



Godehard Ruppert

**Kirchengeschichte und Religionspädagogik -
Exemplarität oder Vollständigkeit?**

ursprünglich publiziert:

Werner Ritter / Martin Rothgangel (Hg.)

Religionspädagogik und Theologie.

Enzyklopädische Aspekte.

Festschrift zum 65. Geburtstag für Professor Dr. Wilhelm Sturm,

Stuttgart 1998, 340 -351

Im Text sind kleine (nicht inhaltliche) Änderungen vorgenommen, u.a. wurde die Rechtschreibung (mit Ausnahme von Zitaten) angepasst.



Kirchengeschichte und Religionspädagogik -

Exemplarität oder Vollständigkeit?

Godehard Ruppert

0. Vorbemerkung

Das Verhältnis von Kirchengeschichte und Religionspädagogik ist eher ein Unverhältnis - das gilt zunächst mit Blick auf den Religionsunterricht: Kirchengeschichte steht schulisch zwischen Geschichts- und Religionsunterricht mit der Folge, dass ihre Stellung in beiden Fächern eher marginal ist, daraus wiederum ist eine gewisse didaktische Verelendung entstanden.¹ Noch deutlicher stellt sich die Frage des Verhältnisses von Kirchengeschichte und Religionspädagogik im Rahmen der Ausbildung von künftigen Religionslehrern. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich daher und mit Rücksicht auf den Gesamtduktus dieser Publikation in der Verhältnisbeschreibung und -bestimmung ganz auf das Feld der Hochschuldidaktik.²

1. Reduzierung als faktische Auswahl

In seinem Beitrag zu einer Artikelserie 'Standortbestimmung der deutschen katholischen Theologie' schreibt der Tübinger Kirchenhistoriker *R. Reinhardt* über seine Disziplin: „Das Fach wird meist an den Theologischen Fakultäten der Universitäten doziert; es ist ein Teil der Ausbildung, eingezwängt in den strengen Rahmen eines Lehrplans. In begrenzter Zeit gilt es, einen großen Stoff zu

¹ Vgl. zur schulischen Seite des Verhältnisses von Kirchengeschichte und Religionspädagogik: *G. Ruppert*, Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984; *ders.* / *J. Thierfelder*, Umgang mit der Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, in: *G. Adam* / *R. Lachmann* (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1997, 295-326.

² Vgl. dazu ausführlicher: *G. Ruppert*, Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen, (=Theorie und Praxis 34), Hannover 1991, 10-101. Die hochschuldidaktische Seite des Verhältnisses wird noch seltener bearbeitet als die schulpädagogische, auch im jüngsten religionspädagogisch bilanzierenden Beitrag ist nur die schulische, thematische Seite behandelt: *K. König*, Lernen in der Begegnung mit Geschichte, in: *H.-G. Ziebertz* / *W. Simon* (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 351-367.

bewältigen. Viele Facetten der kirchlichen Entwicklung können nur angedeutet werden, andere entfallen ganz. Oft bleibt dem Hochschullehrer nichts anderes übrig, als in einem knappen Überblick vor allem die Entwicklung der eigenen Konfessionskirche zu beschreiben ... Doch: Auch eine solche eingeeengte 'Kirchengeschichte' hat eine wichtige Funktion. Den jungen Studierenden wird ja vor allem die eigene Kirche, in der sie groß geworden sind und in deren Dienst sie treten wollen, zum 'Problem'. Das Studium der Geschichte gibt aber die Möglichkeit, die kirchliche Gegenwart in ihrer historischen Bedingtheit zu sehen und zu deuten. Bleibendes und Vergängliches, Unverzichtbares und Aufgebbares, Anspruch und Wirklichkeit lassen sich so unterscheiden - unabhängig von der wechselnden Tagesmeinung.“³

Die Schwierigkeiten und Begrenzungen, die hier angedeutet sind, zeigen sich im Rahmen eines Lehramtsstudiums besonders deutlich. Im Gegensatz zum Studium der Theologie mit dem angestrebten Abschluss einer kirchlichen oder einer Diplom-Prüfung, in dem die Kirchengeschichte eine Teildisziplin darstellt, ist im Rahmen eines Lehramtsstudiums die Theologie und ihre Didaktik insgesamt nur ein Teil des Studiums; in diesem Teilstudium ist die Kirchengeschichte häufig kaum noch als eine eigenständige Disziplin auszumachen. Dies gilt in ganz besonderem Maße dann, wenn das Teilstudium der Theologie und ihrer Didaktik nicht an einer theologischen Fakultät, sondern an einem erziehungswissenschaftlichen oder philosophischen Fachbereich studiert wird.

Der Rahmen einer theologischen Fakultät gibt den konzeptionellen Entwurf vor: Die Veranstaltungszyklen in den einzelnen theologischen Disziplinen sind ausgerichtet an einem - dann zumeist auch so benannten - 'Vollstudium'; demgegenüber studieren Lehramtskandidaten die einzelnen Disziplinen nur in einer reduzierten Stundenzahl. Die Auswahl der Veranstaltungen innerhalb des jeweiligen Zyklus, d.h. letztlich die studierten Inhalte, werden von den Studierenden selbst bestimmt; bei einer Vielzahl von Pflichtstunden in einer Reihe von Fächern regelt diese Auswahl mehr oder minder der Zufall. Selbst sogenannte Einführungsveranstaltungen sind konzeptionell zumeist auf das 'Vollstudium' ausgerichtet.

