedenen Lehrpläne für evangelische und katholische Religion/lehre in Bayern (Anm. 34), Niedersachsen (Anm. 32 und 33) und Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: Rahmenlehrplan Katholische Religion für die Sekundarstufe I. Mainz 2012).

36 Vgl. z. B. Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Katholische Religion. Hannover 2011, S. 22 und S. 16. Vgl. auch Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Evangelische Religion. Hannover 2011, S. 9 und S. 31.

schichtsspezifische Methoden und Medien zum Tragen, wenn es darum geht, kirchengeschichtliche Aspekte im Sinne religiöser Bildung zu thematisieren: Nicht zuletzt Religionsschulbücher bieten verschiedene Arten schriftlicher und ikonographischer Quellen an und fordern eine – meist reduzierte Variante – von Quelleninterpretation. Gegenständliche Quellen, oftmals gepaart mit Lernen vor Ort – häufig im Kirchenraum,³⁷ Kloster, Museum oder an Denkmälern³⁸ – sensibilisieren für christliche Weltdeutungsweisen und damit für christliche Codierungen, die in der Gegenwart aufscheinen. Im Rekurs auf Filme, Computerspiele oder neue Medien kann aufgespürt werden, wie Christsein im Verlauf der Geschichte gestaltet wurde und wie christlich geprägte Artikulationen auch die Medienwelten der Lernenden prägen.³⁹ Die Befragung von Zeitzeugen⁴⁰ zu Aspekten der jüngeren Kirchengeschichte wiederum bietet den Schülerinnen und Schülern Optionen, ihr eigenes Verstricktsein in Kirchengeschichte zu reflektieren und den christlich-religiösen Weltzugang in Selbstzeugnissen wahrzunehmen.

3.2 Forschungsperspektiven

Gegenwärtig forscht nur eine überschaubare Anzahl von Religionsdidaktikerinnen und -didaktikern intensiver zu kirchengeschichtlichen Fragestellungen: auf evangelischer Seite vor allem Heidrun Dierk⁴¹ und z. T. Harmjan Dam⁴²

37 Zur so genannten Kirchen(-raum-)pädagogik wurden in den letzten Jahren viele religionsdidaktische Forschungen angestellt und zahlreiche Unterrichtsmaterialien entwickelt. Vgl. u. a. Holger Dörnemann: Kirchenpädagogik, ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen, Methoden, Zielsetzungen. Berlin 2011; Margarete Goecke-Seischab/Jörg Ohlemacher: Kirchen erkunden, Kirchen erschließen. Ein Handbuch. Köln 2010; Hartmut Rupp (Hrsg.): Handbuch der Kirchenpädagogik. Bd. 1: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen. 3. überarb. Aufl. Stuttgart 2016.

38 Vgl. u. a. Norbert Köster: Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht. In: Bork/Gärtner (Anm. 7), S. 188–203; Andrea Kabus: Erinnerungslernen an Stolpersteinen. In: Lindner, Konstantin u. a. (Hrsg.): Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Münster 2013, S. 393–404.

39 Vgl. Ulrich Riegel: Kinder und Jugendliche als Subjekte des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten. In: Lindner u. a. (Anm. 7), S. 21–30, hier S. 22f.

40 Vgl. Konstantin Lindner: Kirchengeschichte im Religionsunterricht re-konstruieren – Perspektiven einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik am Beispiel »Oral History« als Zugang zum Vaticanum II. In: Büttner u. a. (Anm. 7), S. 85–98 und S. 156–175. Harald Schwillus: Kirchengeschichte im persönlichen Umfeld erforschen – Oral History, in: Lindner u. a. (Anm. 7), S. 243–254.

41 Vgl. u. a. Dierk (Anm. 7); Heidrun Dierk: Konstruktivistischer Kirchengeschichtsunterricht am Beispiel reformatorischer Flugschriften. In: Büttner u. a. (Anm. 7), S. 53–67; Dies.: Was leistet gender als Analysekategorie für die Kirchengeschichte? Ein Beispiel aus der Reformationszeit. In: Sabine Pemsel-Maier (Hrsg.): Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt/Main 2013, S. 85–102.

sowie Veit-Jakobus Dieterich,⁴³ auf katholischer Seite sind dies Klaus König,⁴⁴ Harald Schwillus⁴⁵ und Konstantin Lindner.⁴⁶ In vielerlei Hinsicht werden dabei geschichtsdidaktische Forschungsergebnisse rezipiert und in den Zusammenhang religiöser Bildung gestellt.

