

Thema: Didaktik der Kirchengeschichte

Volker Leppin

Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?

Eine Grundschulklasse in Jena. Zwei, vielleicht drei der zwanzig Kinder sind Mitglieder einer Kirche. So ist die Situation in den neuen Bundesländern, an manchen Orten noch drastischer. Das Projekt „meine Stadt“ führt in der dritten Klasse durch die alten Gebäude, zum Kollegienhof, dem Kern der nach der Gründung als Hohe Schule 1548 im Jahr 1558 mit kaiserlichen Privilegien eröffneten Universität¹, zu den Resten der Stadtbefestigung, zu dem Anatomieturm, in dem Goethe seine berühmte Entdeckung des Zwischenknochens am menschlichen Kiefer gemacht hat.² Und es führt auch, das gehört dazu bei diesem Rundgang, in die Stadtkirche.³ Schon sind sie mitten drin in Kirchengeschichte. Ob der Beichtker der Nonnen aus dem späten Mittelalter, ob das sächsische Wappen an der Kanzel, über das die Kinder staunen, die gerade gelernt haben, dass das Thüringer Wappen doch ganz anders aussieht, ob Luthers Grabplatte: Der Kirchenraum, Teil eines kulturellen Programms, bewahrt Spuren der Geschichte des Christentums in der Region und darüber hinaus. Kirchengeschichte drängt sich, selbst außerhalb des Religionsunterrichts im engeren Sinne auf. Mühe macht es nicht, Kinder und Jugendliche mit Themen der Kirchengeschichte zu konfrontieren. Aber macht es Sinn? Diese Frage ist umso mehr zu stellen, als jüngst Antje Roggenkamp im Blick auf die Stellung der Kirchengeschichte in bundesrepublikanischen Lehrplänen von einer „Marginalisierung“ und einem „drohenden ‚Ausverkauf‘“ gesprochen hat.⁴ Das kann nicht im Sinne der professionellen Kirchenhistoriker sein – aber es kann auch und vor allem nicht im Sinne einer religionspädagogisch reflektierten Bestimmung der Aufgaben des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Lage sein.

1. Implikation der religiösen und religionspädagogischen Situation für kirchengeschichtliche Fragestellungen

Kirchengeschichte ist eine theologische Disziplin, über deren Selbstverständnis gerade in jüngerer Zeit wieder viel nachgedacht wurde.⁵ Der kulturelle Hinweis, der in der

¹ Zu der Frage des Gründungsjahres – 1548 oder 1558 –, einem Dauerbrenner Jenaer Universitätsgeschichte, s. *Helmut G. Walther*, Die Gründung der Universität Jena im Rahmen der deutschen universitätslandschaft des 15. und 16. Jahrhunderts, in: ders., Von der Veränderbarkeit der Welt. Ausgewählte Aufsätze, hg. v. Stephan Freund u. a., Frankfurt/M. u. a. 2004, 399–403.

² *Jonas Maatsch*, Vom Dilettantismus zur Professionalität. Goethes Forschungen über den Zwischenkieferknochen, in: Ereignis Weimar. Anna Amalia, Carl August und das Entstehen der Klassik 1757–1807. Ausstellungskatalog, Weimar 2007, 127.

³ Zur Jenaer Stadtkirche s. *Volker Leppin/Matthias Werner* (Hg.), Inmitten der Stadt St. Michael in Jena. Vergangenheit und Gegenwart einer Stadtkirche, Petersberg 2004.

⁴ *Antje Roggenkamp*, Lernort Geschichte, in: *Glaube und Lernen* 22 (2007) 4–14, 8; vgl. mit ähnlich kritischem Ergebnis auch schon *Jörg Thierfelder*, Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung, in: Hartmut Rupp/Heinz Schmidt (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht, Stuttgart 2001, 127–141, 134–138.

⁵ Grundlegender Bezugspunkt für alle Debatten bleibt: *Gerhard Ebeling*: Kirchengeschichte als Geschich-

Erinnerung an die Jenaer Stadtführung mitschwingt, deckt nur einen Teil ihrer Bedeutung, die erst voll erfasst wird, wenn die kulturell geformten Zeichen als solche lesbar werden, die über den kulturellen Zusammenhang hinaus auf die jenseitige Wirklichkeit und Gott selbst hinweisen.⁶ Befassung mit Kirchengeschichte heißt vor diesem Hintergrund Befassung mit der Zeichensprache des Glaubens.⁷ Doch wiederum: Welchen Sinn hat diese Beschäftigung über jene Interessen hinaus, die nach Nietzsche historische Beschäftigung ausmachen: die monumentalische, antiquarische und kritische Art.⁸ „Nutzen und Nachteil der Historie“ sind im pädagogischen Horizont an der Situation der Kinder zu bemessen, wobei das Beispiel aus Jena auch deswegen signifikant ist, weil sich im Osten Deutschlands Aspekte einer geänderten Situation der Schüler und Schülerinnen deutlicher und schroffer zeigen als im Westen.