In einem nicht ausschließlich theologischen Fachbereich ist die Übernahme der aufgezeigten rein pragmatischen Konzeption in der Regel allein schon deshalb nicht möglich, weil die einzelnen theologischen Disziplinen nicht unbedingt -

³ R. Reinhardt, Die Heilsgemeinde kann sich der Welt nicht entziehen, in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt (05.04.1986), Nr. 15, 22.

die historische Theologie in der Regel schon gar nicht - mit einem Fachvertreter besetzt sind. Anders als in einer theologischen Fakultät, in der ohnehin ein Lehrangebot in der jeweiligen Disziplin gemacht wird, aus dem die Studierenden ihre Veranstaltungen nach eigenen Gesichtspunkten zusammenstellen, zwingt das umfangmäßig beschränktere Angebot die Lehrenden, stärker auf Studienmöglichkeiten und -notwendigkeiten zu achten. Dadurch bekommen die Themenangebote und Veranstaltungsstrukturen auch andere Konturen, wenngleich auch diese häufig pragmatisch festgelegt werden. *W. Dietrich* fängt das ein in dem fast trotzigem Selbstverständnis: „Anders als in regelrechten theologischen Fakultäten mit reiner Theologie, an denen die Studierenden nur Theologie studieren, betreiben wir hier ... sozusagen unreine Theologie. Das heißt mindestens: Die Studierenden studieren außer und neben Theologie ein oder sogar mehrere weltliche Fächer und müssen mindestens biographisch sehen, wie sie mit der dadurch gegebenen Spannung klar kommen.“⁴ Und für die Lehrenden bedeutet das, neben dieser biographischen Spannung auch die inhaltliche Spannung zu sehen, die sich ergibt, sobald die Relevanzfragen an die Inhalte gestellt werden. Mit Blick auf ein Lehramtsstudium lassen sich diese nicht vorschnell wegwischen. Diese spezielle Ausbildungssituation verdeutlicht in besonders krasser Weise die Notwendigkeit, anstelle einer von *R. Reinhardt* bereits für das 'Vollstudium' beklagten und für Lehramtsstudiengänge noch weitergehenden Reduzierung eine andere Konzeption zu entwickeln.

Für das Lehramtsstudium der Theologie und ihrer Didaktik entsteht daher eine ähnliche Situation wie die in der erziehungswissenschaftlichen und dann in der religionspädagogischen Debatte über Elementarisierung und exemplarisches Lernen reflektierte. Allerdings pflegen sich gerade Kirchenhistoriker an wissenschaftstheoretischen und didaktischen Reflexionen nur selten zu beteiligen. Die Gründe sind vielfältig; so darf *R. Reinhardts* resignierende, aber wohl auch kokettierende Beschreibung der Situation nicht verwundern: „Wer nach dem Ort der Kirchengeschichte im Reigen der Wissenschaften fragt, erhält aufs Erste selten eine präzise Antwort. Bei den Vertretern des Fachs stößt er meist auf ein 'Defizit an Theoriebewußtsein und Theoriereflexion'. Doch nehmen die Kirchenhistoriker dies gelassen hin. Im Gegenteil: Der erfahrene Historiker meldet sich erst dann zu Wort, wenn er einige Jahrzehnte im 'Steinbruch', d.h. in Bibliotheken und Archiven gearbeitet hat. Und mancher schafft es dann nicht mehr,

⁴ *W. Dietrich*, Widerstand und Ergebung heute neu gelesen, in: U. Becker (Hrsg.), *Dietrich Bonhoeffer als Provokation für heute*, Hannover 1986, 62.

über sein Fach zu reflektieren und zu berichten.“⁵ Die Beschreibung illustriert gleichzeitig das Bild, das sich sehr viele von der Kirchengeschichte machen: Sie beschäftigt sich mit dem Staub der Jahrhunderte; damit kann dann auch das Image einer verstaubten Tätigkeit genährt werden. Keine Frage: Es gibt gerade auch unter LehrerInnen eine verbreitete Skepsis gegenüber der Kirchengeschichte und dem Kirchengeschichtsunterricht. Schwierigkeiten mit der Kirchengeschichte beruhen insbesondere auf mangelnden und ungenauen Kenntnissen oder dem Unbehagen, dass schon die im Studium erfahrene und dann die selber vorgenommene Reduzierung nicht gelungen ist, weil sie sich letztlich doch immer an einem problematischen Vollständigkeitsprinzip und an linear chronologischen Durchgängen orientiert.

2. Elementarisierung als begründete Auswahl

Das Problem, welche Inhalte so grundlegend sind, dass sie wesentlicher Bestandteil eines Bildungsprozesses sein sollten, stellt sich für alle Bereiche des Lehrens und Lernens. Bemühungen um das mit Elementarisierung in der Sache Gemeinte zählen daher zu fundamentalen Bildungsüberlegungen: Was ist als elementar anzusehen und wie ist es didaktisch zur Geltung zu bringen? In das erziehungswissenschaftliche Gespräch ging der Begriff aber besonders durch die bildungstheoretische Diskussion nach 1945 ein. An dieser Stelle ist daher auch kurz der Zusammenhang mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und deren religionspädagogischer Rezeption anzugeben.

