

Georg Langenhorst

## Aus Geschichte(n) lernen?

*Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik*

### 1. Religiöses Lernen als erinnerungsgeleitetes Lernen

Lernen aus Geschichte, lernen aus Geschichten?<sup>1</sup> Welche Bedeutung kommt erinnerungsgeleitetem Lernen im Kontext der Postmoderne und im Rahmen des religiösen Lernens allgemein zu? Was sind die spezifischen Schwierigkeiten, was die konkreten Chancen derartiger Lernprozesse? Und wie lässt sich das Verhältnis des Lernens an Fakten (Historie) zum Lernen an Fiktion (Literatur) in diesem Zusammenhang bestimmen und fruchtbar machen? Diese Leitfragen sollen die folgenden Ausführungen bestimmen, verstanden als kritisch-konstruktive Anmerkungen zum Feld der Kirchengeschichtsdidaktik.

Nicht zuletzt von den evangelischen Glaubensgeschwistern haben Katholiken gelernt, dass der Weg zur christlichen Selbstvergewisserung grundsätzlich über die Bibel erfolgen muss. Schauen wir also zunächst hinein ins Alte, ins Erste Testament: Im 32. *Kapitel des Buches Deuteronomium* findet sich ein Lied des Mose, konzipiert als programmatische, den Pentateuch abschließende testamentartige Bündelung, die nicht zufällig die Bedeutung der Erinnerung betont. Eine Kernpassage daraus lautet wie folgt:

*„Denk an die Tage der Vergangenheit,  
lerne aus den Jahren der Geschichte!  
Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen,  
frag die Alten, sie werden es dir sagen.“<sup>2</sup>*

„Lerne aus den Jahren der Geschichte!“ – damit ist das Thema dieser Ausführungen benannt, doch mehr noch, hier wird auch eine Methode vorgeschlagen: „Frag deinen Vater“, „frag die Alten“ – „er wird es dir erzählen“, „sie werden es dir sagen“. Unser Text führt uns also zurück in eine Epoche, in der Geschichtserinnerung oral vermittelt wurde, und nicht zuletzt aus dem Ablauf des Pessachmahles wissen wir, dass diese Koppelung von Fragen und Antworten nicht nur spontan verlief, sondern ritualisierte Verfahren der Stiftung und Sicherung kollektiver Identität kannte.

Fragen – Antworten: Wenn es heute so leicht wäre, bräuchte es keine ausgefeilten Mühen der Geschichtshermeneutik. Wir leben längst in einem gesellschaftlichen Rahmen, in dem die orale Tradition zurückgedrängt ist, ersetzt durch Schrift und im postmodernen Kontext mehr und mehr durch ästhetisch aufbereitete Bilder. Fragen – Antworten: Diese orale Tradition ist in unserer Gesellschaft letztlich durch kein gleichwertiges Instrumentarium zur Sicherstellung kollektiver Erinnerung und Identitätssicherung ersetzt worden. Das mag eines der Grundprobleme von Geschichtsdidaktik allgemein sein – entsprechend verschärft der Kirchengeschichtsdidaktik. Verschärft, denn eine eben geschichtliche Religion wie das Christentum, die sich zunächst in den Offenbarungen Gottes in der Schöpfung und der konkreten Heilsgeschichte des Volkes Israel, dann in der historischen Gestalt des Jesus von Nazaret und der sich auf ihn berufenden Kirche im

<sup>1</sup> Antrittsvorlesung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg, 03.05.2007. Überarbeitete Fassung. Der mündliche Duktus wurde beibehalten.

<sup>2</sup> Dtn 32,7.

Laufe ihrer Geschichte manifestiert, kann gar nicht anders, als anamnetisch ausgerichtet zu sein: *anamnesis*, lateinisch *memoria* meint ja im Sinne *Platons* die beständige „Wieder-Erinnerung von bereits Gewusstem oder auch die Vergegenwärtigung von früher Erlebtem“<sup>3</sup>. Dieser Grundzug prägt das christliche Selbstverständnis. Die kognitiv wie affektiv identitätssichernden Aspekte derartiger Prozesse werden noch einmal anders sichtbar, wenn wir uns mit den Worten des lateinamerikanischen Schriftstellers *Eduardo Galeano* in einem weiteren Punkt etymologisch belehren lassen: „Erinnern“ – so erklärt er das Motto seines geschichtsbewahrenden „Buches der Umarmungen“ – „spanisch *recordar*, vom Lateinischen *re-cordis*, wieder durch das Herz leiten“<sup>4</sup>.

## 2. Kirchengeschichtsdidaktik – ein ungeliebtes Feld

Lerntheoretisch und vor allem lernpraktisch beginnen die konkreten Probleme jedoch genau hier. So sehr erinnerungsgeleitetes Lernen einen fundamentalen Grundzug religiöser Lehr- und Lernprozesse darstellt, so schwierig und ungeliebt ist die konzeptionelle Planung und praktische Durchführung von Kirchengeschichte im Unterricht. Lapidar stellt *Rudolf Englert* in einer 2005 veröffentlichten Religionsdidaktik fest: „Die Kirchengeschichte spielt im Religionsunterricht heute im Allgemeinen keine große Rolle.“<sup>5</sup> Eines ist deutlich: Der Graben zwischen gestern und heute ist breiter und tiefer, die Trennung zwischen geschichtlich gewachsenem Glaubensgut und heutiger Lebenserfahrung oder Weltdeutung ist radikaler als je zuvor. Wie also kann man den Graben überbrücken, Getrenntes zusammenfügen? Wo liegt das besondere Problem gerade der Kirchengeschichtsdidaktik? Warum verschärfen sich allgemeine religionsdidaktische Fragestellungen noch einmal im Blick auf die Vermittlung oder Erschließung von Kirchengeschichte?

