

Godehard Ruppert

„... uninteressant und langweilig...“

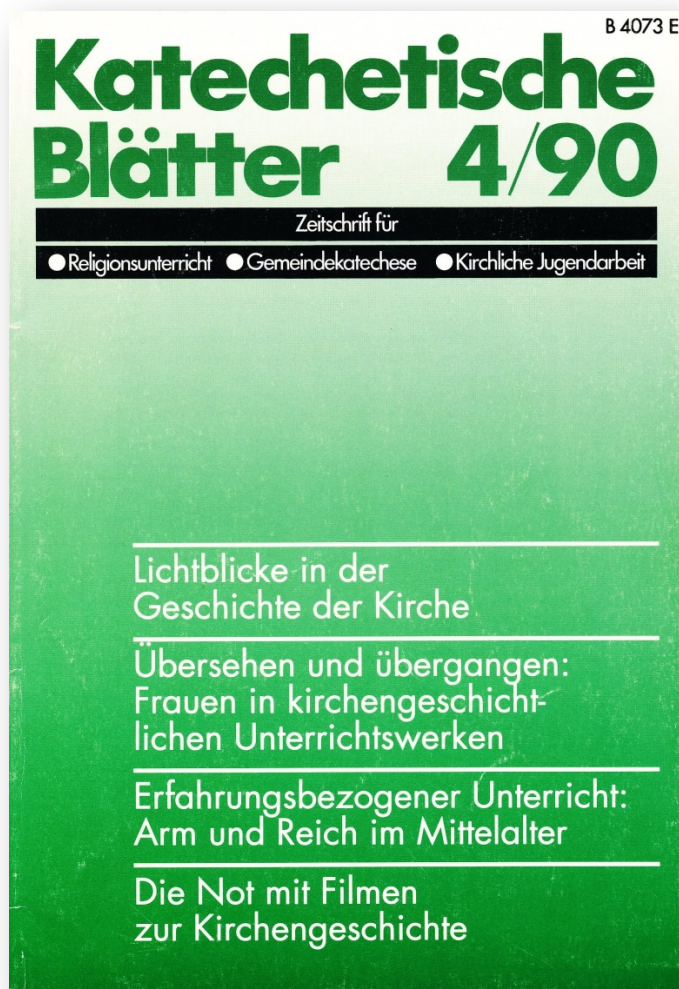
Kirchengeschichtsdidaktik - eine ‚Bestandsaufnahme‘

ursprünglich publiziert:

Katechetische Blätter 115 (1990) 230-237

Die mehrfachen Querverweise im Artikel auf andere Artikel in demselben Heft ergeben sich daraus, dass ich gemeinsam mit *Michael Raske* das Themenheft der Katechetischen Blätter konzipiert und verantwortet habe und dieser Artikel faktisch der grundlegende Artikel des Heftes war.

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



Godehard Ruppert

„... uninteressant und langweilig...“

Kirchengeschichtsdidaktik – eine ‚Bestandsaufnahme‘

Ein Blick in die Zeitungen verrät: Geschichte ist derzeit offensichtlich gefragt, hat regelrecht ‚Konjunktur‘.¹ Einige Historiker frohlocken - nicht erst seit den großen ‚historischen‘ Veränderungen der jüngsten Vergangenheit - lautstark über ein wachsendes Geschichtsinteresse; doch bleibt zu fragen, ob hier nicht ein oberflächlich positivistisches Verständnis durchscheint: Geschichte gilt entweder verdunkelnd als negatives Gegenbild einer besseren Zukunft oder sie erscheint glanzvoll als positives Gegenbild einer katastrophalen Zukunft. Hier zeigt sich die Alternative eines unhistorischen Bewusstseins und seines ebenso unhistorischen Gegenteils.²

Kirchengeschichte ist weniger gefragt, hat allerdings auch eine gewisse ‚Konjunktur‘; zumindest scheint auch sie zu vermarkten zu sein. Kirchengeschichte beschäftigt sich – so das Bild vieler (Religionslehrerinnen und -lehrer) – mit dem Staub der Jahrhunderte. Kirchengeschichtlicher Unterricht wird nur äußerst selten erteilt: *Bernhard Jendorff*, der mehrfach Untersuchungen zum Kirchengeschichtsunterricht³ durchgeführt und über seine Erfahrungen mit kirchenge-