2. 1 Elementarisierung in erziehungswissenschaftlicher Sicht⁶

Die Entwicklung der Einzelwissenschaften seit dem 17. Jahrhundert und besonders die rapide Beschleunigung dieses Prozesses im 19. und 20. Jahrhundert förderte eine zunehmende Spezialisierung der Forschungsdisziplinen, die nicht ohne Rückwirkungen auf die Situation der Schule und der Schulfächer blieb. Eine Überladung der Lehrpläne war eine der Folgen, die sich aus den Versuchen ergaben, den ständigen Zuwachs an Forschungsergebnissen an die Schüler zu vermitteln. Gleichzeitig wurde deutlich, wie sehr die Inhalte der Schulbil-

⁵ R. Reinhardt, aaO., 22; vgl. zum Verhältnis Theologie und Kirchengeschichte: G. Ruppert, Zugang, 41-48, ferner zum historischen Hintergrund dieses Defizits an Theoriebewusstsein und -reflexion: B. Steinhilber, „Die Wahrheit der Geschichte“. Zum Status katholischer Kirchengeschichtsschreibung am Vorabend des Modernismus (=Bamberger Theologische Studien 8), Frankfurt/Main 1999.

⁶ Vgl. zum Folgenden insbesondere: W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964.

dung und die reale Lebenswelt der Schülerinnen auseinanderfielen; die sich immer komplexer und komplizierter gestaltenden Lebensverhältnisse bedurften einer überzeugenden und einsichtigen Transformation in den Raum der Bildung.

In Aufnahme erster Ansätze bei *Comenius* und *Rousseau* sowie der Überlegungen *Pestalozzis* zu einer Elementarbildung haben bereits Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik den Begriff des Elementaren in die pädagogische Diskussion der schwierigen Bildungssituation eingebracht. Im Gespräch nach 1945 stand zunächst der Terminus vom 'exemplarischen Lehren und Lernen' im Vordergrund. Das entscheidende Anliegen dieser Elementarisierungsdiskussion war das eigentliche didaktische Problem, die Frage der Auswahl - im Bemühen um eine sach- und zeitgemäße Bildung auf dem Hintergrund von Stoffmassen und Lehrplannöten.

Wichtige Anstöße zu dieser Diskussion gingen von einem Historiker - *H. Heimpel*⁷, Professor für mittlere und neuere Geschichte in Göttingen - und von einem Naturwissenschaftler - *M Wagenschein*⁸ Physiklehrer und Fachleiter an einem Studienseminar in Darmstadt - aus. In diesem Faktum wird bereits deutlich, dass die Fragen eines exemplarischen Lernens allgemeine Probleme berührten, die sowohl Fachgrenzen-, als auch Lernaltersstufen-übergreifend von Bedeutung sind.

Die begriffliche Unterscheidung der an *J.H. Pestalozzi* anknüpfenden Leitbegriffe 'elementar', 'fundamental' und 'exemplarisch' verdeutlicht die Teilbereiche des Gesamtproblems der Bildungsgehalte. *Fundamental* sind Grunderfahrungen und Kategorien, die einen geistigen Grundbereich - auf die Schule bezogen: ein Unterrichtsfach - konstituieren. *Elementar* sind innerhalb solcher fundamentalen Bereiche die Inhalte und Komplexe, die als wesentlich für die Bildung anzusehen sind. *Exemplarisch* sind die Beispiele, die solche fundamentalen Grundbereiche und elementaren Inhalte besonders eindrücklich vermitteln.

Elementarisierung umschreibt damit den Bildungsvorgang der Erschließung: In dem jeweiligen Aneignen des Elementaren gelingt ein Zugang zu diesem ganz spezifischen Ausschnitt der geistigen Wirklichkeit. Der Prozess ist aber insofern auch dialektisch, als sich die Lernenden ebenfalls für diese Wirklichkeit er-

⁷ Vgl. *H. Heimpel*, Selbstkritik der Universität, in: Deutsche Universitäts-Zeitung 6 (1951), Nr. 20, 5-7.

⁸ Vgl. *M Wagenschein*, Zur Selbstkritik der Höheren Schule, in: Die Sammlung 7 (1952), 142-152.

schließen. Eine solche doppelseitige Erschließung kann nur gelingen, wenn die Bestimmung des Elementaren der geschichtlichen Wirklichkeit, die vermittelt werden soll, *und* der individuellen Wirklichkeit dessen, dem sie vermittelt werden soll, gerecht wird.

Die Überlegungen zum Elementaren und Aufschließenden waren auch eine didaktische Konsequenz der bildungstheoretischen Bemühungen um einen kategorialen Bildungsbegriff; ohne Aufnahme und Integration dieser Arbeiten, besonders der von *W. Klafki*, ist die Diskussion über das Elementare in der Religionspädagogik nicht zu denken.