Die Möglichkeit der Befreiung vom Religionsunterricht – vielfach bewehrt durch die Alternative des Ethikunterrichts – muss Religionsunterricht verstärkt als optional erscheinen lassen. Der rechtliche Status als ordentliches Unterrichtsfach ändert nichts daran, dass der Besuch dieses Fachs faktisch der freien Entscheidung unterliegt. Das bedeutet nicht nur eine Schwächung, im Gegenteil. Es lässt umgekehrt erschließen, dass dem Besuch des Religionsunterrichts eine bewusste Entscheidung zu Grunde liegt, die mindestens bis zum Erwerb der Religionsmündigkeit, tatsächlich aber wohl oft auch noch darüber hinaus, als bewusste Entscheidung mehr der Eltern als der Kinder und Jugendlichen anzusehen ist. Gleiches gilt selbstverständlich auch für die kirchlichen Unterrichtsangebote – während die unterschwellige Begegnung mit religiösen Themen in anderen Unterrichtsfächern, wie sie eingangs illustriert wurde, anderen Vorgaben folgt, einer direkten professionellen religionspädagogischen Strukturierung freilich allenfalls in einem zweiten Schritt zugänglich ist, der als erste wichtige religionspädagogische Aufgabe die innerschulische Kooperation und fächerverbindende

te der Auslegung der Heiligen Schrift, in: ders.: Wort Gottes und Tradition: Studien zu einer Hermeneutik der Konfessionen, Göttingen 1964 (KiKonf 7), 9–27 (s. zu Ebelings Verständnis Luthers und der Kirchengeschichte *Albrecht Beutel*, Gerhard Ebeling und die Erforschung der Theologie Luthers, in: Rainer Vinke (Hg.), Lutherforschung im 20. Jahrhundert. Rückblick – Bilanz – Ausblick, Mainz 2004 [Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz. Beiheft 62]), 99–116. Zur neueren Diskussion s. *Albrecht Beutel*, Vom Nutzen und Nachteil der Kirchengeschichte. Begriff und Funktion einer theologischen Kerndisziplin, in: ders., Protestantische Konkretionen. Studien zur Kirchengeschichte, Tübingen 1998, 1–27; *Volker Leppin*, *Wolfram Kinzig* und *Günther Wartenberg* (Hg.), Historiographie und Theologie. Kirchen- und Theologiegeschichte im Spannungsfeld von geschichtswissenschaftlicher Methode und theologischem Anspruch, Leipzig 2004 (Arbeiten zur Kirchen- und Theologiegeschichte 15); *Christoph Marksches*, Kirchengeschichte theologisch – einige vorläufige Bemerkungen, in: Ingolf U. Dalferth (Hg.), Eine Wissenschaft oder viele? Die Einheit evangelischer Theologie in der Sicht ihrer Disziplinen, Leipzig 2006 (Forum Theologische Literaturzeitung 17), 47–75.

⁶ Zu dem hier zu Grunde gelegten semiotischen Verständnis von Kirchengeschichte s. *Volker Leppin*, Kirchengeschichte zwischen historiografischem und theologischem Anspruch. Zur Bedeutung der Semiotik für das Selbstverständnis einer theologischen Disziplin, in: Wolfram Kinzig u. a. (Hg.), Historiographie und Theologie 223–234.

⁷ Vgl. *Peter Biehl*, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002), 135–143, 140f.

⁸ S. hierzu und zur Anwendung auf die Kirchengeschichte *Beutel*, Nutzen und Nachteil 12–19.

Zusammenarbeit⁹ vorausgehen muss.¹⁰ Geht man von der Normsituation des Religionsunterrichts aus, so wird man die Motivation der Eltern und ihrer Kinder nicht pauschal benennen können, aber es dürfte doch in der gegenwärtigen Situation deutlich sein, dass neben der Bestätigung einer selbstverständlich vorgegebenen christlichen Identität auch eine vage Vorannahme eine Rolle spielt, dass das mehr als nur kognitive Kennenlernen christlicher Identität auch für diejenigen, die ihr fern oder fremd geworden sind, sinnvoll sei. Die signifikant hohe Zahl von nicht konfessionell gebundenen Kindern im Religionsunterricht Ostdeutschlands ist hierfür ein mehr als deutliches Indiz.¹¹

Diese Motivation ist auch Ausdruck der in den vergangenen Jahrzehnten beschleunigt geänderten Religiosität, die mit einem durch seine einseitig negative Konnotation etwas problematischen Begriff als Traditionsabbruch¹² bezeichnet wird. Das damit gemeinte Phänomen besagt, dass, in der DDR zwangsweise herbeigeführt, im Westen in allmählicher Entwicklung, die außerkirchliche Situation und vor allem auch – in West wie Ost¹³ – die religiöse Sozialisation in den Familien¹⁴ in immer geringerem Maße traditionelle Religionsformen stützen. Auch wo man dies als Ausdruck einer Form von Religiosität unter den Bedingungen moderner Individualität wahrnimmt, wirft dies doch die Frage auf, ob nicht die hierdurch entstehende Spannung zwischen religiösen Vollzügen in einer traditionell geformten Zeichenwelt – des Kirchenraums, des Kirchenlieds oder der christlichen Ikonographie, um nur besonders relevante kirchenhistorische Aspekte zu nennen – und einer zunehmenden Distanz zu solchen tradierten Formen in der religiösen Primärsozialisation der Familie die Aufgabe zur Entschlüsselung eben der erwähnten Aspekte einer tradierten Zeichensprache des

⁹ Zu deren Bedeutung s. *Albrecht Willert*, Religionsunterricht als fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht, in: Michael Wermke (Hg.), *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 191–197.