¹ „Die Decke, nach der sich die Bücher schreibenden Historiker und die Planer von Ausstellungen strecken, wird immer kürzer, das historische Wissen selbst nimmt mehr und mehr ab. Und hätten die Verlage und noch mehr die Veranstalter von Ausstellungen nicht inzwischen heraus, wie man Geschichte vermarktet, wie man einen Bestseller lanciert, welche Showeffekte das Ausstellungspublikum anziehen - es gäbe die sogenannte Renaissance des historischen Interesses, glaube ich, nicht.“ *Hans Reinhard Seeliger*, Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten? Sechs Thesen zur Lage der Kirchengeschichte, der Kirchengeschichtsschreibung und des Kirchengeschichtsunterrichts, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1988), H. 22, 4.

² Vgl. zu dieser Situation ausführlicher: *Godehard Ruppert*, *Geschichte ist Gegenwart*. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984, 29-32.

³ Vgl. etwa: *Bernhard Jendorff*, Kirchengeschichtlich orientierter Religionsunterricht im Spiegel der Schülermeinungen, in: *Katechetische Blätter* 97 (1972) 344-356.

schichtlichen Unterrichtsinhalten in Lehrerfortbildungen berichtet hat, zitiert in einem Bericht einleitend das kurze, konstatierende Diktum eines Religionslehrers: „Kirchengeschichte ist uninteressant und langweilig.“⁴ Diese Aussage signalisiere eine unter Lehrerinnen und Lehrern verbreitete Haltung zum Kirchengeschichtsunterricht.

Ursachen

Nach *Jendorffs* Erfahrungen sind die eigenen Schwierigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer mit der Kirchengeschichte nicht selten der Grund dafür, dass ein gelegentlich versuchter kirchengeschichtlicher Unterricht misslinge. Die tieferliegenden Ursachen seien zumeist darin zu sehen, dass sowohl die im Studium erfahrene, wie die selber vorgenommene Reduzierung nicht gelungen sei, weil sie letztlich doch immer an einem problematischen Vollständigkeitsprinzip und an linear-chronologischen Durchgängen orientiert gewesen sei. Die Gründe für das Misslingen würden aber in der Regel den Schülerinnen und Schülern angelastet; diese wiederum könnten unter den gegebenen Umständen auch keine Freude daran bekommen. Die Voreinstellungen von Studierenden zur Kirchengeschichte sähen entsprechend aus. Nach *Bernhard Jendorff* lautet die Diagnose daher: „Circulus vitiosus“.⁵

Die Probleme mit der Kirchengeschichte scheinen mir weniger in einem mangelnden Angebot von kirchengeschichtlichen Lehrveranstaltungen für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten an den Hochschulen begründet zu sein,⁶ als vielmehr in der mangelnden Einsicht, welche Relevanz sie für die religionspädagogische Praxis haben könnten; die Pflichtstunden-Vorgaben unterstreichen die Geringschätzung: Der Anteil kirchengeschichtlicher Lehrveranstaltungen in den Studiengängen für die Lehramter an Grund-, Haupt- und Sonderschulen ist sehr gering. Studien- und Prüfungsordnungen verhindern nicht, dass an einer Reihe von Hochschulen in der Bundesrepublik Studierende Reli-

⁴ *Ders.*, Didaktik und Methodik des Kirchengeschichtsunterrichts, in: Schönberger Hefte 11 (1981) H. 3, 21.

⁵ *Ders.*, Von Inter-esse: Kirchengeschichtsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge (1982) H. 10, 42.