2.2 Elementarisierung in religionsdidaktischer Sicht

Bereits sehr früh wurde der Ansatz der kategorialen Bildung in der Religionsdidaktik aufgegriffen. In einem der ersten Diskussionsbeiträge verwies *G. Otto* auf die exemplarischen Lernmöglichkeiten, die sich aus der Beschäftigung mit dem Inhaltsbereich der Kirchengeschichte⁹ ergeben können. In den sechziger Jahren wurden die bildungstheoretischen Überlegungen *W. Klafkis* unter der Kritik an den anthropologischen Defiziten der dialektischen Theologie und der von ihr begründeten Didaktik¹⁰ zur Grundlage programmatischer Entwürfe; sie arbeiteten besonders das Problem des fundamentalen und Elementaren in der Evangelischen Unterweisung heraus. In der Folgezeit geriet damit immer mehr der Inhaltsbereich 'Bibel' ins Blickfeld. Die kirchengeschichtsdidaktische Diskussion wurde nicht weitergeführt, bibel)didaktische Diskussionen traten in den Vordergrund.¹¹

Das Comenius-Institut hat in einem Forschungsvorhaben 1973-1977 die Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden untersucht.¹² An diese

⁹ Vgl. *G. Otto*, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Zugleich ein Beitrag zum exemplarischen Lernen, in: *Die Sammlung* 12 (1957), 32-43.

¹⁰ Dabei ist sicher zu konzedieren, dass etwa die Evangelische Unterweisung einem Missverständnis der *Barth'schen* Theologie aufgesessen ist; vgl. auch *U. Becker*, K. Barth. Über Anstöße seines theologischen Denkens für die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion, in: *F. Johannsen / G. Ruppert* (Hrsg.), *Glaubensdenker des 20. Jahrhunderts. Zum 100. Geburtstag von Karl Barth*, Romano Guardini, Franz Rosenzweig und Paul Tillich, (=Theorie und Praxis 19), Hannover 1988, 5-23.

¹¹ Einen Gesamtüberblick über die religionspädagogische Diskussion bieten: *K. E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. III, Gütersloh 1982, 185-232 und *W. Rohrbach*, Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion, in: *Der Evangelische Erzieher* 35 (1983), 21-39.

¹² Die Ergebnisse wurden veröffentlicht: *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden*

Überlegungen anknüpfend hat *J. Werbick* aus systematisch-theologischer Sicht das Elementare von der Mitte des Glaubens in seiner entscheidenden, existenzbestimmenden Wirkung überdacht; es ging ihm um die Fragestellung, ob der christliche Glaube als identitätsbezogenes Wissen ausgelegt und verifiziert werden kann. Er hat Prolegomena und Skizzen zu einer Elementartheologie aus wissenschaftstheoretischen Reflexionen deduziert und vorgelegt.¹³ Im Gegensatz dazu schlägt *R. Lachmann* einen induktiven Weg vor; er will das fundamentale und Elementare als didaktische Kategorien gewinnen über die methodische Frage nach der Vermittlung von theologischen Elementen und Inhalten.¹⁴ In gewisser Weise nimmt *K.E. Nipkow* eine Mittelposition zwischen diesen beiden Wegen ein, wenn er in seinem Elementarisierungskonzept den Bezug zur strittigen theologischen Wahrheitsfrage durch die Frage nach der elementaren Wahrheit offenhält. Elementarisierung ist danach eher ein offener Prozess unter der Voraussetzung, „daß die Wahrheit der Sache der Theologie als Wahrheit für den Menschen nicht einfach auf *Vermittlung feststehender Wahrheit* hinausläuft, sondern auf *‘Ermittlung uns betreffender Wahrheit im Überlieferten’*.“¹⁵

H. Stock gibt als didaktische Folgerungen der Überlegungen zu einer Elementartheologie zwei unterscheidbare Arbeitsgänge an: Zum einen nennt er biblische Information und Interpretation, die sich vor allem auf das Thema Jesus Christus zu konzentrieren habe und hermeneutische Regeln erkennen sowie methodisch durchschaubaren Umgang mit den Texten entstehen lassen müsse. Zum anderen nennt er „die vom gegenwärtigen Interesse bestimmte Hinwendung auf *exemplarische Konkretionen aus Geschichte und Gegenwart*, in der Regel nach Themen gegliedert und aktueller Beteiligung zugänglich.“¹⁶ Religionsdidaktisch ist damit der Kirchengeschichte ein Ort exemplarischer Konkretion innerhalb einer Elementartheologie zugewiesen. Gerade beim zweiten Arbeitsgang werden - im didaktischen Weg vom einzelnen Beispiel in die geschichtliche Dimension - die Fragen nach Kontinuität und Dauer gestellt.

Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Arbeitsfeldern, vorgelegt v. *H. Stock*, 2 Bde., Münster 1975/77.

¹³ Vgl. *J. Werbick*, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, (=SPT 26), St. Ottilien 1987.

¹⁴ Vgl. *R. Lachmann*, „Die Sache selbst“ im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, in: *Der Evangelische Erzieher* 36 (1984), 116- 130.

¹⁵ *K.E. Nipkow*, aaO., 200.

¹⁶ *H. Stock*, Elementartheologie, in: *W. Böcker* u.a. (Hrsg.), *Handbuch Religiöser Erziehung*, Bd. 2, 464.

Nach *P. Biehl* sind drei Anforderungen an eine elementare Theologie zu stellen; danach untersucht eine elementare Theologie die gelebte Religiosität auf elementare Phänomene hin und arbeitet ihren anthropologischen Sinn heraus, sie befragt biblische Texte auf ihren Erfahrungsgrund und ihre Wirkung hin und sie bezieht sich auf die psychischen und sozialen Vorgänge, die durch religiöse Symbole und Rituale ausgelöst werden.¹⁷ Gerade eine so verstandene Elementartheologie ist eine „*Theologie aus Erfahrung*“¹⁸, die nach elementaren Erfahrungen fragt und menschliche Entscheidungssituationen sowie Kontexte menschlicher Lebenspraxis im Blick hat.