¹⁰ Hierin äußert sich konkret die für die Kirchengeschichte sachlich in der skizzierten Kulturbedeutung begründete evangelische Bildungsverantwortung (s. hierzu *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag [Hg.], *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh/Freiburg 2004 [Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4], 36–52, 50f).

¹¹ S. die Feststellung bei *Helmut Hanisch/Detlef Pollack*, *Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*, Stuttgart/Leipzig 1997, 73: Hiernach ist „die Schülergruppe, die am Religionsunterricht teilnimmt, äußerst heterogen“; die Autoren rechnen damit, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmer Kirchenmitglieder sind; *Michael Wermke*, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006 (Religionspädagogik im Diskurs 2), 21, hat für Thüringen in einer jüngeren Untersuchung eine Teilnahme von 27,2% Nichtgetauften festgestellt.

¹² S. hierzu *Heinz Schmidt*, *Theologie und Ethik in Lernprozessen*, Stuttgart 2003, 212.

¹³ *Elisabeth Naurath*, *Kindheit*, in: Godwin Lämmermann, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong, *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Gütersloh 2005, 107–133, 125f, beschreibt – offenbar aus westlicher Perspektive – das Phänomen eines Rückgangs explizit christlicher Sozialisation in den Elternhäusern, ohne überhaupt den Unterschied zwischen West und Ost zu thematisieren.

¹⁴ *Christian Grethlein*, *Religionspädagogik*, Berlin/New York 1998, 336f.

Glaubens und damit einer Traditionsvergewisserung hervorruft.¹⁵ Doch gerade wenn man nicht bei einer einseitig negativen Beschreibung der Situation als „Traditionsabbruch“ stehen bleiben will, reicht die Bedeutung der gegenwärtigen religiösen Situation weiter und tiefer. Im Blick auf die Rolle der Kirchengeschichte ist das möglicherweise mit der geänderten Religiosität zusammenhängende beziehungsweise sie zum Teil mitbedingende Phänomen bedeutsam, dass die je eigene Konfession und Religion nicht mehr als selbstverständliche Gegebenheit wahrgenommen wird.¹⁶ Die territoriale konfessionelle Homogenität in Deutschland hat sich bereits im 19. Jahrhundert durch die Veränderungen im Gefolge der napoleonischen Kriege verändert. Die mit dem Zweiten Weltkrieg verbundenen Wanderungsbewegungen aber haben die religiöse Landkarte Deutschlands ganz erheblich verändert und als Verstärkung der allgemeinen Mobilität in der modernen Bürgergesellschaft religiöse Pluralität zu einem auch für Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt erfahrbaren Phänomen gemacht. Diese Wahrnehmung wird noch verstärkt, wenn man auf die zurückgehende Selbstverständlichkeit einer Prägestkraft des Christentums für die Gesellschaft blickt. Dies lässt sich am Aufkommen des Islam einerseits festmachen und, analog zu diesem vorwiegend in Westdeutschland greifbaren Phänomen, an der großen Menge von Konfessionslosen in Ostdeutschland (und auch in manchen westdeutschen Städten), die das Christentum in weiten Teilen der Neuen Bundesländer zu einem Minderheitenphänomen, ja gelegentlich zu einem Randphänomen gemacht hat. Nicht zuletzt ist auch der sinkende gesellschaftliche Plausibilitätshorizont christlicher Symbolik, zumal im schulischen Bereich, zu nennen, der sich in den Streitigkeiten um das so genannte „Kruzifixurteil“ gezeigt hat¹⁷ und der Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen Plausibilitätsverlustes ist. Auch in diesem Bereich des Verlustes von Selbstverständlichkeit, der selbst ein kirchenhistorisches Phänomen ist, liegen Anfragen an kirchenhistorische Themenstellungen begründet. Schließlich ist als dritter, relativ junger und noch schwer einzuordnender Aspekt das zur letztgenannten Problematik scheinbar gegenläufige Phänomen eines Anwachsens der Bedeutung von Religion zu nennen, das sich in der Frage nach Religion nach dem 11. September ebenso äußert wie in dem von einem deutschen Papst ausgelösten und gerade darin für die protestantische Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung nicht unproblematischen Medieninteresse an Fragen des Christentums und, meist weiter gefasst, der Religion.

Die hier nur knapp zu umreißende dreiteilige Situationsanalyse – geänderte Religiosität, Selbstverständlichkeitsverlust des Christentums, Anstieg der Bedeutung von Religion – wirft Fragen auf, die im Horizont kirchenhistorischer Themenbearbeitung und Theoriebildung zu bearbeiten sind: als Traditionsvergewisserung, Selbstreflexivität und Positionalität.

¹⁵ Vgl. zum Verständnis eines solchen Ansatzes im Rahmen einer Vorstellung von Herausforderung und Antwort, challenge und response, *Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki*, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh 2005 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), 219.