⁶ Diesen Verdacht äußerte: *B. Jendorff*, Kirchengeschichte - ein religionspädagogisches Hobby?, in: Katechetische Blätter 99 (1974) 398.

gionslehrerinnen und -lehrer werden können, ohne eine einzige Veranstaltung in Kirchengeschichte belegt zu haben.⁷

Hinzu kommen Probleme mit der ‚Sache‘ des Kirchengeschichtsunterrichts: Gerade Lehrkräfte sehen sich häufig (durch Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schüler) konfrontiert mit stark tendenziöser Literatur,⁸ beklagen das Vergessen und Verschweigen der Geschichte der Frauen⁹ sowie der Kirchengeschichte außerhalb der Grenzen Europas;¹⁰ vermeintlich überwiegt das Dunkle, ‚Lichtblicke‘ scheinen danach in der Geschichte der Kirche kaum zu entdecken.¹¹ Diese Rahmenbedingungen machen die religionspädagogischen Probleme nicht eben leichter.

Kirchengeschichte und Religionspädagogik

In den letzten zwanzig Jahren sind auf katholischer Seite vier Entwürfe zu einer Didaktik der Kirchengeschichte vorgelegt worden; sie können hier nur kurz skizziert werden:

⁷ Für Studierende des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen liegt der Anteil kirchengeschichtlicher Lehrveranstaltungen im statistischen Durchschnitt bei 2,85 SWS und damit deutlich unter 10% der geforderten Gesamtstundenzahl in Theologie; für Studierende des Lehramtes für die Primarstufe liegt der Anteil zwischen 5% und 20%, im Durchschnitt mit 4,25 SWS knapp unter 10%; für Studierende des Lehramtes an Realschulen liegt der Anteil im Durchschnitt bei 3,43 SWS, damit ebenfalls unter 10%; für Studierende des Lehramtes für die Sekundarstufe I liegt der Anteil zwischen 5 % und 20%, im Durchschnitt bei 4 SWS unter 10% und für Studierende des Lehramtes an Sonderschulen liegt der Anteil im Durchschnitt bei 2,33 SWS, damit unter 10%. Den Zahlen liegt eine Anfrage bei allen Hochschuleinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland zugrunde, die Studierende des Lehramtes im Unterrichtsfach „katholische Religion“ ausbilden; vgl. zur genauen Belegung der Zahlen: G. Ruppert, *Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogik (=Theorie und Praxis 34)*, Hannover 1991, 14-19.

⁸ Vgl. dazu u. a. den Beitrag von *Wilhelm Geerlings* in diesem Heft.

⁹ Vgl. dazu u. a. den Beitrag von *Regine Oberle / Michael Raske* in diesem Heft sowie die zahlreichen Beiträge von *Elisabeth Gössmann*, die Ansätze zu einer Korrektur dieser Situation bieten; vgl. u. a. ihren Beitrag in diesem Heft.

¹⁰ Vgl. dazu u. a. den Beitrag von *Othmar Noggler* in diesem Heft.

¹¹ Vgl. dazu u. a. den Beitrag von *Arnold Angenendt* in diesem Heft.

Winfried Blasig: „Kirche Gottes – Kirche der Menschen“

Blasig legte seine Arbeit 1969 vor¹² und stellte schon im Titel seinen ekklesiologischen Ansatz heraus. Er betont, die Kirchengeschichte sei unbedingt mit der Lehre von der Kirche zu verbinden und in sie einzuordnen. Die „paradoxe Einheit“ von Heiligkeit und Scheitern gehöre zur Kirche und damit auch zu ihrer Geschichte.¹³ Blasig folgert, Kirchengeschichte habe die Aufgabe, zu zeigen, was aus der Stiftung Jesu geworden sei. An dieser Stelle nimmt er aber eine didaktische Engführung vor, denn seines Erachtens ist der hagiographische Ansatz dazu besonders geeignet. Zwar betont er, es sei auch einzugehen auf „‘negative‘ Vorbildgestalten, Kompromissgestalten und Typen des Abfalls bei Einzelchrist und Gemeinschaft“¹⁴, aber mir scheint das hagiographische als grundlegendes didaktisches Prinzip auch mit einem solchen erweiterten Begriff des Heiligen kaum zu rechtfertigen. Die Gefahren eines solchen Ansatzes, die vor allem in der einseitigen Überbetonung des Prinzips, der Ausbildung eines personalisierenden Geschichtsbildes¹⁵ und einer Moralisierung von Heiligkeit¹⁶ liegen, werden noch nicht bedacht. Zu einseitig wird von der anstiftenden Wirkung einer Vorbild-Pädagogik ausgegangen.