2.3 Elementarisierung in geschichtsdidaktischer Sicht

In der geschichtsdidaktischen Diskussion wurde lange über die Frage nach der Möglichkeit exemplarischer Vertretung des Ganzen durch ein Einzelnes gestritten; andererseits war unstrittig, dass ein einzelner Sachverhalt wie ein bestimmter Friedensabschluss, eine bestimmte Revolution nicht ausreichen, notwendig und erschöpfend auf einen anderen Friedensabschluss, eine andere Revolution schließen zu lassen. Damit stellt sich aber das Problem einer enormen Stofffülle. Die Diskussion stellte daher besonders die Chance des Faches heraus, die zumeist unstrukturierte Stofforientierung durch die Artikulation gewichtigerer Funktionen auszugleichen. ferner betonte vor allem *J. Rohlfes*, die Intentionen und Funktionen des Lernens von Geschichte habe Vorrang vor seinen Stoffen; er sah die Möglichkeiten eines exemplarischen Geschichtsunterrichts auf der funktionalen Ebene. Insgesamt lässt die Diskussion in der Geschichtsdidaktik einen Grundkonsens erkennen; danach gilt ein exemplarisches Lernen in Geschichte als wenig aussichtsreich bei der Vermittlung realer Geschehenszusammenhänge. Sinnvoll dagegen erscheint es zur Vermittlung von Erkenntnisprinzipien und kategorialer Grundstrukturen, d.h. beim Erlernen der historischen Methode, der Quellenarbeit, der Begriffsbildung, ferner beim Verstehen vom Charakteristischen, Repräsentativen und bei der Erfahrung von Betroffenheit, die den Gegenwartsbezug der Vergangenheit herstellt.¹⁹

¹⁷ Vgl. *P. Biehl*, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, in: *Theologia Practica* 20 (1985), 155-170.

¹⁸ AaO., 164.

¹⁹ Vgl. die geschichtsdidaktische Diskussion zusammenfassend: *J. Rohlfes*, Exemplarischer Geschichtsunterricht, in: *K. Bergmann* u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1992, 256-258.

2.4 Elementarisierung in hochschuldidaktischer Sicht

Die Diskussionen der Geschichtsdidaktik waren nicht auf den Bereich der Schuldidaktik beschränkt. Bereits als einer der ersten Anreger dieser Diskussion gab H. Heimpel Beispiele für ein exemplarisches Lernen in der Geschichte: Er hat für das Mittelalter demonstriert,²⁰ wie das Prinzip „des paradigmatischen Lernens und Lehrens“ zu realisieren sei, ohne allerdings schon diesen Terminus zu benutzen. Diesen Grundbegriff verwandte er dann zwei Jahre später in seinen Vorschlägen zur Hochschulreform ausdrücklich.²¹ In diesem Zusammenhang vertrat er die Auffassung: „Es kommt... nicht darauf an, alle Epochen und Gebiete gleichzeitig zu studieren, sondern, im Rahmen eines allgemeinen Überblicks, an einzelnen Stellen eine echte Begegnung mit der geschichtlichen Welt zu haben und diese Begegnung als Erfahrung auf andere Gebiete anzuwenden. Das historische Studium auf der Universität muß dem Studenten nicht unendlich viele Einzelkenntnisse, sondern muß seiner Bildung historische Tiefe geben. Der anwachsende Stoff ist in Wahrheit das Anwachsen neuer Ansprüche auf geistige Bewältigung.“²² Ihm erschien eine Revision der Geschichtswissenschaft notwendig, die als Neuorganisation des Geschichtsstudiums ein erneutes Durchdenken des geschichtlichen Gesamtzusammenhanges zur Grundlage haben müsse. „Diese Neuorganisation darf aber auf der Universität auch keineswegs eine auf die Schule schon zugeschnittene, handbuchmäßige Minimalhistorie sein. Es ist selbstverständlich immer bei Bewahrung des Gesamtzusammenhanges gleichgültig, ob die Begegnung mit der geschichtlichen Welt bei *Augustus*, *Heinrich IV.*, *Adolf von Nassau*, *Friedrich dem Großen* oder in einer Dorfgeschichte gelingt.“²³ Der paradigmatische Charakter sichert, dass das *Allgemeine* im Einzelnen enthalten und auffindbar ist. „Das jeweilige Paradigma repräsentiert hier keinen konkreten historischen Inhalt mehr, sondern eine Kategorie von Inhalten überhaupt. Es repräsentiert eine Fragehaltung als solche. Das einzelne Historikum wird zum formalbildenden Übungsstück für das ‘historische Denken’ schlechthin und seine Methode.“²⁴ Für die Hochschule gilt noch sehr viel deutlicher als für die Schule, dass das exemplarische Prinzip nicht alleiniges Bildungsprinzip sein kann, wohl aber das partiell vorherrschende Lehr-

²⁰ Vgl. H. Heimpel, *Das Mittelalter*, in: E. Weniger u.a. *Neue Wege im Geschichtsunterricht*, Frankfurt 1949, 81-90.