Ein Grundproblem liegt darin, dass sich ein Großteil der Jugendlichen in immer größerer Distanz zur Institution Kirche sieht. Davon zeugen nicht nur die regelmäßig erscheinenden *Shell-Jugendstudien* oder die umfangreichen jugendsoziologischen Studien von *Hans-Georg Ziebertz*<sup>6</sup>. Die jüngst veröffentlichte und vielbeachtete *Sinus-Milieu-Studie*<sup>7</sup> hat nachgewiesen, dass die offizielle katholische Kirche nur noch in vier von zehn derzeit existierenden gesellschaftlichen Milieus überhaupt Gehör findet, bei den dort so genannten „Konservativen“, den „Traditionsverwurzelten“, in der „Bürgerlichen Mitte“ und mit Einschränkungen bei den „Postmateriellen“. Und weil in der Datenerhebung dieser Studie nur über 20-Jährige mit einbezogen wurden, kommt noch verschärfend hinzu: Nur ein geringer Anteil von Jugendlichen fühlt sich selbst diesen vier Mi-

<sup>3</sup> *Stephan Leimgruber*, Erinnerungsgleitetes Lernen, in: *Stephan Leimgruber / Georg Hilger / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 340-348, 341.

<sup>4</sup> *Eduardo Galeano*, Das Buch der Umarmungen, Wuppertal 1991, 5.

<sup>5</sup> *Rudolf Englert*, Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen, in: *Ulrike Baumann / Rudolf Englert / Birgit Menzel / Michael Meyer-Blanck / Agnes Steinmetz*, Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 169-182, 169.

<sup>6</sup> Vgl. zuletzt: *Hans-Georg Ziebertz / William K. Kay* (Hg.), Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity, Berlin 2006.

<sup>7</sup> Vgl. Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“, München 2006; vgl. a. Themenheft „Kirche in (aus) Milieus“: Lebendige Seelsorge 57 (4/2006).

lieus zugehörig. Auch die Milieustudie zeichnet so ein düsteres, ein realistisches Bild im Hinblick auf die Zugehörigkeit von Jugend und Kirche. Nach Erhebungen von Ziebertz u.a. lassen sich nur noch 16,7% aller Jugendlichen dem „kirchlich-religiösen Typ“ zuordnen, der „eine religiöse Orientierung repräsentiert, die sich eng an den kirchlich verfassten Glauben und seine Ausdrucksformen anlehnt.“<sup>8</sup> Alle anderen Jugendlichen sehen die Institution entweder neutral oder in unterschiedlicher Abstufung kritisch. Sicherlich gibt es dabei im Zuge fortschreitender Pluralität und der Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Lebensstile gravierende regionale Unterschiede, die Grundtendenz aber ist auch hier eindeutig: Jugend und Kirche sind zwei Bereiche, die immer weniger miteinander zu tun haben. Das aber verschärft die Grundfrage, der sich bislang keine Studie der Kirchengeschichtsdidaktik explizit stellt: *Warum soll man sich für die Geschichte einer Institution interessieren, der man sich selbst nicht oder nur in Grenzen zugehörig fühlt?*<sup>9</sup> Gewiss, Kirchengeschichte erschließt „die abendländische Kultur“<sup>10</sup>, wie es in einem noch im Jahr 2004 veröffentlichten christentumsgeschichtlichen Gesamtüberblick selbstbewusst heißt – aber ist das eine Dimension, die Jugendlichen einsichtig oder wichtig ist?

Immer mehr Kinder und Jugendliche kommen vor allem oder ausschließlich im Religionsunterricht mit der Realität von Religion in Kontakt. Diese Beobachtung steigert freilich dessen Bedeutung. Die 2005 veröffentlichte Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz *„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“* schließt sich dem genannten Befund an, wenn sie konzediert: Für die meisten Kinder und Jugendliche ist „der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.“<sup>11</sup> Die grundlegenden Prozesse des erinnerungsgeleiteten und dadurch identitätssichernden Lernens müssen also, wenn überhaupt, dann im schulischen Religionsunterricht verankert werden.

Ist das aber realistisch? Empirische Untersuchungen mahnen zu nüchterner Selbsteinschätzung. In den Studien *Anton Buchers*, im Jahr 2000 unter dem Titel „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ veröffentlicht, werden einzelne Faktoren des Unterrichts beleuchtet. Konzentrieren wir uns hier auf relevante Werte im Blick auf die Sekundarstufe I. In der Frage nach der *Häufigkeit* von 15 zentralen Themenfeldern rangiert die „Geschichte der Kirche“ nach Angabe der Schüler/innen auf Rang zehn.<sup>12</sup> Anteilsmäßig ist dieser Kernbereich erinnerungsgeleiteten Lernens also nicht so schlecht

<sup>8</sup> Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 395.

<sup>9</sup> Vgl. aber in diesem Sinne: Konrad Fikenscher, Zuviel Kirchengeschichte? Zu wenig Kirchengeschichte? Anmerkungen zu einem Problemfall des Religionsunterrichts, in: Werner Haußmann / Irmtraud Schrötzel / Wolfram Schrötzel (Hg.), Kirchengeschichte und Schule (FS Gerhard Schrötzel), Neuendettelsau 1997, 24-34, 25: „Wie soll sich jemand für die *Geschichte* einer Institution interessieren, wenn diese Institution selbst außerhalb des Interesses liegt?“

<sup>10</sup> Rüdiger Kaldewey / Aloys Wener, Das Christentum. Geschichte – Politik – Kultur, Düsseldorf 2004, 7.

<sup>11</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 14.