Ansgar Philipps: „Fach: Kirchengeschichte“

Nach einer umfangreichen Arbeit über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts¹⁷ hat Philipps auch Anregungen für eine Neuorientierung der Kirchengeschichte im Rahmen eines schulischen Religionsunterrichts als Sachkunde Religion vorgelegt.¹⁸ Er propagiert eine Sicht der Kirchengeschichte als

¹² Winfried Blasig, *Kirche Gottes - Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte*, München 1969.

¹³ Ebd., 190f.

¹⁴ Ebd., 198.

¹⁵ Vgl. Klaus Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie? (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 2)*, Stuttgart 1972.

¹⁶ Vgl. Horst Klaus Berg, „Heilig sein ist schwer!“ Beobachtungen, Notizen, Fragen eines evangelischen Religionspädagogen, in: *ru 13* (1983) 72-76.

¹⁷ 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 (= Wiener Beiträge zur Theologie XXXIII)*, Wien 1971.

¹⁸ Ders., *Fach: Kirchengeschichte*, Düsseldorf 1972.

Geschichte des Volkes Gottes in der Welt. Zur theologischen Grundlegung bezieht er sich wie *Blasig* auf die Ekklesiologie des Zweiten Vaticanums; eine statisch-hierarchische Fixierung der Kirche würde ebenso wie eine Überbetonung der Konfessionalität für diese Konzeption der Kirchengeschichtsdidaktik eine nicht vertretbare Einschränkung bedeuten. Das Spezifikum dieses gottesvolkgeschichtlichen Unterrichts sieht *Philipps* in der Betrachtungsweise des Glaubens: „Er betrachtet den Glauben in der Geschichte und er betrachtet ihn aus dem Glauben.“¹⁹

Für *Philipps* ist die Geschichte des Gottesvolkes letztlich nur im Glauben zu begreifen. Die großen christlichen Persönlichkeiten und die kirchlichen Traditionen sind dabei die wichtigsten Gegenstandsbereiche dieser historisch orientierten Glaubensunterweisung. Aus der ekklesiologischen Struktur dieser Kirchengeschichtskonzeption wird auch ihre didaktische Struktur abgeleitet; die Geschichte des Volkes Gottes sei nicht identisch mit der Geschichte der Kirche, sondern als Geschichte der Religionen bzw. des Glaubens zu verstehen; dabei liegt ein besonderer Akzent auf der Geschichte der christlichen Religion und des christlichen Glaubens.²⁰

Beiden Entwürfen ist der Ablösungsversuch von den traditionellen Kirchengeschichtskonzeptionen deutlich anzumerken; besonders *Philipps* bemüht sich, theologische bzw. apologetische Vorgaben zugunsten einer Schüler- und Problemorientierung zurückzudrängen, bleibt aber in seiner Konzeption letztlich in einem Dilemma von theoretischer Vorgabe und methodischer Orientierung.

Bernhard Jendorff: „Kirchengeschichte - wieder gefragt!“

Auch *Jendorff* unterstreicht den ekklesiologischen Ausgangspunkt und die didaktischen Folgerungen.²¹ Die notwendige Deutung kirchengeschichtlicher Fakten erfolgt nach *Jendorff* heilsgeschichtlich mit den Augen eines glaubenden Christen.²² Das schließt eine Sicht der Kirchengeschichte als Beitrag zu einer Kreuzestheologie sowie eine multiperspektivische Sicht ein - neben die Perspektive ‚von oben‘ hat auch die ‚von unten‘, d. h. die Perspektive der Verlierer, zu treten - ferner eine eschatologische Sicht, die die Vorläufigkeit von Kirche

¹⁹ Ebd., 109.