²¹ H. Heimpel, *Selbstkritik*, 6.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ H. Scheuerl, *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips* (=Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie 2), Tübingen 1964, 17.

oder Lernprinzip.²⁵ Die Möglichkeit, Richtigkeit oder gar Notwendigkeit des exemplarischen Lernens in der Schule ist nicht einfach auf die Hochschule und die Ausbildung von Lehrerinnen zu übertragen; andererseits sind Einführungen oder grundlegende Veranstaltungen aber nicht anders zu strukturieren: „Propädeutik und Orientierung über den Gesamtbestand der Wissenschaft bleiben auch weiterhin Aufgaben jedes akademischen Lehrers. Beides kann gar nicht anders als ‘exemplarisch’ geschehen.“²⁶ Auch unter dem Anspruch einer fachwissenschaftlich korrekten Wissensvermittlung, also einer wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrern gilt die Notwendigkeit eines exemplarischen Lernens nicht nur für die Propädeutik. Über das Studium der Geschichte äußert die Historikerin *H. Wunder*: Es kann, „gleich welcher Abschluß angestrebt wird, immer nur ein exemplarisches sein, sowohl im Hinblick auf ‘Geschichte’ und die von der Geschichtsforschung behandelten Themen als auch im Hinblick auf die Inhalte des späteren Geschichtsunterrichts.“²⁷ Nicht ein enzyklopädischer Anspruch auf Vollständigkeit begründe die Wissenschaftlichkeit, sondern „ein durch Rationalität und Kritik (als methodischem Zweifel) bestimmtes Verhalten zum Untersuchungs- und späteren Unterrichtsgegenstand sowie zum subjektiven Interesse ... an Geschichte ... Exemplarisch studieren heißt mehr als die notwendige Beschränkung auf wenige, ausgewählte Themen, es bezeichnet eine Lernform, mit der zugleich Sach-, Vermittlungs- und Verfahrensweisen erworben werden, das in der späteren eigenverantwortlichen Arbeit weiterentwickelt werden kann.“²⁸

Die Prinzipien der *Rationalität* und *Kritik* bezieht sie auf die Inhalte des Studiums, die Arbeitsweisen und auf den eigenen Lernprozess. Sie gelten damit für die Bereiche:

- Auswahl der Studieninhalte;
- Beherrschen der historischen Methode;
- Aneignen von Basiswissen;
- Rezeption des Forschungsstandes;
- Teilnahme am wissenschaftlichen Gespräch;
- Erarbeitung eigener Darstellungen.

Die beiden letzten Punkte gelten innerhalb des Studiums in erster Linie für die aktive Mitarbeit in Seminaren und das Erstellen von Referaten bzw. Hausarbei-

²⁵ Vgl. aaO., 83.

²⁶ AaO., 173.

²⁷ *H. Wunder*, Studium der Geschichte, in: *K. Bergmann* (Hrsg.), aaO., 672.

²⁸ AaO., 673.

ten; innerhalb eines Theologie-Studiums für das Lehramt wird wohl nur in einzelnen Fällen Kirchengeschichte so studiert, dass sie auch hier gelten. Die ersten vier Punkte können dagegen als fundamentale Ziele dieses Teilstudiums gelten.

Die Grenzen des exemplarischen Prinzips liegen in den Schwierigkeiten, die Exempel treffend zu wählen, damit nicht der Blick auf das Allgemeine, der Überblick verstellt wird. Eine Anwendung des Prinzips bedeutet für den Lehrenden, sich selber um einen entsprechenden Überblick, um eine große Souveränität gegenüber dem Stoff, zu bemühen und sich in die Position wie Situation des Lernenden zu versetzen. Die Auswahl der Exempel, anhand derer die Lernziele erreicht werden sollen, muss studentenorientiert sein.

Letztlich ist exemplarisches Lernen immer *orientierendes* Lernen; angesichts der realen Lage des Faches Kirchengeschichte in Lehramtsstudiengängen scheint eine exemplarisch orientierende Grundlegung dringend notwendig. Studierende wählen bei den geringen Anteilen der Kirchengeschichte im Studium die geforderten Lehrveranstaltungen faktisch nach den Prinzipien des Zufalls oder des Eklektizismus aus; dabei besteht die Gefahr, Vorgänge und Ergebnisse nicht einordnen zu können.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen steht somit fest:

Elementarisierung ist als Grundperspektive für das Studium der Kirchengeschichte innerhalb eines Theologie-Studiums für ein Lehramt sowohl erziehungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch begründ- und vertretbar. Nicht vertretbar dagegen erscheint ein Verständnis von Elementarisierung als Reduzierung einer fachwissenschaftlich orientierten Gesamtdarstellung.

Eine solche *elementare* Konzeption

- dient der Vermittlung von geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisprinzipien und kategorialen Grundstrukturen,
- fördert das Beherrschen der historischen Methode und der Quellenarbeit;
- erleichtert das Verstehen von Charakteristischem und Repräsentativem in der Geschichte der Kirche;
- stellt die Erfahrung von Betroffenheit her, durch die der Gegenwartsbezug der Kirchengeschichte unterstrichen wird;
- verschafft Grundlagenwissen, das zu einer weiteren Beschäftigung mit der Kirchengeschichte motiviert;
- erleichtert die Auswahl von Studieninhalten und schafft Orientierungen, um den Forschungsstand der Kirchengeschichte rezipieren zu können.