<sup>12</sup> Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart – Berlin – Köln 2000, 84.

vertreten. Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man die Angaben zur „Wichtigkeit“ dieser Themenfelder hinzuzieht. Welche dieser 15 Themenbereiche sind den 10- bis 16-jährigen Schüler/innen ihrer eigenen Einschätzung nach wichtig? Ernüchterndes Ergebnis für unsere Fragestellung: Der Bereich „Geschichte der Kirche“ landet mit Abstand auf dem letzten Platz.<sup>13</sup>

Auffällig: Diese *Ergebnisse* werden in kirchengeschichtsdidaktischen Ansätzen grundsätzlich *systematisch ausgeblendet*. Von diesem Faktum eines radikalen „motivationalen Defizits kirchengeschichtlicher Themen“<sup>14</sup> aus müssen jedoch sämtliche kirchengeschichtsdidaktischen Konzeptionen erfolgen. Jegliche beschwichtigende Rede davon, dass Kirchengeschichte im Unterricht „wieder gefragt“<sup>15</sup> sei, verschleiert die Realität. Jegliches rhetorisch durchschaubare Beteuern, dass man etwa im Unterricht „durchaus auch auf Interesse an kirchengeschichtlichen Themen stoßen“<sup>16</sup> könne, jegliche theoretisch ehrenwerte, aber völlig unrealistische Zielvorgabe, Schüler/innen im Kirchengeschichtsunterricht zum „Mitgestalten der Kirche heute motivieren“<sup>17</sup> zu wollen, nehmen die empirisch belegbaren Bedingungen schulischen Lernens nicht ernst.

Der Befund verschärft sich noch einmal durch folgende Beobachtung: Kirchengeschichtliche Themen sind bei Jugendlichen keineswegs grundsätzlich ‘out’: In Form von Thrillern, wie etwa dem „Da Vinci Code“ oder den „Illuminati“, üben sie eine deutliche Faszination aus. Die „Branche der historischen Romane“<sup>18</sup> boomt und der Anteil an jugendlichen Lesenden ist im Fall der Mischung von Crime, Sex und Suspense hoch. Beschäftigung mit der Geschichte in Roman oder Film – so „oberflächlich“<sup>19</sup> sie auch sein mag – hat vor allem dann nichts an Spannung verloren, wenn es um vermeintliche Machenschaften, Skandale, Intrigen und die kriminelle Energie der vorgeblich ‘düsteren Institution Kirche’ geht. Daneben treten historisch verankerte Kirchenkrimis<sup>20</sup> wie *Ellis Peters* Reihe um den mittelalterlichen Mönchsdetektiv „Bruder Cadfael“, die durchaus warmherzige Darstellungen von kriminalistisch begabten Ordensleuten und Priestern zeigen. Es wäre überaus spannend nachzuforschen, wie viele kirchengeschichtliche Zerrbilder und Stereotypen über Mönche, Nonnen und Prälaten, über Bischöfe und

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 87.

<sup>14</sup> *Heidrun Dierk*, Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge, in: *Glaube und Lernen* 22 (1/2007) 34-45, 34.

<sup>15</sup> Vgl. *Bernhard Jendorff*, Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982. Dieser Befund stimmte schon 1982 nicht, war eher Ergebnis interessengeleiteter Datenauswertung. Vgl. dazu: *Wolfgang Hasberg*, Denkform Kirchengeschichte – oder Geschichte einer Wallfahrt, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, Heft 2/2003, 6-14.

<sup>16</sup> *Godehard Ruppert / Jörg Thierfelder*, Umgang mit Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen <sup>2</sup>1997, 295-326, 304.

<sup>17</sup> So *Günther Staudigl*, Inhalte des Religionsunterrichts, in: *Fritz Weidmann* (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens*, Donauwörth <sup>8</sup>2002, 213-257, 237 [„3. Das Lernfeld ‘Kirchengeschichte’ im Religionsunterricht“: 235-242].

<sup>18</sup> *Annegret Langenhorst*, Die Päpstin Johanna beim Friseur, in: *KBI* 128 (6/2003) 413-418.

<sup>19</sup> So in der Analyse mit Recht, in der unterschwelliger Erwartung fragwürdig *Hans Reinhard Seeliger*, Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?, in: *RpB* 22/1988, 3-15, 5.

<sup>20</sup> Vgl. *Lutz Lemhöfer / Kurt-Helmuth Eimuth* (Hg.), *Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman*, Frankfurt/M. 2001.

Päpste in den Köpfen heutiger Jugendlicher herumschwirren, die von solchen Romanen und Filmen angeregt sind.<sup>21</sup> Zu befürchten ist, dass sich solche Zerrbilder als weit nachhaltiger erweisen als jeder noch so gute erinnerungsgeleitete Religionsunterricht.

Im Feld der Kirchengeschichtsdidaktik lässt sich nun schon seit Jahrzehnten die Tendenz feststellen, dass immer wieder wortreich und dennoch erstaunlich stereotyp beklagt wird, dass der Kirchengeschichtsunterricht „zu den schwierigen und unliebsamen Inhalten des Religionsunterrichts“<sup>22</sup> gehöre, „eine Randexistenz“ führe, ein „Stiefkind“, ‚Mauerblümchen‘ oder ‚Aschenbrödel‘<sup>23</sup> sei, „eher stiefmütterlich behandelt werde“<sup>24</sup>, „weniger gefragt“ und „nur äußerst selten erteilt“<sup>25</sup> werde, und entsprechend die Kirchengeschichtsdidaktik ein marginalisiertes, kaum bestelltes Feld sei.<sup>26</sup> Bei genauem Hinsehen stimmen gleich beide Befunde nicht: Im Blick auf die Häufigkeit der Themen wurden aktuelle Daten bereits genannt, im Blick auf die didaktischen Studien und Beiträge lassen sich umfangreiche, stets weiter wachsende allgemein kirchengeschichtsdidaktisch ausgerichtete Bibliographien von Monographien<sup>27</sup>, Fachaufsätzen<sup>28</sup> und The-

<sup>21</sup> Vgl. *Joachim Valentin* (Hg.), *Sakrileg. Eine Blasphemie? Das Werk Dan Browns kritisch gelesen*, Münster 2007.

<sup>22</sup> *Wolfgang Hasberg*, *Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik*, in: KBl 120 (11/1995) 744-754, 744.