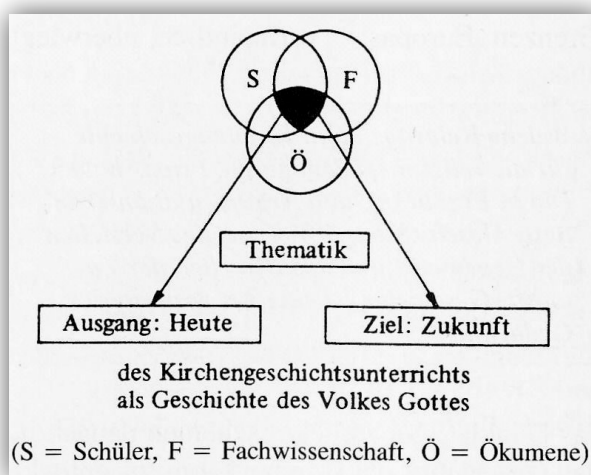
²⁰ Vgl. ebd., 123.

²¹ Vgl. *B. Jendorff*, Kirchengeschichte - wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982, 30-35.

²² Vgl. ebd., 36.

betont. Die Inhalte und Ziele eines Kirchengeschichtsunterrichts sind für ihn als orts- und schülerspezifisch zu bestimmen. Bei der Frage nach dem geeigneten Thema steht der Schüler an erster, die Systematik der kirchengeschichtlichen Fachwissenschaft an zweiter Stelle. In der besonderen Situation der Bundesrepublik mit dem Nebeneinander von christlichen Konfessionen und nichtchristlichen Religionsgemeinschaften dürfe der Kirchengeschichtsunterricht darüber hinaus nicht eindimensional konfessionell geprägt sein.

Für Jendorff ist ein Thema des Kirchengeschichtsunterrichts daher in der „Schnittmenge“²³ dieser drei Spezifika zu finden. In einer Strukturskizze hat Jendorff selbst seinen Konzeptionsansatz zusammengefasst:²⁴



Ausgangspunkt ist demnach eine die Schülerinnen und Schüler heute interessierende Problemstellung, die Rückfragen an die Vergangenheit auslöst; die Vergangenheit hat sich vor dem Anspruch Jesu, der uns im Evangelium vorliegt, zu verantworten. Ziel dieser didaktischen Bemühung ist es, Folgerungen zu ziehen für die Gegenwart und die absehbare Zukunft der Schülerinnen und Schüler.

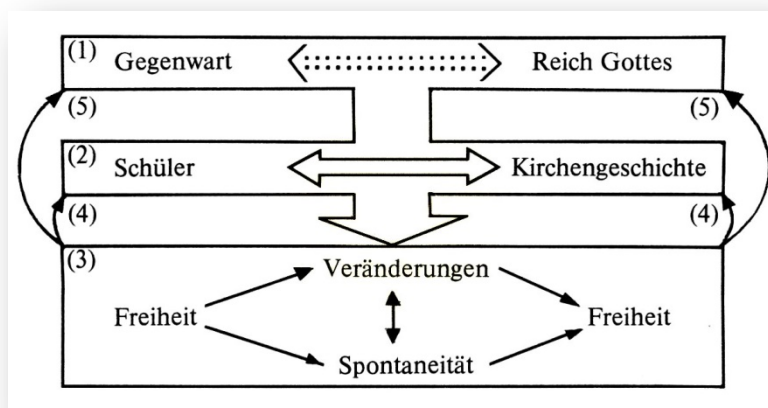
Godehard Ruppert: „Geschichte ist Gegenwart“

Die Konzeption einer Kirchengeschichtsdidaktik sollte meines Erachtens die Erörterungen zur Wissenschaftstheorie und Theologie der Kirchengeschichte ebenso bedenken wie die Konzeptionsentwürfe der Geschichtsdidaktik. Ich ha-

²³ Ebd., 43.

²⁴ Ebd., 64.

be einen entsprechenden Konzeptions- Entwurf vorgelegt,²⁵ der an die schülerorientierte Konzeption der Geschichtsdidaktik,²⁶ das kommunikative Selbstverständnis der Kirchengeschichte²⁷ und die korrelative Religionsdidaktik anschließt. Er lässt sich zusammenfassend kurz skizzieren:²⁸



(1) Das Modell geht aus von einem Vergleich zwischen einer Analyse der gegenwärtigen Situation und dem endzeitlich-endgültig verheißenen Reich Gottes; dabei wird eine Vielzahl von Defiziten deutlich.