3. Konsequenzen für das Studium

Kirchengeschichte bedarf besonders im Rahmen eines Lehramtsstudiums wegen ihrer Randstellung sowohl in den Ausbildungsrahmenplänen als auch in der Einschätzung der Studierenden einer eigenen Hinführung. Eine *Frankfurt*²⁹ sollte obligatorisch sein und zunächst zur Beschäftigung mit der Sache motivieren. Das gelingt nicht, indem man schlicht die Notwendigkeit beteuert, sondern, indem man anschaulich aufzuweisen sucht, welche Bedeutung die Kirchengeschichte für die gegenwärtige Situation der Kirche sowie des persönlichen Glaubens und - daraus bereits folgend - für die Theologie und die Zusammenschau der theologischen Disziplinen haben kann. Kirchengeschichte als die in Kirche und Theologie eingebrachte Erinnerung sollte ihre Funktion als „erweitertes Gedächtnis“³⁰ erläutern. Eine solche propädeutische Lehrveranstaltung wird neben der Motivation aber besonders auf die Erläuterung des methodischen Vorgehens Wert legen müssen: In der möglichst direkten Konfrontation mit der Sache, in der „originalen Begegnung“³¹ mit Quellen als Zeugnissen geronnener Vergangenheit kann das am ehesten gelingen. Sie vermitteln auch die Einsicht in die Notwendigkeit, Geschichte zu rekonstruieren, weil sie sich nicht selber erschließen. Die Methoden der Geschichtswissenschaft als ‚Handwerkszeug‘ dieser Rekonstruktion sind daher vorzustellen. Eine denkbare Alternative wäre der Rückgriff auf Geschichtsdarstellungen, die eine Einführung selbst bieten oder auf die sie verweisen müsste. Damit ist allerdings die Chance vertan, den Prozess einer historischen Rekonstruktion, die wir in Geschichtsdarstellungen vorfinden, nachvollziehen, ihre Voraussetzungen durchschauen und sie damit letztlich erst verstehen zu können. Historisches Wissen kann eher auf dem Weg eines Nachvollzugs von Rekonstruktionsprozessen, also mit Kenntnis der historischen Methode gelingen; eine bloße Ansammlung von Daten und Fakten wird über eine wenig nutzbare Faktenkenntnis kaum hinausführen. Das möglichst mehrmalige exemplarische Gehen des Weges, auf dem wir zu historischen Erkenntnissen gelangen, dürfte für den Erfolg entscheidend sein. Ein solcher Weg ermöglicht daher auch den Zugang zu dem hier zu eröffnenden Ausschnitt der geistigen Wirklichkeit im Sinne der Bemühungen um eine Elementarisierung.

²⁹ Vgl. meinen Entwurf einer publizierten Einführung in: G. Ruppert, *Zugang*, 103-268.

³⁰ Vgl. G. Ruppert / J. Thierfelder, aaO., 297-299.

³¹ Den Begriff hat H. Roth geprägt; vgl. H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1958, 116-126.

Den Anspruch einer elementaren Propädeutik kann eine Einführung in die Kirchengeschichte am ehesten dann einlösen, wenn die Inhalte, hier näherhin also die Themen bzw. Gliederungspunkte als wesentlich für die angezielte Bildung sind. In besonderer Weise gilt das für die notwendige Darstellung der historischen Methode; ihre Vermittlung sollte exemplarisch erfolgen, d.h. die Quellen-Beispiele sollten so gewählt sein, dass sie die elementaren Bildungsinhalte einer Einführung in die Kirchengeschichte besonders eindrücklich vermitteln. Daher sind auch die verschiedenen Quellenarten sowohl in geschichtswissenschaftlicher³² wie in geschichtsdidaktischer³³ Perspektive zu berücksichtigen.

Die Beispiele sollten daher

- in *fachwissenschaftlicher* Sicht geeignet sein, diese Inhalte exemplarisch zu vermitteln,
- in *religionsdidaktischer* Sicht geeignet sein, nicht einfach feststehende Wahrheit zu vermitteln, sondern die Studierenden betreffende Wahrheit im überlieferten zu ermitteln,
- in *fachdidaktischer* Sicht geeignet sein, die Einsicht in die Notwendigkeit und Möglichkeit eines korrelativen Kirchengeschichtsunterrichts vorzubereiten, und
- in *hochschuldidaktischer* Sicht geeignet sein, eine gezieltere Auswahl der Studieninhalte zu ermöglichen, das Beherrschen der historischen Methode grundzulegen, zum systematischen Aneignen von Basiswissen und zur kritischen Rezeption des Forschungsstandes anzuregen.³⁴

Daraus folgt, dass die Beispiele zwar nicht gerade nur einer einzigen Epoche entstammen sollten, andererseits aber die Frage einer 'Streuung' über die ganze Chronologie höchstens sekundär ist. Wichtiger erscheint, dass alle gewählten Beispiele erstens eine Verankerung im Interesse und in der Lebenswelt der Studierenden haben - das ist beispielsweise angesichts der als Skandalon empfundenen Spaltung der Kirche bei der Reformation der Fall - und sich zweitens grundsätzlich für eine unterrichtliche Behandlung eignen. So ist eine Einsicht in die Relevanz des hier anzueignenden Wissens am ehesten erreichbar.