Leitende Prämissen des im Horizont religiöser Lern- und Bildungsprozesse angesiedelten kirchengeschichtsdidaktischen Forschens sind einerseits die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern als Subjekte ihres Lernens, andererseits die Wissenschaftsorientierung. So finden sich Forschungen zur Relevanz und zu Optionen regionaler Verortungen, unter anderem hinsichtlich Lern- und Bildungsermöglichung vor Ort, z. B. anhand steinerner Zeugnisse wie Kirchen und Kapellen, Wegkreuze etc. oder bezüglich der Befragung von Zeitzeugen, beispielsweise zu Veränderungen im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils. In diesen Kontext lassen sich auch die Bemühungen einordnen, alltags- und mentalitätsgeschichtliche Zugänge zur Kirchengeschichte für religionsunterrichtliches Lernen aufzubereiten und fruchtbar zu machen. Auch aus den oben unter 2.3 dargelegten Gründen spielen biographische Zugänge zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle. Durch

42 Vgl. u. a. Harmjan Dam: Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Praxis. In: Bork/Gärtner (Anm. 7), S. 116–128.

43 Vgl. u. a. Veit-Jakobus Dieterich/Thoms Breuer: »Luther unterrichten« – Fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde. Stuttgart 2016; Ders.: Heiliger – Ketzler – Protestant – Maskottchen? Konstruktionen des Franziskus in Kunst, Kirchengeschichte und Religionsunterricht. In: Büttner u. a. (Anm. 7), S. 68–84; Ders.: Hier stehe ich und kann auch anders! Kirchengeschichtliche (Re-)Konstruktionen in Theologie, Kunst und Religionspädagogik am Beispiel eines Reformators. In: Gerhard Büttner (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006, S. 23–39.

44 Vgl. u. a. Klaus König: Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik. In: Bork/Gärtner (Anm. 7), S. 49–61; Ders.: Art. Vergegenwärtigung, kirchengeschichtsdidaktisch. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 1 (2015) (www.wirelex.de, aufgerufen am 01.02.2016); Ders.: Die Vielfalt christlicher Praxis. Kulturhermeneutische Perspektiven. In: Lindner u. a. (Anm. 7), 207–216; Ders.: Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem (re-)konstruieren. In: Büttner u. a. (Anm. 7), S. 38–52; Ders.: Wo ist das Christentum? Plädoyer für einen kulturhermeneutisch akzentuierten Kirchengeschichtsunterricht. In: Katechetische Blätter 128 (2003), S. 397–404; Ders.: (Anm. 19).

45 Vgl. u. a. Harald Schwillus: Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religionsdidaktik und Historischer Theologie. In: Bork/Gärtner (Anm. 7), S. 103–115; Ders.: (Anm. 40); Ders.: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Kirche als Kommunikationskontext erschließen. In: Norbert Mette/Matthias Sellmann (Hrsg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie. Freiburg i. Br. 2012, S. 198–211; Ders.: Kirchenpädagogische Annäherungen an Erbe und Vollzug des Chorgebets. Konkretisierungen am Ort Kloster Lehnin. In: Andreas Behrendt/Jens Rüffer (Hrsg.): Spiritualität in Raum und Bild. Berlin 2007, S. 161–174.

46 Vgl. über die bereits in Anmerkungen genannten Veröffentlichungen hinausgehend Konstantin Lindner: Religiöses Lernen mit Kirchengeschichte. Didaktische Verortungen und Perspektiven, in: Lindner u. a. (Anm. 7), S. 11–20.

religionsdidaktische Forschungen sind dabei das Potenzial aber auch beachtenswerte Grenzen in den Blick zu nehmen – nicht zuletzt, weil diese unterrichtliche Herangehensweise an die Vergangenheit Personalisierungstendenzen vermeiden muss.⁴⁷ Zwei weitere Entwicklungslinien zeigen sich: In Anlehnung an die Forschungen von Michele Barricelli⁴⁸ gelangt zum einen auch in der Religionsdidaktik der Stellenwert von narrativer Kompetenz und Geschichtserzählung zu Neujustierungen. Die mit erzählenden Zugängen verknüpften Chancen werden dabei in ihrem kirchengeschichtsdidaktischen Stellenwert berücksichtigt.⁴⁹ Zum anderen finden sich auf religionsdidaktischer Seite zunehmend Rekurse hinsichtlich geschichtskultureller Ansätze.