(2) Der eigentliche Gegenstand der Didaktik sind in dieser Konzeption die vielfältigen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie der geltenden Überlieferung. Die existentielle Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler ist entscheidend. Die Inhaltsfindung ist auf die Kirchengeschichte eingeschränkt, genauer aber auf die Überwindung der Zustände und Denkmuster konzentriert, die den Schülerinnen und Schülern un-evangelisch erscheinen, d.h. für sie mit der Botschaft des Evangeliums nur schwer oder gar nicht zu vereinbaren sind.

(3) Das Erziehungsziel ist die Einsicht in die durch Erlösung geschenkte Freiheit, die sich nicht erschöpft im Konservieren einer gegebenen Ordnung, sondern zu befreienden Veränderungen ermutigt; Spontaneität ist der Impuls, aus

²⁵ Vgl. G. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart*, a.a.O.

²⁶ Vgl. Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1977.

²⁷ Vgl. H. R. Seeliger, *Kirchengeschichte - Geschichtstheologie - Geschichtswissenschaft. Analysen zur Wissenschaftstheorie und Theologie der katholischen Kirchengeschichtsschreibung*, Düsseldorf 1981.

²⁸ Vgl. G. Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart*, 115f.

dem heraus der Mensch die Kraft für sein Anstoßen, Bewegen, Erfinden und Verändern bezieht. Spontaneität stiftet an zu neuer Freiheit, die in diesem Kreislauf als Erziehungsziel ermöglicht wird.

(4) Diese Beschäftigung hat direkte Rückwirkungen auf die Schülerinnen und Schüler sowie ihr Gegenwarts- wie ihr Geschichtsverständnis. Sie lässt weder die Schülerinnen und Schüler noch die geltende Überlieferung das bleiben, als was sie bis dahin erschienen.

(5) Generell wirkt diese für die Gestaltung der Zukunft qualifizierende Auseinandersetzung aber über den einzelnen hinaus auch zurück auf die gegenwärtige Situation, indem die Zukunft wenigstens partiell bereits verwirklicht wird, sie wirkt sich also auch auf den Aufbau des Reiches Gottes aus.

Der Ausgangspunkt der didaktischen Bemühung liegt in der Gegenwart; Zielpunkt der Bemühung ist die Zukunftsfähigkeit. Dieser Ansatz verdeutlicht, dass die geronnene Vergangenheit, also die Anteile der Geschichte in der Gegenwart, zu vergegenwärtigen sind, um die Gegenwart und die Zukunft - als je neue Gegenwart - bestehen zu können. Denn Geschichte ist nicht einfach vergangen und damit vorbei, sie wirkt weiter, ist im Heute präsent. Religionsdidaktik muss das unterrichtlich realisieren. Daher können wir programmatisch formulieren: Geschichte ist Gegenwart.

In dieser Konzeption wird deutlich, dass Kirchengeschichte auch Leidensgeschichte ist, dass sie Aspekte von Schuld *und* Befreiung aufweist. Eine Beschäftigung mit Kirchengeschichte ist so auch ein Beitrag zum Aufbau von Mitleidensfähigkeit und Toleranz. Ziele eines kirchengeschichtlichen Unterrichts liegen darin, zu erklären, zu ermutigen, zu ernüchtern, aufzuklären, Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, zu bilden und auch zu unterhalten.²⁹ Gegen eine solche Konzeption von Kirchengeschichtsdidaktik kann eingewandt werden, sie sei nicht hinreichend auf Überblick und zu stark auf einzelne Momente und Erscheinungen angelegt, deren Exemplarität nicht deutlich genug zu ermessen und nachzuweisen sei. Hier zeigt sich eine Parallele zur Geschichtswissenschaft.

²⁹ Vgl. *ders.*, Was bringt's - heute noch Kirchengeschichte?, in: Katechetische Blätter 106 (1981) 181f.; vgl. ferner: *H. R. Seeliger*, Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen. Zur Bestimmung von Lernzielen des Kirchengeschichtsunterrichts, in: Katechetische Blätter 106 (1981) 193- 201.