<sup>23</sup> So *Jendorff* 1982 [Anm. 15], 13.

<sup>24</sup> *Rainer Lachmann / Herbert Gutschera / Jörg Thierfelder*, Vorwort, in: dies., *Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2003, 7-9, 7.

<sup>25</sup> *Godehard Ruppert*, „... uninteressant und langweilig ...“. *Kirchengeschichtsdidaktik – Eine Bestandsaufnahme*, in: KBl 115 (4/1990) 230-237, 230.

<sup>26</sup> Vgl. etwa *Dieter Haas*, *Ein Stiefkind der Religionspädagogik. Überlegungen zur Kirchengeschichte im Religionsunterricht*, in: Hans Maaß / Peter Müller / Gerd Presler (Hg.), *Leben im Dialog* (FS Eugen Engelsberger), Karlsruhe 1996, 89-98.

<sup>27</sup> Auswahl aus jüngerer Zeit: *Godehard Ruppert*, *Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen*, Hannover 1990; *Wolfgang Hasberg*, *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung*, Trier 1994; *Bernhard Gruber*, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth 1995; *Uwe Hauser*, *Lebendige Vergangenheit. Ein Beitrag zu einer narrativen Didaktik der Kirchengeschichte*, Heidelberg (Diss.) 1998; *Heidrun Dierk*, *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht*, Münster 2005; *Konstantin Lindner*, „In Kirchengeschichte verstrickt“. *Zur Bedeutung von Biographien für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*, Göttingen 2007 – diese Arbeit lag bei Verlassen dieses Aufsatzes noch nicht vor.

<sup>28</sup> Vgl. exemplarisch: *Seeliger* 1988 [Anm. 19]; *Gudrun Münch-Labacher*, *Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion*, in: RpB 34/1994, 107-118; *Bernhard Jendorff*, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, in: rfs 38 (1995), 282-298; *Klaus König*, *Lernen in der Begegnung mit Geschichte*, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 351-367; *Klaus König*, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, in: ders. / Engelbert Groß (Hg.), *Religionsunterricht in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 182-202; *Bernhard Mestel*, *Kirchengeschichte – auch heute noch konstitutiver Bestandteil des Religions- und Geschichtsunterrichts?*, in: Haußmann u.a. 1997 [Anm. 9], 66-95; *Peter Biehl*, *Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik*, in: JRP 18 (2002) 135-143; *Albrecht Rieder*, *Kirchengeschichte*, in: Iris Bosold / Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ *Methoden, Tipps und Trends*, Stuttgart – München 2003, 290-294; *Albrecht Geck*, *Kirchengeschichte und Lebenswelt*, in: Michael Wernke / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Compendium*, Göttingen 2006, 263-270; *Heidrun Dierk*, *Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik*, in:

menheften<sup>29</sup> zusammenstellen. Auffällig ist eher, dass sich immer wieder dieselben Protagonisten diesem Thema widmen (im katholischen Bereich vor allem *Herbert Gutsche-ra*, *Godehard Ruppert*, *Bernhard Jendorff*, *Bernhard Gruber* und *Klaus König*; im evangelischen Bereich *Peter Biehl*, *Jörg Thierfelder*, *Ursula Früchtel* und zuletzt *Heidrun Dierk*), allesamt von Kirchengeschichte begeistert und deshalb häufig zu Überhöhung und einseitiger Betrachtung ihres Themas neigend. Durch diese Konzentration auf immer wieder dieselben Autor/innen – oft genug auf immer wieder verwendete Textbausteine – wird eine Breitenwirkung eher verhindert als gefördert.

### 3. Kirchengeschichtsdidaktik: Eigener Lernbereich oder Teilfeld religiösen Lernens?

In immer größerer Ausdifferenzierung wurde so innerhalb der Religionsdidaktik versucht, aktuelle Konzepte einer trotzig-trutzigen Kirchengeschichtsdidaktik vorzulegen, die zuletzt in einer gründlichen Studie der evangelischen Religionspädagogin *Heidrun Dierk* unter dem Titel „Kirchengeschichte elementar“ übersichtlich dargestellt und ausgewertet wurden. Hier finden sich umfassende und hilfreiche Anregungen für einen zugleich schülergerechten wie traditionsorientierten Unterricht. Diese Hinweise sollen hier weder kommentiert noch differenziert werden. Vielmehr möchte ich den Versuch unternehmen, das Feld der Kirchengeschichte von einem ganz anders gelagerten Schwerpunkt meines eigenen wissenschaftlichen Arbeitens aus zu betrachten – von der Begegnung von Theologie und Literatur<sup>30</sup>, von Religionsdidaktik und Literaturdidaktik: Wie kann man nicht nur aus *Geschichte*, sondern aus *Geschichten* lernen? Wie Geschichte und Geschichten zusammen fruchtbar machen? Anders gewendet: Was kann Kirchengeschichte und Kirchengeschichtsdidaktik gewinnen, wenn sie sich dem Bereich der Literatur öffnet?

Dieses bislang weitgehend unbearbeitete Feld möchte ich im Folgenden an einem Beispiel konkretisieren und dann auf seine möglichen Beiträge zu einer allgemeinen Didaktik des erinnerungsgeleiteten Lernens befragen. Doch zunächst einige allgemeine kirchengeschichtsdidaktische Vorbemerkungen:

(1) Es geht dabei *nicht* um den Versuch einer Wiederbelebung der guten traditionellen Methode der ‘Geschichtserzählung’, einer didaktisch-fiktiv aufbereiteten Lerngattung, der ganz zu Recht der Geruch nach hausbacken-überkommener Unterrichtsmethodik anhaftet.<sup>31</sup> Dass deren Zeit vorbei oder zumindest deren Reichweite begrenzt ist,

Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 132-144; *Harmjan Dam*, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation, in: *JRP* 22 (2006) 215-228.