Auffällig ist eine spezifische Publikationsgattung, die dem Bemühen um eine zeit- und schülergemäße Thematisierung kirchengeschichtlicher Aspekte im Religionsunterricht verschrieben ist: Um die Bandbreite aktueller (kirchen-)historischer Forschungsergebnisse für religionsunterrichtliche Kontexte zugänglich zu machen, werden von religionsdidaktischer Seite immer wieder Überblickswerke zur Kirchengeschichte herausgegeben. Neben thematisch angelegten Bündelungen zentraler historischer Erkenntnisse finden sich darin religionsdidaktische Kontextualisierungen sowie unterrichtspraktische Anregungen.⁵⁰ Für den unterrichtlichen Einsatz ist jüngst eine Neuauflage der »Brennpunkte der Kirchengeschichte«⁵¹ veröffentlicht worden: Dieses als Lernbuch für (Oberstufen-)Schülerinnen und Schüler angelegte Unterrichtswerk will anhand von Quellen und Arbeitsaufträgen sowohl einen Überblick über die 2000-jährige Geschichte des Christentums als auch vertiefende Einblicke in ausgewählte Themen bieten.

47 Vgl. u. a. Karolin Kuhn: An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung. Berlin 2010; Konstantin Lindner: Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte. Religionsdidaktische Auslotungen. In: Bork/Gärtner (Anm. 7), S. 204–219; Hans Mendl: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015.

48 Vgl. z. B. Michele Barricelli: »The story we're going to try and tell«. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), S. 140–153.

49 Vgl. u. a. Heidrun Dierk: Art. Geschichtserzählung. In: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 1 (2015) (www.wirelex.de, aufgerufen am 01.02.2016). In unterrichtspraktischer Hinsicht vgl. Elisabeth Reil: Kirchengeschichte in Geschichten. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München 2012.

50 Vgl. Harmjan Dam: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klassen 5–10. Göttingen 2010; Lachmann u. a. (Anm. 7); Lindner u. a. (Anm. 7); Noormann (Anm. 7).

51 Wolfgang Michalke-Leicht/Clauß Peter Sajak (Hrsg.): Brennpunkte der Kirchengeschichte. Paderborn 2015.

4. Ausblick

Die historische Dimension gehört unverzichtbar zu religiösen Lern- und Bildungsprozessen. Nach wie vor gibt es diesbezüglich enormen religionsdidaktischen Forschungsbedarf – nicht zuletzt was empirische Studien betrifft. Nachholbedarf auf religionsdidaktischer Seite besteht hinsichtlich Unterrichtsforschung zu Fragen der Kirchengeschichtsdidaktik. Auch fehlen empirische Studien dazu, wie Heranwachsende mit der Geschichte der Kirche umgehen – von welchen Stereotypisierungen sie bewegt sind, wo ihre Interessen liegen,⁵² wie sie durch populäre Medien in ihrer Wahrnehmung von kirchengeschichtlichen Themen beeinflusst werden oder welche Rolle die kirchliche (Anti-)Sozialisation beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit der historischen Dimension religiöser Bildung spielt. Ebenso gilt es angesichts der den Religionsunterricht betreffenden gesellschaftlichen Umbruchsituation verstärkt interkulturelle und interreligiöse Perspektiven zu integrieren, aber auch den Blick von einer deutschland-eurozentrierten Kirchengeschichtsidee hin auf globale Verortungen zu weiten. Zudem zeigt sich bezüglich Medien- und Methodenfragen Forschungsbedarf, z. B. zu Formaten digitalen Lernens.

Für viele der benannten Erfordernisse bietet die Geschichtsdidaktik der Religionsdidaktik wertvolle Impulse. Von der Intensivierung eines wechselseitigen Austauschs zwischen diesen beiden Fachdidaktiken könnte auch die Geschichtsdidaktik profitieren – nicht zuletzt angesichts des gegenwärtig wahrnehmbaren »religious turn«,⁵³ der von verschiedenen Kulturwissenschaften aufgegriffen wird.

52 Die jüngsten entsprechenden Daten bieten Uwe Böhm/Manfred Schnitzler: Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8. Stuttgart 2008, S. 166.

53 Vgl. Daniel Weidner: Walter Benjamins Erfahrungen. Zum religious turn in der gegenwärtigen Literatur- und Kulturwissenschaft. In: Andreas Nehring/Joachim Valentin (Hrsg.): Religious Turns – Turning Religions. Veränderte kulturelle Diskurse – neue religiöse Wissensformen. Stuttgart 2008, S. 32–44.