Exemplarität oder Vollständigkeit?

Der Historiker *Hermann Heimpel* vertrat 1951 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.“³⁰ Ihm erschien es, „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.“³¹ 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.“³²

Als methodische Möglichkeit, den Blick auf das Ganze zu wahren und das Einzelne dem Allgemeinen zuordnen zu können, eignet sich noch immer am ehesten die *Zeitleiste*, die einen historischen Unterricht visuell unterstützen sollte. Es erscheint sinnvoll, nicht nur eine große Zeitleiste an der Wand des Unterrichtsraumes anzubringen, sondern darüber hinaus alle Schülerinnen und Schüler anzuregen, eine eigene Zeitleiste zu erstellen.³³

Vom Detail ausgehend lassen sich durchaus die großen Zusammenhänge aufzeigen; von daher kann die Bedeutung von Geschichte immer wieder in den Blick kommen. Die Parallele der Geschichtswissenschaft, deren Detailforschung sich laufend Relevanzfragen stellen muss, kann das verdeutlichen: „Es käme

³⁰ *Hermann Heimpel*, Selbstkritik der Universität, in: Deutsche Universitäts-Zeitung 6 (1951) Nr. 20, 6.

³¹ Ebd.

³² *Hans Scheuerl*, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips (= Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie 2), Tübingen 1964, 17.

³³ „Der Schüler hat auch über die Schulzeit hinaus ein ‚Anschauungsmittel‘, ein ‚Bilderbuch‘, eine zusammenhängende Mappe in der Hand, die wahrscheinlich weniger leicht der Vergessenheit, der Rumpelkammer oder dem Ofen anheimfällt als vier, fünf oder mehr einzelne Geschichtshefte.“ *Wolfgang Klajki*, Das Merkwissen im Geschichtsunterricht und die Geschichtsleiste. Zum Problem einer Geschichtsleiste in der Hand der Kinder (1952/53), in: Pädagogische Beiträge 39 (1987) 38.

darauf an, in sich alltägliche und wohlvertraute Erscheinungen zum Anlaß zu nehmen, sie als Ergebnisse historischer Prozesse zu erklären, also ihr gegenwärtiges statisches Erscheinungsbild durch die Einfügung in dynamische Prozesse aus der Vergangenheit wieder lebendig zu machen. Solche Themen liegen buchstäblich auf der Straße: Straßen-, Flur- und Ortsnamen, Familien- und Organisationsnamen, Wappen, Fahnen und Symbole bieten zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten, denn sie sind oft wie Grabsteine, die auf vergangenes Leben verweisen. Abweichungen von wie auch immer gearteten Regeln provozieren geradezu die Frage nach den Gründen, wenn nicht für die Regel, so wenigstens für die Ausnahme. Die Erklärung kann immer nur historischer Natur sein.“³⁴ Wir müssen die Details und Exempel somit nicht mühsam aufsuchen, sondern unsere Gegenwart steckt voll geronnener Vergangenheit, die das Interesse an Geschichte leiten kann.

Möglichkeiten

Die in Geschichten gegenwärtige und vergegenwärtigte Geschichte vermittelt einen Zugang zu den Erfahrungen der Vergangenheit. Schon im Kindesalter bietet sich ein solcher Zugang beim Stöbern in Fotoalben. Fotos von sich selbst, den Eltern und älteren Generationen vermitteln das Bewusstsein, in der Familiengeschichte zu stehen und sich und die anderen als Werdende und Wachsende zu erfahren. Geschichtliche Ereignisse wie der Zweite Weltkrieg sind Kindern fremd, weil sie keine Bezüge zur eigenen Wirklichkeit erkennen können. Fotos vom Großvater oder Urgroßvater in Uniform, von zerstörten Häusern und Kirchen des eigenen Wohnortes machen die Geschichte fassbarer und vorstellbarer. Auf Unterricht bezogen heißt das, die korrelative Ausrichtung der Unterrichtsinhalte wie der Methodik zu beachten.³⁵