<sup>29</sup> Etwa: „Kirchengeschichte“: *KBl* 128 (6/2003)394-425; „kirchen geschichte gestalten“: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2003; „Sprechende Orte“: *RL. Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 2/2004; „Lernort Geschichte“: *Glaube und Lernen* 22 (1/2007).

<sup>30</sup> Vgl. allg. *Georg Langenhorst*, *Theologie und Literatur*. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, 176-190.

<sup>31</sup> Diese Version wird von *Wolfgang Hasberg* zu Recht kritisch betrachtet. Dem Blick auf Literatur im Sinne autonomer Dichtung gibt er freilich keinen Raum. Vgl. *ders.*, *Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (12/1997) 708-726.

hat *Godwin Lämmermann* in einem grundlegenden Aufsatz über Kirchengeschichtsdiagnostik<sup>32</sup> schon vor 20 Jahren dargelegt. Vielmehr geht es um den interdisziplinären Brückenschlag zwischen Kirchengeschichte und Literaturwissenschaft, zwischen Religionsdidaktik und Literaturdidaktik am Beispiel der Kirchengeschichte.

(2) Kirchengeschichtsdiagnostik allgemein wird im Kontext der postmodernen Pluralität nur in einen Rahmen eingespannt plausibel sein, der sowohl binnenchristlich ökumenisch<sup>33</sup> als auch weltoffen interreligiös ausgestaltet ist. Bei aller konfessionellen Profilierung, die sich gerade im Bereich einer perspektivisch ausgerichteten Kirchengeschichte einstellen wird, verortet sich die heutige religionspädagogische Diskussion in der Spannung von Identität in Pluralität.<sup>34</sup>

(3) Der in fast allen kirchengeschichtsdiagnostischen Arbeiten zu findende Appell zur Kooperation mit der allgemeinen Geschichtsdiagnostik<sup>35</sup> ist hingegen zwar gut gemeint, aber nur wenig hilfreich. Praktisch wird sich diese Kooperation im Organisationsgeflecht von Schule grundsätzlich nur selten, und wenn, dann vor allem in Projektform verwirklichen lassen. Sicherlich ist es darüber hinaus sinnvoll, den chronologischen Fortschritt im Geschichtsunterricht zu beachten und wo immer möglich Anknüpfungen herzustellen. Aber auch hier bilden die konkreten Verschränkungen eher die Ausnahme. Die „koordinierte Behandlung gleichartiger Lerninhalte“ bleibt – bei aller theoretisch sinnvollen Postulierung – im Unterrichtsalltag genau so Utopie wie das Aufbauen und Anknüpfen eines effektiven Kirchengeschichtsunterrichts „auf entsprechenden und fundierten allgemeingeschichtlichen Kenntnissen“<sup>36</sup>, deren Erhebung immer wieder zu äußerst nüchternen Ergebnissen führt.

(4) Auch die geschichtsdiagnostische Theorie kann nur Anregungen für Kirchengeschichtsdiagnostik geben, manchmal im Sinne klarer Abgrenzung. Sie bedient ein eigenes Unterrichtsfach, das sich über Schuljahre hinweg systematisch entfalten und eigene Zielsetzungen und didaktische Grundprinzipien umsetzen kann. Das kann Kirchengeschichtsdiagnostik nicht. In den engen Zeitfenstern der Stundentafel bleiben nur wenige exemplarisch auszufüllende Räume. Und selbst die Lehr- und Lernprozesse dort haben sich den allgemeinen didaktischen Vorgaben religiösen Lernens unterzuordnen.

Über die Konsequenzen aus diesem Befund muss man streiten. *Wolfgang Hasberg*, als Geschichtsdiagnostiker immer wieder interessiert auch am Bereich der Kirchengeschichte und deshalb ein herausfordernder Gesprächspartner, stellt zunächst zutreffend fest: „Eine Kirchengeschichtsdiagnostik als mehr oder minder eigenständiger Zweig der Religionspädagogik hat sich bislang nicht etablieren können“.<sup>37</sup> In der Bewertung folge ich *Hasberg* freilich nicht. Was er wortreich beklagt und einfordert, ist schlicht unrealistisch und gar nicht wünschenswert: Kirchengeschichtliches Lernen hat – darin grund-

<sup>32</sup> Vgl. *Godwin Lämmermann*, Anmerkungen zum kirchengeschichtlichen Unterricht, in: *Theologia Practica* 21 (4/1986) 327-342.

<sup>33</sup> In dieser Beziehung vorbildlich: *Lachmann u.a.* 2003 [Anm. 24].

<sup>34</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

<sup>35</sup> Die dazu am gründlichsten argumentierende und differenzierende Studie ist wohl: *Hasberg* 1994 [Anm. 27].

<sup>36</sup> *Mestel* 1997 [Anm. 28], 95.

<sup>37</sup> *Hasberg* 1995 [Anm. 22], 744.

verschieden vom Bereich der Geschichtsdidaktik allgemein – keinen eigen bestimmten Lernraum, muss sich vielmehr in einen Gesamtkontext religiösen Lernens einordnen.<sup>38</sup> Diese konzeptionelle Schlussfolgerung ist freilich umstritten: Liegt nicht die viel beklagte Misere der Kirchengeschichtsdidaktik genau in dieser Einzwangung in einen ihr fremden Rahmen begründet? *Hasberg*: „Mit dem Siegeszug der Korrelationsdidaktik seit Mitte der 70er Jahre kam es zu einer weitgehenden Auflösung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht.“<sup>39</sup>

Die Beobachtung wird stimmen – aber die Wertung? Gewiss, *Hasberg* fordert im Verbund mit manchen kirchengeschichtlichen Vertreter eigenständige Kurse in Sachen Kirchengeschichte im Religionsunterricht, argumentiert dabei freilich ausschließlich von fachwissenschaftlicher Perspektive aus. Sein grundsätzlich sympathisches Plädoyer für die verstärkte „Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht“<sup>40</sup> entpuppt sich so bei näherem Hinsehen als Versuch, die eigene Hermeneutik dem ganz anders bestimmten Fach Religionsunterricht überzustülpen. *Heidrun Dierk* moniert so 2005 mit Recht, diese Konzeption sei „problematisch“ und „schwer realisierbar“ vor allem im Blick auf mögliche „unterrichtspraktische Konsequenzen“<sup>41</sup>.