¹⁶ S. hierzu *Grethlein*, *Religionspädagogik* 291. 306.

¹⁷ *Neue juristische Wochenschrift* 48 (1995) 2477–2483.

2. Traditionsvergewisserung angesichts einer sich ändernden Religiosität

Kirchengeschichte wird – bis in das Theologiestudium hinein – vielfach unter dem nicht nur rein kognitiven, sondern auch stark rezeptiven Aspekt des Wissenserwerbs über Vergangenes wahrgenommen. Tatsächlich spielt für den ersten hier zu behandelnden Gesichtspunkt der Aspekt des Wissenserwerbs eine herausragende Rolle¹⁸, ohne ihm freilich ausschließlich gerecht werden zu können. Die Aspekte der Änderung von Religiosität, die mit dem Begriff des „Traditionsabbruchs“ belegt werden, sind nicht nur ein objektivierbares Phänomen, sondern eine lebensweltlich bestimmende Voraussetzung des Besuchs von Religionsunterricht¹⁹: Kirche und Kirchengeschichte begegnen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, aber sie begegnen vielfach als fremdgewordene Überreste vergangener Zeit, deren Hineinreichen in die Gegenwart der eigenen Erschließung²⁰ bedarf.²¹ Dabei sind biblische Texte ein wesentlicher Bestandteil des verloren gegangenen Traditums, aber zum einen ist das Traditum auch zu ebenso wesentlichen Anteilen durch nachbiblische Entscheidungssituationen und Umformungsprozesse geprägt, und zum anderen ist auch der Traditionsprozess selbst ein eminent kirchenhistorischer Vorgang. Im Prozess der Tradition – und ihres vermeintlichen oder tatsächlichen Abbruchs – spiegelt sich eine gemeinschaftsbezogene Identität über Jahrhunderte hinweg.

Das unumgehbare Ineinander von biblischer Botschaft und Tradition lässt sich am Deutlichsten an der Lutherbibel sehen. Gerade für die außerakademische Tradierung der Bibel hat deren historisch gewordene Übersetzungsfassung eine entscheidende Rolle gespielt. Und es ist ein zugleich biblisch wie kirchenhistorisch relevanter Vor-

¹⁸ Zu Recht erinnert *Christian Grethlein*, Schule braucht Religion, in: Michael Wermke (Hg.), *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 27–33, 28, daran, dass es im Religionsunterricht auch um die Vermittlung von Fakten und Kenntnissen geht, so wenig er sich darin erschöpfen kann und darf. *Klaus Petzold*, Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig [2003], 76, hat erhoben, dass ein solcher Aspekt der Informationsmitteilung durchaus der Schülererwartung an das Lehrerprofil entspricht.

¹⁹ Vgl. zum Ineinander von traditionsvergewisserndem und lebensgeschichtlich-biografischem (sowie vorwiegend in den Gesichtspunkten der Selbstreflexivität und Positionalität zum Tragen kommend problemorientiertem) Ansatz in der neueren pädagogischen Debatte über Kirchengeschichte *Godehard Ruppert*, *Jörg Thierfelder*, *Herbert Gutschera*, *Rainer Lachmann*, Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Rainer Lachmann, Herbert Gutschera, Jörg Thierfelder, *Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2003 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 3), 11–42, 15. Die Autoren benennen hier die Trias: „Der traditionserschließende, problemorientierte und lebensgeschichtlich-biografische Zugang“.

²⁰ Vgl. *Biehl*, Dimension 138.

²¹ Vgl. ein Beispiel intensiver Wahrnehmung von Kirchenraum eindrucklich *Harmjan Dam*, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel der Reformation –, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 22 (2006), 215–228, 225f, der die Frage nach der Bedeutung von kirchengeschichtlichem Unterricht vor allem anhand der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards entfaltet; vgl. zu der hier entstehenden religionspädagogischen Aufgabe der Kirchengeschichte *Thomas Kaufmann*/*Antje Roggenkamp*, Blickkontakte zwischen Kirchengeschichte und Religionspädagogik, in: Martin Rothgangel/Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005, 217–227, 223; zu der damit verbundenen Perspektive wissenschaftlicher Kooperation zwischen Religionspädagogik und Kirchengeschichte *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006 (Lehrbuch Praktische Theologie. Bd. 1), 281.

gang, Kinder und Jugendliche anhand dieses Textes in die Sprach- bzw. Zeichenwelt des Glaubens einzuführen. Dieses Kennenlernen muss aber mehr sein als die bloß äußerliche Konfrontation mit einem Wissens- und Formbestand des biblischen Textes, womöglich noch mit dem erhobenen Zeigefinger: „Das müsst ihr aber wissen“. Anspruch auf Relevanz für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gewinnt dieser Aspekt der Einführung in die Zeichenwelt des Glaubens nur, wenn ihnen deutlich gemacht wird, dass mit einem solchen Kennenlernen ein Erschließungsvorgang für ihre Wirklichkeit gegeben ist.