Mögliche Nachteile des exemplarischen Prinzips liegen sicher in der Gefahr, anstelle der realen Geschichte eine Art Meta-Geschichte entstehen zu lassen,

³² Hier gilt es insbesondere, nicht nur auf Traditionsquellen, sondern auch auf Überreste zurückzugreifen.

³³ Vgl. G. Ruppert / J. Thierfelder, aaO., 320-323.

³⁴ Vgl. H. Wunder, aaO., 673.

weil der Eindruck einer Austauschbarkeit entstehen kann. Insofern sind weitere darstellende Lehrveranstaltungen nach dem thematischen Prinzip zu orientieren, etwa als Längsschnitte; zeitliche Schwerpunktbildung bei den Beispielen ist sogar eher in der Lage, den Eindruck einer Austauschbarkeit zu beheben, als eine möglichst breite Berücksichtigung aller Zeiten. Durch eine zeitliche Schwerpunktbildung ist auch leichter eine breitere Verwendung unterschiedlicher Quellenarten zu gewährleisten. Gerade das Mittelalter, dessen aufklärerische Einschätzung als 'finster' immer noch weit verbreitet ist, eignet sich hier gut, ebenso das Zeitalter der Reformation und der Konfessionalisierung, weil darin das Kapitel mit den heute am schmerzvollsten empfundenen Folgen der Kirchengeschichte gesehen wird;³⁵ andererseits herrscht mitunter gerade von dieser Zeit ein überzogen positives oder negatives Bild. Zur Einführung in die Historische Methode eignen sich mittelalterliche Beispiele ohnehin in besonderer Weise, weil wir die Quellen zur alten Geschichte überwiegend aus mittelalterlichen Handschriften entnehmen müssen,³⁶ während in der Neuzeit die Bedeutung der erzählenden Quellen gegenüber der von Akten stark zurücktritt. Ferner nahm die Übersichtlichkeit bezüglich der Quellenlage und des dargestellten Inhalts nach der Erfindung des Buchdrucks deutlich zu.³⁷ Inhaltlich sollte sich die Stoffauswahl für spezielle Lehrveranstaltungen der Kirchengeschichte im Rahmen der Lehramtsausbildung nach denselben Kriterien ausrichten wie die schulische Kirchengeschichtsdidaktik, d.h. neben den bereits angesprochenen repräsentativen Themen insbesondere auf eine ökumenische Ausrichtung, auf die Behandlung der außerdeutschen Kirchengeschichte, auf eine angemessene Berücksichtigung der neueren Kirchengeschichte zu achten, die Aufarbeitung der 'dunklen' Stellen der Kirchengeschichte zu gewährleisten, die Beseitigung geschlechtsspezifischer Defizite und die Behandlung der kirchengeschichtlichen 'Verlierer' sicherzustellen und Biographien einen angemessenen Stellenwert einzuräumen.³⁸

³⁵ Vgl. G. Ruppert, „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“. Ökumene und Kirchengeschichte, in: F. Johannsen / H. Noormann (Hrsg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Gütersloh 1990, 75-79.

³⁶ Zu beachten ist dabei allerdings, dass die editorische Rekonstruktionsarbeit der Neuzeit dazwischengeschaltet ist; die Kenntnis von der alten Geschichte ist daher sowohl von mittelalterlichen wie von neuzeitlichen bzw. modernen Bedingungen abhängig.

³⁷ Vgl. P. Kim, Einführung in die Geschichtswissenschaft. Neu bearbeitet von J. Leuschner, Berlin 1972, 61.

³⁸ Vgl. dazu: G. Ruppert / J. Thierfelder, aaO., 310-319.

Einen Beitrag zu einer Elementartheologie als „Theologie aus Erfahrung“ kann Kirchengeschichte leisten, wenn sie auch bei der Auswahl der historischen Exempla nach elementaren Erfahrungen fragt und menschliche Entscheidungssituationen sowie Kontexte menschlicher Lebenspraxis im Blick hat. Gegenwartsbezug der Vergangenheit kann und muß sie aufzeigen,³⁹ auch wenn solche Versuche fraglos der Gefahr ausgesetzt sind, unhistorisch zu werden. Für die Kirchengeschichte innerhalb des Lehramtsstudiums stellt sich ferner dieselbe Aufgabe, wie für die Kirchengeschichtsdidaktik, nämlich: „die Konstitution und Konstituierung von Geschichtsbewusstsein als wesentlichem Faktor christlich menschlicher Identität und als notwendiger Voraussetzung vernünftiger kirchlich gesellschaftlicher Praxis sowohl deskriptiv-empirisch zu erforschen als auch didaktisch maßgeblich zu regeln.“⁴⁰

³⁹ Zum Versuch, reformationshistorische Inhalte anhand von Bildquellen zu erarbeiten und in Beziehung zu setzen zu elementaren Erfahrungen. vgl. G. Ruppert, „Das eschatologische Bureau macht Überstunden“. Vorstellungen vom Weltende in der Reformationszeit, in: H.-J. Görtz / ders. (Hrsg.), Hören -. sehen-, Lebenlernen (=Theorie und Praxis 33), Hannover 1990, 141-157.

⁴⁰ G. Ruppert, „... uninteressant und langweilig ...“. Kirchengeschichtsdidaktik - eine ‚Bestandsaufnahme‘, in: Katechetische Blätter 115 (1990), 230-237.