#### 4. Von Geschichten lernen? Kirchengeschichte und Literatur

Wenn ich mich auf das Feld der Berührung von Historie und Fiktion wage, dann nähere ich mich einem Tabubereich. *Godehard Ruppert* erwähnt in einem kleinen Überblick über „Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken“ die Auffassung, dass jeder echte Historiker Reserven im Blick auf historisierende Belletristik haben müsse. Er stellt uns dort den einflussreichen katholischen Kirchengeschichtler *Erwin Iserloh* vor Augen. Dieser habe in seinen Vorlesungen vehement gewarnt vor „der ‘parfümierten Geschichte’ jener Romanschreiber, die sich mit historischen Themen beschäftigen. Derlei läse ein zukünftiger (Kirchen-)Historiker nicht! Es verderbe die notwendige Distanz zum Thema.“<sup>42</sup>

Diese Position teilen weder *Ruppert* noch ich. Im Gegenteil: Ich möchte nachdrücklich dafür plädieren, die Chancen der Fiktion als Zugang zu Fakten zu nutzen, ohne die Differenz zwischen beiden verwischen zu wollen. Natürlich ist ein historisches Dokument etwas anderes als ein Jahrhunderte später phantasievoll erdachter Roman. Ein motivational offener Zugang zu Geschichte lässt sich aber vielleicht am besten in einer Kombination aus beiden Gattungen erreichen. Im innovativen und deshalb umstrittenen geschichtshermeneutischen Modell des Amerikaners *Hayden White* finden sich anschlussfähige Gedanken, die in diese Richtung weisen. *White* spricht in seinen einflussreichen Studien über „Die Fiktion des Faktischen“ provokativ von der strukturellen Nähe zwischen

<sup>38</sup> Vgl. *König* 1996 [Anm. 28], 185: Grundregel „Kirchengeschichte auf religiöses Lernen ausrichten“.

<sup>39</sup> *Wolfgang Hasberg*, Kirchengeschichte oder ancilla theologiae? Kirchengeschichte im Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, in: Rpb 34/1994, 119-137, 119.

<sup>40</sup> Ebd., 120.

<sup>41</sup> *Dierk* 2005 [Anm. 27], 102.

<sup>42</sup> *Godehard Ruppert u.a.*, Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken, in: KBI 115 (4/1990) 293-297, 293.



schen Geschichtsschreibung und belletristischer Literatur als zwei auf einer nachträglich konstruierten Plotstruktur beruhenden Formen der Fiktionsbildung. *White* postuliert, dass „der Diskurs des Historikers und der des Autors fiktionaler Literatur sich überschneiden, Ähnlichkeiten aufweisen und einander entsprechen“<sup>43</sup>. Denn tatsächlich: Klio dichtet. Klio, die griechische Muse der Geschichtsschreibung, wird üblicherweise mit einer Papyrusrolle dargestellt, gelegentlich auch mit einem Griffel. Sie ist Symbol dafür, dass „die Historie nicht allein eine“ – objektive, vorgeblich interessenlose – „Wissenschaft ist, sondern die Kunst der Darstellung des Vergangenen umgreift“<sup>44</sup>, und dies stets eben auch poetisch, fiktiv, gestalterisch. Der französische Schriftsteller *André Gide* hat den Zusammenhang einmal wie folgt benannt: „Geschichte ist Dichtung, die stattgefunden hat. Wohingegen Dichtung Geschichte ist, die hätte stattfinden können.“<sup>45</sup> Die Verbindung von Geschichte und Geschichten – ein heikles Gelände!<sup>46</sup> Wagen wir uns an ein Beispiel.

### 5. *Ulla Hahn*: Das verborgene Wort (2001)

Kaum ein Buch wurde im Jahre 2001 so kontrovers und heftig diskutiert wie *Ulla Hahns* Roman „Das verborgene Wort“<sup>47</sup>. Im Folgejahr wurde es mit dem renommierten „Deutschen Bücherpreis“ ausgezeichnet. Im März 2008 wurde eine äußerst gut gelungene zweiteilige Fernsehverfilmung des Romans unter dem Titel „Teufelsbraten“ ausgestrahlt. *Hahn*, Jahrgang 1946 und die wohl bekannteste und erfolgreichste deutschsprachige Gegenwartslyrikerin, schildert in diesem Roman in kunstvoller fiktionaler Verkleidung ihre Kindheit und frühe Jugend im rheinischen Monheim. Wie in wenigen Werken zuvor wird hier das Aufwachsen im Nachkriegsdeutschland im kleinbürgerlichen Milieu einer rheinisch-katholischen Provinz beschrieben. Zwei zentrale Momente kennzeichnen das Aufwachsen von „Hildegard Palm“ – so der Name des Mädchens im Buch. Zum einen die besondere Rolle der Sprache: Über Sprache beginnt sich Hildegard aus ihrem Milieu zu lösen; Literatur wird ihr zur Entdeckung von Individualität; mit dem Lesen und Schreiben formt sich die Persönlichkeit. Selten zuvor hat ein Roman in so feinfühligster Schilderung diesen Prozess nachgezeichnet. Doch Sprache ist eng geknüpft an Religion. Im Bereich der Kirche – die sehr wohl kritisch betrachtet, alles andere als idealisiert, in aller Differenziertheit ausgeleuchtet wird – findet Hildegard Anregungen, Stütze, Förderung. Gerade die Sprachformen der Liturgie, der Bibel, des religiösen Alltagslebens fördern den benannten Wachstumsprozess. In erstaunlicher Offenheit hat sich *Ulla Hahn* zu dieser Verwurzelung bekannt: In einem Interview mit

<sup>43</sup> *Hayden White*, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1986, 145.