Das bedeutet: Kirchenhistorische Themen gewinnen dann eine Bedeutung für Kinder, wenn sie die kulturelle Zeichenwelt der Gegenwart auf die in sie in säkularisierter Weise eingegangene religiöse Zeichenwelt beziehbar machen²², oder, mit einer Kurzformel von Andreas Mertin gesagt: „Religion macht Kultur verständlich“.²³ Und es ist auch aus kirchenhistorischer Sicht eindeutig zu bejahen, dass der Religionsunterricht seine Auswahl kirchenhistorischer Themen unter dem Gesichtspunkt der Gegenwartsrelevanz trifft und nicht mit dem Anspruch umfassender Gesamtdarstellung zu konfrontieren ist.²⁴ Für das Beispiel der Lutherbibel bedeutet dies, dass die kirchenhistorisch belehrte Beschäftigung mit ihr die von ihr geformten impliziten Traditionsreste in Vokabular und Sprichwortgut deutlich macht, bis hin zu literarischen Prägungen durch die Luthersprache. Kaum anders verhält es sich mit der Erschließung anderer Ausprägungen der Zeichensprache des Glaubens in ihren säkularisierten und teilsäkularisierten Fortwirkungen. Als der wohl prägendste und einleuchtendste Bereich der Erschließung solcher kultureller Welten ist die christliche Ikonographie zu nennen. Kindern begegnet primär im Kirchenraum²⁵, aber auch im städtischen Raum lebensweltlich eine Bildwelt, die christliche Traditionsbestände in eine Zeichensprache

²² Vgl. zu dieser Dimension einer kulturellen Orientierung *Grethlein*, Schule braucht Religion 30; *Andreas Mertin*, Zur Kultur der Religion (nicht nur) in Jugendwelten, in: Michael Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 52–60, 55–57 – hier vorwiegend auf die biblische Zeichensprache bezogen; dies ist aber der Sache nach notwendigerweise auch auf die in der Kirchengeschichte hinzugewachsene Zeichenwelt zu beziehen.

²³ *Mertin*, Kultur der Religion 53; vgl. eine ähnliche Legitimation bei *Roggenkamp*, Lernort 13.

²⁴ Vgl. *Thierfelder*, Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung 131; *Biehl*, Dimension 137. Es sei aber ausdrücklich darauf verwiesen, dass eine entsprechende Selektion schon im Studium für Religionslehrerinnen und -lehrer einen unangemessenen Reduktionismus bedeuten würde. Im akademischen Studium kann gerade auch die Konfrontation mit nicht unmittelbar verwertbaren Geschehnissen der Kirchengeschichte eine genuine kirchenhistorische Reflexion fördern.

²⁵ Vgl. *Klaus Raschzok*, St. Michael als liturgischer Raum, in: Volker Leppin/Matthias Werner (Hg.), Inmitten der Stadt St. Michael in Jena. Vergangenheit und Gegenwart einer Stadtkirche, Petersberg 2004, 281–300; *Roland Degen/Inge Hansen*, Architektur und Kirchenraum, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 71–75, 72. Es ist bedenklich, wenn im Unterschied zu solchen mit historischer Tiefendimension gefüllten theoretischen Reflexionen neuere kirchenraumpädagogische Ansätze gegen historische Zugänge ausgespielt werden, die mit der wohl als Verdikt gemeinten Bezeichnung „kulturprotestantische Variante“ abgekanzelt und lediglich in Karikatur dargestellt werden (so bei *Antje Rösener*, Vorhandene Angebote für Kirchenführungen mit Erwachsenen, in: Birgit Neumann/Antje Rösener, Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2003, 54–59, 54f – den weiter auf die Bedeutung historischer Zugänge setzenden Leser bestätigt es allerdings, dass auch das Werk, in dem sich diese Äußerungen finden, nicht umhin konnte, als weitaus ausführlichsten Beitrag eine kunsthistorische Erläuterung der Kirchenräume aufzunehmen [ebd. 118–177]).

umgesetzt hat, die ihre Eindeutigkeit verloren hat. Ob ein Altarbild in einer mittelalterlichen Kirche, das Marienbild an einer Häuserfassade oder die Engelsgestalt in einem Stadtwappen: Die Umwelt von Kindern und Jugendlichen ist von einer Fülle von Symbolen umgeben, die geschichtlich geformt sind und in sich Geschichte tragen. Ja, in vielen Fällen reicht diese Formung durch die Christentumsgeschichte auch über explizite ikonologische oder ikonografische Programme hinaus. Das alte Gestühl einer Kirche kann ebenso als Zeichensprache für das seinerzeitige soziale Gefüge gelesen werden wie gelegentlich der Grundriss einer Stadt – etwa im Falle Speyers, wo die Hauptachse geradezu auf den Altar zuläuft.²⁶ Solche Tradition bleibt unverstanden und damit letztlich tote Umgebung der Lebenswelt der Kinder, sofern und solange sie nicht durch eine Deutung ihrer historisch gewachsenen Semantik verstehbar und somit zu lebendiger Umwelt gemacht wird. Und je tiefer die Erklärungen in ein theologisches Verstehen hineingehen, desto stärker besteht die Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen die in ihre Umwelt hineingewachsene Verweisstruktur auf Gott hin zu erschließen.