Lange Jahre herrschte im Kirchengeschichtsunterricht die *Geschichtserzählung* als Methode vor. Der Forderung, anstelle von Erzählungen, Schilderungen und Berichten, Quellenarbeit zu betreiben, kamen dann auch die Kirchengeschichtsbücher nach; dennoch bieten sie allein keine Gewähr für einen überzeugenden

³⁴ *Immanuel Geiss*, Der Ort der Geschichtswissenschaft in der Gesellschaft oder Die Funktion des Historikers, in: *Eberhard Jäckel/Ernst Weymar* (Hrsg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. FS Karl Dietrich Erdmann, Stuttgart 1975, 206.

³⁵ Zu einem gelungenen Beispiel aus der Grundschule vgl. den Beitrag von *Heinz Bielefeldt* in diesem Heft.

Kirchengeschichtsunterricht.³⁶ Kirchengeschichtsunterricht kann auf *Quellenarbeit*³⁷ nicht verzichten, weil sie u. a. eine Schulung der methodischen Fähigkeiten darstellt, autonomes und produktives Denken fördert, Kritikfähigkeit anbahnt und als eigentliche historische Methode das Entstehen geschichtlichen Wissens transparent macht.

*Geschichtserzählungen*³⁸ sind geeignet, ein wichtiges Motivationspotential zu stellen, Sympathie mit Personen und Gruppen wachzuhalten und anzuregen sowie ein einzelnes Geschehen durch Konsequenzen für Personen oder Gruppen zu konkretisieren, also geschichtliche Vorstellungskraft zu stärken. Geschichtserzählungen stützen einerseits besonders affektive Lernziele, etwa eine Sensibilisierung zum Mit-leiden, andererseits können sie aber auch Einseitigkeiten im Geschichtsverständnis zur Folge haben; daher sollten Erzählungen in einen multiperspektivischen Unterricht eingebunden und einseitige Personalisierungen vermieden werden.

Ein großes Maß an historischer Konkretion zeichnen neben der Quellenarbeit die Methode der *Oral-History*³⁹ sowie *Besuche* in der *Ortskirche*, in einem *Archiv* oder *Museum*⁴⁰ aus. Sie können eine Direktheit und Authentizität erzielen, die für geschichtliche Bildung ansonsten nur selten zu erreichen ist, da Personen, die Geschichte erlebt haben bzw. Exponate, die Geschichte beinhalten und darstellen, Unmittelbarkeit und Anschaulichkeit sicherstellen. Eine Vielfalt von Methoden und Perspektiven macht das Bild von der Vergangenheit deutlicher, konturenreicher und farbiger.

Die bleibende Aufgabe

Geschichte ist elementar: Niemandem könnten wir als Einzelpersonen oder als Gemeinschaft der Christen vermitteln, was oder wer wir sind, würden wir nicht in Geschichten unsere Geschichte erzählen. Die in Erzählung *und* Argumentation erinnerte Geschichte eröffnet uns das Verstehen der Gegenwart und das Bestehen der Zukunft. Das Gedächtnis des einzelnen ist zu begrenzt, um dies zu erreichen. Geschichte ist eine Art ‚erweitertes Gedächtnis‘.

³⁶ Vgl. zur Problematik der Kirchengeschichte in Unterrichtswerken u. a. den Beitrag von *Regine Oberle / Michael Raske* in diesem Heft.

³⁷ Vgl. dazu auch: *G. Ruppert*, *Geschichte ist Gegenwart*, 124-132.

³⁸ Vgl. ebd., 132-143.

³⁹ Vgl. ebd., 143-153.

⁴⁰ Vgl. ebd., 153-167.

Die Aufgabe der Kirchengeschichtsdidaktik oder auch der Kirchengeschichte innerhalb einer praktischen Theologie ist die Konstitution und Konstituierung von Geschichtsbewusstsein als wesentlichem Faktor christlich menschlicher Identität und als notwendige Voraussetzung vernünftiger kirchlich gesellschaftlicher Praxis sowohl deskriptiv-empirisch zu erforschen als auch didaktisch maßgeblich zu regeln.