<sup>44</sup> *Hasberg* 1997 [Anm. 31], 708.

<sup>45</sup> Zit. nach: *Irvin D. Yalom*, Und Nietzsche weinte. Roman, München – Zürich 2006 [1992], 448.

<sup>46</sup> Vgl. die harsche Rückweisung von *Wolfgang Hasberg*, Von Literaten historisches Denken lernen? Eine Erwiderung auf M. Tochas neue Erwägungen zum Erzähleinsatz im Geschichtsunterricht, in: Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 63/2002, 59-63, 62f: „Völlig ungeeignet“ seien fiktionale Werke „um historische Informationen zu vermitteln“: Die als normative Vorgabe gesetzte „Triftigkeitsanalyse“ könne man „nicht von den Literaten, das kann man nur von Historikern lernen!“

<sup>47</sup> *Ulla Hahn*, Das verborgene Wort. Roman, Stuttgart – München 2001.

dem „Spiegel“ wird sie kritisch befragt, ob denn eine solche Schilderung nicht „eher untypisch“ sei? Darauf *Hahn*: „Nein. Die Kirche war in so einer armseligen Dorfgemeinschaft der Kulturträger. Wo habe ich zum ersten Mal einen schönen Raum gesehen, Überfluss, schöne Gewänder, Kerzen? Wo zum ersten Mal Musik gehört? Worte, die nicht nur zum Schimpfen da waren? In der Kirche. Das war ungeheuer wichtig.“<sup>48</sup> Greifen wir aus dem Roman eine Szene heraus, die auch *Ulla Hahn* zentral wichtig ist. Im März 2007 las sie im Rahmen der „Literarischen Woche“ zum Thema „Katholizismus und Literatur“ in der Katholischen Akademie in Bayern aus dem „Verborgenen Wort“ und kommentierte Entstehungsprozess, Ziele und Rezeptionswege. Mit Absicht, so die Autorin, habe sie einem ehemaligen Pfarrer ihrer Gemeinde – „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – ein literarisches „Denkmal setzen“<sup>49</sup> wollen.

1950er Jahre: Eine rheinische Großfamilie sitzt um den nachmittäglich-feierlichen Kaffeetisch anlässlich der Wiedereinweihung der im Krieg zerstörten Pfarrkirche. Das Gespräch wendet sich bald hierhin, bald dorthin. Dann seufzt die Tante: „Wenn dat der Böhm noch erläv hätt“<sup>50</sup>. Schon ist man mitten im Gespräch über Pfarrer Böhm, einen aufrechten Widerstandskämpfer gegen die Nazis. Alle tragen Erinnerungen zusammen. Doch wo die eine meint, „dar wor eine Hellije“, da erinnert sich der andere missbilligend daran: „ävver mit de Pollake hät dä et jehale“. Wo einer sich an dessen aufrechte Predigten erinnert: „Wenn se alle so jewese wöre“, erzählen andere von einem jetzigen Kirchenvorstandsmitglied, damals erbitterter Gegner des Pfarrers, verantwortlich für dessen Auslieferung an die Nazis. Mitten im Gottesdienst hätten sie den Pfarrer ob seines unerschrockenen Eintretens für Freiheit und Recht abholen wollen, schwer misshandelt habe er ihnen jedoch die Tür gewiesen: „Meine Herren, hät he jesät, Sie werden dieses Haus wohl respektieren, wenn Sie schon meine Person nicht respektieren.“ Nur ein kurzer Aufschub, das weitere Schicksal von Pfarrer Böhm bleibt unerzählt. So die einander ergänzenden, korrigierenden, collageartig zusammengefügte Berichte. Zwischen all dem das Mädchen Hildegard, staunend zuhörend, halbverstehend, immer wieder mit Fragen unterbrechend. Was nicht erzählt wird: Aus dem deutschen Martyrologium des 20. Jahrhunderts ist überliefert, dass der Monheimer Pfarrer Hans Böhm in das Konzentrationslager Dachau eingeliefert und dort ermordet wurde.<sup>51</sup>

Im Folgenden soll der Versuch unternommen und ausbuchstabiert werden, anhand dieser hier nur knapp umgerissenen literarischen Szene aufzuzeigen, warum und wie das Lernen aus Geschichte über das Lernen aus Geschichten möglich sein kann. Dazu werden einige allgemeine religionsdidaktische Prinzipien genannt und im Blick auf das Beispiel veranschaulicht.

<sup>48</sup> „Das Intimste formulieren“ in: Der Spiegel 34/2001, 181f., 182. *Hahns* Roman ist ein sehr eindrückliches Beispiel für die „Neue Unbefangenheit“ heutiger Schriftsteller im Umgang mit Religion und Konfession. Vgl. *Georg Langenhorst*, Neue Unbefangenheit. Religion und die Gottesfrage bei SchriftstellerInnen der Gegenwart, in: HerKorr 56 (5/2002) 227-232.

<sup>49</sup> Mitschnitt.

<sup>50</sup> *Hahn* 2001 [Anm. 47], 90.

<sup>51</sup> Vgl. *Helmut Moll*, Die katholischen deutschen Märtyrer des 20. Jahrhunderts. Ein Verzeichnis, Paderborn u.a. 1999, 7.

### 5.1 Substitution

Die beschriebene Szene aus dem Roman von *Ulla Hahn* liest sich – bei genauerem Hinsehen – wie eine Illustration der eingangs zitierten Verse aus dem Buch *Deuteronomium*: „Lerne aus den Jahren der Geschichte! / Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen, / frag die Alten, sie werden es dir sagen“ – genau eine solche Situation legt *Hahn* vor. Da eine solche Konstellation unmittelbar-direkter Oralität jedoch im Alltag immer seltener zu finden ist, braucht es ersatzweise die schriftliche Fixierung, die zudem fiktiv verkleidet und in den Roman integriert wird. Dort wo eigenes Erleben fehlt, braucht es Zugänge zu geronnener, stellvertretender Erfahrung. Literatur ersetzt, substituiert, komprimiert und gestaltet hier also Erfahrung.