So verstanden, wird dann Kirchengeschichte auch hinsichtlich ihrer traditionswahrenden und -vergewissernden Funktion²⁷ zu mehr als einer bloß archivalischen und damit für Kinder letztlich fremden Angelegenheit. Von dem Faktum ausgehend, dass Kinder und Jugendliche sich in einer seit Jahrhunderten christlich geprägten Kultur bewegen, gewinnt Kirchengeschichte die Dimension der Erschließung eben dieser Kultur²⁸ – und wird damit zu einem so grundlegenden Bestandteil kultureller Bildung, dass eine bloße Beheimatung im Fach Religion als fragwürdig erscheinen muss. Wenigstens zu Anteilen gehört diese Dimension in den Bereich elementarster Grundlagenbildung für Kinder in Mitteleuropa, unabhängig davon, ob sie christlich-konfessionell, andersreligiös oder konfessionslos geprägt sind. So wie die kirchenhistorische Arbeit ihrerseits ein fächerübergreifendes Vorgehen der einzelnen Lehrperson erfordert, verweist sie zugleich auf die fächerverbindende Einbindung des Religionsunterrichts an der jeweiligen Schule.²⁹ Zentrales Begegnungsfeld wird dabei in vielen Fällen der Geschichtsunterricht, zumal in Gestalt des Unterrichts über regionale Geschichte sein. Wer in Wittenberg über die Geschichte des Ortes unterrichtet, wird so wenig um Luther herumkommen wie die Lehrkräfte, die in Köln regionale Geschichte unterrichten, die Bedeutung des Drei-Königs-Schreins unterdrücken können. In der einen wie der anderen Weise sind damit Spuren hin zu einer Zeichensprache gelegt, die es zu entschlüsseln gilt und die zu entschlüsseln den Schülern und Schülerinnen hilft, sich ihrer eigenen Herkunft und der ihrer Umwelt zu vergewissern.

²⁶ *Stefan Weinfurter*, Herrschaft und Reich der Salier. Grundlinien einer Umbruchszeit, Sigmaringen 1991, 38–43.

²⁷ Vgl. zu einer in dieser Weise bestätigenden Funktion kirchenhistorischen Unterrichts *Klaus König*, Lernen aus der Geschichte des Christentums/Kirchengeschichtsdidaktik, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 225–228, 225.

²⁸ Zur religionspädagogischen Aufgabe, Symbole verstehbar zu machen s. *Michael Meyer-Blanck*, Zeichen – Riten – Symbolhandlungen, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 61–64, 62 f.

²⁹ Zu den Begriffen s. *Willert*, Religionsunterricht 192 f.

3. Selbstreflexivität angesichts des Verlustes der Selbstverständlichkeit für das Christentum

Eine der größten Gefahren für Verständnis und manchmal auch Selbstverständnis der Kirchengeschichte ist bis in das akademische Studium der Theologie hinein die Reduktion auf die bloße Funktion der Traditionswahrerin und damit Erklärerin des Gegebenen. Dabei wird eine eminent kritische Funktion kirchenhistorischer Arbeit und kirchenhistorischen Denkens ausgeblendet. Sehr banal gesagt, bedeutet die Beschäftigung mit Kirchengeschichte die Konfrontation damit, dass etwas auch ganz anders sein könnte, als es ist. Gerade angesichts einer Situation, in der Kinder und Jugendliche vielfach das Christentum in seiner gegenwärtigen Gestalt als angefragt und hinterfragt erfahren, bedeutet die Befassung mit kirchenhistorischen Themen die Auseinandersetzung mit der reichen Tradition der Selbstkritik und -korrektur des Christentums und der Relativität jeder sich als christlich verstehenden Position. Letztlich trägt der Religionsunterricht an dieser Stelle zu der allgemeinen geschichtsdidaktischen Aufgabe, Geschichtsbewusstsein zu schaffen, bei.³⁰

Dem sich mit solchen Ansätzen verbindenden problemorientierten Ansatz³¹ einer kritischen Auseinandersetzung mit Traditionsbeständen kommt lebensgeschichtlich eine besondere Bedeutung in der Adoleszenzphase der Auseinandersetzung mit tradierten Lebensmustern zu³², aber die Bedeutung reicht darüber hinaus. Die Kirchengeschichte gibt Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Anfragen zu verbalisieren und in die konstruktive Form der möglichen Alternative zur gegebenen Gestalt des Christentums zu setzen. Es liegt nahe, dabei insbesondere an Devianzbewegungen wie das Franziskanertum zu denken, um die Möglichkeit eines Christentums in den Blick zu nehmen, das eine ganz andere Gestalt als das vielfach fraglich gewordene bürgerliche Christentum der Moderne erkennen lässt. Dass mit diesem Thema oft die Gefahr verbunden ist, geradezu in das andere Extrem zu verfallen und in kulturkritischem Duktus Zivilisationskritik zu betreiben, ist offenkundig, kann aber nicht Intention eines tatsächlichen historischen Verstehensprozesses sein. Dieser schließt vielmehr ein Verständnis für die sozialen Bedingtheiten auch solcher in der Regel primär als sympathische Anfragen an das gegenwärtige Christentum wahrgenommenen Phänomene ein.

³⁰ Peter Biehl, Dimension 138; vgl. Horst Gies, Geschichtsdidaktik. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln 2004, 64–68.

³¹ Vgl. hierzu Godehard Ruppert u. a., Einführung 15; König, Lernen aus der Geschichte 226. Die Problemorientierung wird verkürzt, wenn der kirchenhistorische Aspekt lediglich darin gesehen wird, Gegenwärtiges „auf die Bedingungen hin zurückzuverfolgen“ (Biehl, Dimension 138) – tatsächlich geht es allgemeiner darum, „Einsichten (...) in den Spielraum menschlichen Denkens und Handelns, Wollens und Wirkens“ zu gewinnen (Gies, Geschichtsdidaktik 65) – eine Orientierung, die gerade auch dem Interesse der jüngeren Geschichtswissenschaft an historischer Anthropologie (s. Susanna Burghartz, Historische Anthropologie/Mikrogeschichte, in: Joachim Eibach/Günther Lottes [Hg.], Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch, Göttingen 2002, 206–218) entgegenkommt.

³² Dem entspricht auch die entwicklungspsychologische Einsicht, dass erst in der Sekundarstufe die kognitiven Voraussetzungen für eine kritische Geschichtsbetrachtung gegeben sind (s. Gutschera u. a., Einführung 16f).

Gerade diese zu verstehen, bedeutet dann indirekt auch ein Selbstverstehen in dem Sinne, dass Kinder und Jugendliche im Modus des historischen Beispiels die Bedingungen ihrer eigenen theologischen Auffassungen erkennen. So wäre etwa ein Gespräch über die Beeinflussung der trinitätstheologischen Dogmenbildung durch die römischen Kaiser des 4. Jahrhunderts defizitär, wenn es nicht auf ein Gespräch hinausliefe, in dem die Kinder und Jugendlichen über ihre eigenen Gottesbilder und deren jeweilige Bedingtheit sprechen. Aus der Fachperspektive gesprochen, ist es hier der spezifische methodische Zugang der Kirchengeschichte, der den Kindern und Jugendlichen hilft, die Genese ihrer eigenen Religiosität relativierend einzuordnen, und sie damit vor überzogenen Selbstansprüchen, aber auch vor der Konfrontation mit vorschnell als endgültig propagierten Wahrheiten bewahrt. Eine solche Selbstrelativierung ermöglicht das Wachstum eines kritisch um seine eigene Bedingtheit wissenden Glaubens und damit auch eine Unterscheidung zwischen dem je individuell benennbaren Glauben und der Offenbarungswirklichkeit Gottes selbst.

4. Religiöse und konfessionelle Positionalität in einer Welt von gesteigerter Bedeutung der Religiosität

Ein solcher kritischer Glaube befähigt auch dazu, die Bedeutung nicht nur des eigenen individuellen Glaubens, sondern auch der eigenen Religionsgemeinschaft recht wahrzunehmen und zu artikulieren und so einen angemessenen „Beitrag zu einer pluralen, diskursorientierten Freiheitskultur“ zu leisten.³³ Die gegenwärtig zu beobachtende Steigerung der Bedeutung von Religion in der Moderne begegnet Kindern und Jugendlichen ja in einer bemerkenswerten Ambivalenz. Sie ist Steigerung des allgemeinen Phänomens von Religion, aber diese Steigerung zeigt sich primär in einer nichtchristlichen Religion, dem Islam, ja, vielfach in einer sich geradezu der christlichen Kultur des Westens kämpferisch entgegensetzenden Variante dieser Religion, dem Islamismus. Für den protestantischen deutschen Blickwinkel kann man sogar noch zuspitzen: Dort wo das Christentum innerhalb der gesteigerten Wahrnehmung von Religion in den Blick kommt, ist es seit dem öffentlichen Sterben von Johannes Paul II. und der Wahl eines deutschen Papstes, der seine Bücher noch dazu in Bestsellerlisten hineinschreibt, die römisch-katholische Konfession.

In dieser Situation sind einerseits innerchristliche und interreligiöse Ökumene auch pädagogisch ohne Zweifel ein Gebot der Stunde.³⁴ Aber die Situation stellt auch – nicht im Gegensatz hierzu, sondern innerhalb des ökumenischen Horizonts – eine Aufforderung dar, sich der Bedeutung der eigenen Religion und Konfession zu vergewissern. Dieser Aspekt hängt sehr eng mit der oben ausgeführten Traditionsvergewisserung zusammen, setzt aber anders an: Geht es bei der Traditionsvergewisserung um die Entschlüsselung der der europäischen Kultur inhärierenden Zeichensprache des

³³ Godwin Lämmermann, Der „Kopftuchstreit“ als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh/Freiburg 2004 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4), 312–318, 317.

³⁴ Vgl. hierzu Ralf Koerrenz, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994.

Glaubens, so geht es bei der Nachfrage nach der Bedeutung von Religion und (protestantischem) Christentum um den Prozess des Verstehens, der erschließt, welche Impulse für die allgemeine kulturelle Entwicklung Europas vom Christentum ausgegangen sind. Setzt man bei der evangelischen Konfession an, so wird es hier darum gehen, Protestantismus nicht nur als ein streckenweise gesellschaftlich in Marginalität gedrängtes Subsystem der Gesellschaft wahrzunehmen, sondern als ein *Movens* von historischen Prozessen – etwa auch und vor allem im Bildungsbereich – und deutlich zu machen, dass eben in diesen Prozessen Religion als ein fördernder und fordernder Faktor der Entwicklung erkennbar wird.³⁵ Ganz ähnlich wie in den vorangegangenen Aspekten wird dabei freilich die historische Analyse nicht beim historischen Befund stehen bleiben, soll ein über das Archivalische hinausgehender Erschließungserfolg erreicht werden, sondern es geht um die Analyse der Struktur solcher Prozesse und ihre dauerhafte Bedeutung. Nur so kann über den historischen Bestand hinaus die Frage gestellt werden, wo und an welcher Stelle Kinder und Jugendliche sich heute eine solche gesellschaftsprägende Form des Christentums vorstellen und wünschen können. Dies kann insbesondere zeitgeschichtliche Fragen betreffen – etwa die Bedeutung der Kirchen für die Friedliche Revolution 1989 oder den konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Aber die Impulse reichen auch weiter: Greift man die Beobachtung auf, dass der eigentliche gesellschaftsverändernde Impuls der Reformation im Priestertum aller Gläubigen liegt³⁶, so werden die Kinder unmittelbar mit einem Impuls konfrontiert, der hinsichtlich der Frage, wo und wie weit dieser elementare Gedanke Kirchenwirklichkeit bestimmt oder nicht bestimmt, auch Veränderungspotenzial im Blick auf die eigene Gegenwart enthalten und entfalten kann.³⁷ Konfrontiert mit solchen historisch gegebenen Anstößen, können Kinder und Jugendliche aus der Wahrnehmung gesellschaftsverändernder Bedeutung ihrer Religion in der Vergangenheit zu einer selbstbewussten Mitgestaltung von Gesellschaft auf Basis ihrer Religion voranschreiten.

Mit dieser (selbst)bewussten Positionalität überschreitet der kirchenhistorische Impuls die Wahrnehmungs- und Erschließungsmuster der Traditionsvergewisserung wie der selbstreflexiven Aspekte, die oben dargelegt wurden, zu einem Handlungsaspekt.³⁸ Dass dieser durch kirchenhistorische Erkenntnisse gefördert und zu einem

³⁵ Vgl. *Grethlein*, *Schule braucht Religion* 31.

³⁶ S. zu einer Konzentration des Reformationsverständnisses auf diesen Gesichtspunkt, an dem theologischer Neuanfang und gesellschaftsveränderndes Potenzial unmittelbar ineinander gehen, *Volker Leppin*, *Wie reformatorisch war die Reformation?* in: *ZThK* 99 (2002) 162–176, 175; ders., *Transformationen spätmittelalterlicher Mystik bei Luther*, in: *Berndt Hamm/Volker Leppin* (Hg.), *Gottes Nähe unmittelbar erfahren. Mystik im Mittelalter und bei Martin Luther*, Tübingen 2007 (*Spätmittelalter und Reformation. Neue Reihe* 36), 165–185, 183–185.

³⁷ Vgl. hierzu *Heidrun Dierk*, *Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge*, in: *Glaube und Lernen* 22 (2007) 34–45, 43.

³⁸ Vgl. in diesem Sinne auch *Godehard Ruppert*, *Art. Kirchengeschichte/Kirchengeschichtsdidaktik*, in: *Norbert Mette/Folkert Rickerts* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 1043–1048, 1046.

Selbstverstehen gebracht werden kann, ist ebenso offenkundig wie die wiederholt angesprochene Tatsache, dass hier die kirchenhistorische Arbeit ihre eigenen Grenzen überschreitet und nur im Zusammenhang mit anderen Aspekten der Theologie fruchtbar in den pädagogischen Prozess eingebracht werden kann.³⁹ So birgt die Antwort auf die Frage, wozu Kinder und Jugendliche die Beschäftigung mit (Themen der) Kirchengeschichte brauchen, auch eine Auskunft darüber, warum und wieso Kirchengeschichte Teil der Theologie ist und sein muss, in sich: Die Aufgaben der Traditionsvergewisserung, der Selbstreflexivität und der Positionalität sind Aufgaben der Kirchengeschichte, aber sie gehören nicht ihr allein an, sondern die Kirchengeschichte leistet damit ihren Beitrag zu Aufgaben, denen sich die gesamte Theologie in ihrer religionspädagogischen Reflexion – und nicht nur hier – zu stellen hat.

³⁹ *Jörg Thierfelder*, Kirchengeschichte und Religionspädagogik, in: Martin Rothgangel/Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005, 202–213, 207–211, hat eindringlich herausgestrichen, dass eine Kirchengeschichte, die sich auf religionspädagogische Fragen etwa der Lebenswelt der Kinder oder der Gegenwartsbedeutung der eigenen Aussagen bezieht in notwendiger und jedenfalls zu Teilen heilsamer Weise gezwungen ist, über eigene eingefahrene Denkmuster hinauszugehen.

¹ Die Pessach-Haggadah, Tel Aviv 1990, 43.