### 5.2 Exemplarität

Nur zu gut sind sich Religionsdidaktiker bewusst, dass Auswahl, Reduktion, Elementarisierung notwendige Grundgebote für schulische Lehr- und Lernprozesse sind. So schön es wäre, einen auch nur ansatzweise repräsentativen chronologischen Überblick der Kirchengeschichte vom Anfang bis in die Gegenwart im Unterricht zu verankern, das tatsächlich zur Verfügung stehende Unterrichtsvolumen lässt das nicht zu. Einige Theoretiker träumen zwar nach wie vor von der Verankerung von „Knotenpunkten und großen Linien von Kirchengeschichte“<sup>52</sup>, entwerfen immer wieder neu einen breit ausgefalteten „kirchengeschichtlichen Mindestkanon“<sup>53</sup>, formulieren im Blick auf die Ziele ehrenwerte, aber völlig überzogene Postulate wie „die kontinuierlich- und sinnstiftende Rekonstruktion der allgemeinen Christentumsgeschichte zum Aufbau eines individuellen religiösen Bewusstseins“ auf der einen, die „Ausbildung eines kritisch-konstruktiven Geschichtsbewusstseins“<sup>54</sup> auf der anderen Seite. All das aber ist vom Stunden- und Lehrplan her schon theoretisch unrealistisch. *Klaus König* hält so als eine der von ihm aufgestellten „Grundregeln der Kirchengeschichtsdidaktik“ fest: „Den chronologischen Überblick als Anordnungsprinzip aufgeben und durch thematische Fallstudien ersetzen.“<sup>55</sup>

Nach welchen Prinzipien aber sollten solche Fallstudien ausgewählt werden? In der allgemeinen Geschichtsdidaktik plädiert man stark für das Prinzip der ‚Repräsentativität‘. Zeitgeist und Zeitentwicklungen sollen anhand typischer, eben repräsentativer Beispiele erkennbar und reflektierbar werden. Die Religionsdidaktik hält sich mit guten Gründen an ein anderes Prinzip, das der Exemplarität. Angesichts des viel geringeren Zeitbudgets lassen sich repräsentative Darstellungen nur selten einsetzen. Eher setzt man auf besondere, herausragende, ungewöhnliche Gestalten. Das darf und muss nicht die Form hagiographischer oder harmonisierend-verfälschender Heldenverklärung annehmen, vielmehr soll hier am herausragenden Beispiel das im Normalfall andere Verhalten der Mehrheit deutlich werden. Geschichtliches Denken wird hier also nur dann gefördert,

<sup>52</sup> *Konrad Fikenscher*, Kirchengeschichte im neuen Lehrplan, in: Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (Hg.), Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien 1/1993, Erlangen 1993, 15.

<sup>53</sup> *Lachmann u.a.* 2003 [Anm. 24], 7.

<sup>54</sup> *Lämmermann* 1986 [Anm. 32], 330. Diese Formulierung ist inzwischen freilich bereits über 20 Jahre alt.

<sup>55</sup> *König* 1996 [Anm. 28], 198.

wenn die lebensgeschichtliche Darstellung die „komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge“<sup>56</sup> mit berücksichtigt, so eine Forderung von *Peter Biehl*.

Genau das findet sich in dem Roman von *Ulla Hahn*: Der dort auftretende Pfarrer Böhm wird gerade nicht als repräsentativ, sondern eindeutig als Ausnahme, wenn auch nicht als Einzelfall geschildert. Im Spiegel des Beispiels wird Zeitgeschichte in Differenziertheit und Vielschichtigkeit spürbar.

### 5.3 *Personalität*

Ein drittes didaktisches Schlagwort schließt sich daran an: Personalität oder „Personorientierung“<sup>57</sup>. Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen Schriftsteller/innen fast stets den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen Identifikation mit diesen Personen wird die Welt, in der sie leben, fühlbar, schmeckbar, spürbar. In literarischen Werken, die psychologisch entfalten und sinnlich-ästhetisch ausschmücken können, wo historische Quellen oft nüchtern faktisch bleiben müssen, ist gerade dieser Prozess einer ganzheitlichen, in der Phantasie der Lesenden beheimateten Annäherung anders möglich. Lernenden öffnet sich so ein tieferer Zugang, als dies über bloße ‘Information über’ möglich wäre. Kirchengeschichte lässt sich so – in Anlehnung an *Klaus König* – als „Beziehungsgeschichte wahrnehmen“<sup>58</sup>.

### 5.4 *Authentizität*

Eine weitere, über Literatur eigens mögliche Gewinndimension liegt darin, dass in gelungenen Texten Authentizität spürbar werden kann. Nicht in dem Sinne, dass die Schriftsteller/innen sich auf eine lückenlose historische Quellenlage verlassen könnten oder selbst zwangsläufig alle erscriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität guter Literatur sich unter anderem gerade darin spiegelt, wie authentisch und überzeugend sich Schriftsteller/innen in andere Lebensgefühle fiktiv hineinversetzen können. Diese Authentizität bestimmt sich zunächst also nicht durch faktenhistorische Stimmigkeit, sondern durch ästhetische Qualität. *Ulla Hahns* Pfarrer Böhm – der Autorin zufolge ja „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – mag de facto den Schilderungen entsprochen haben oder nicht: Sein literarisches Porträt ist stimmig und überzeugend. Von diesem Porträt her legt sich die Spurensuche nach dem tatsächlich Pfarrer *Hans Böhm* nahe, der im Erzbistum Köln als Märtyrer verehrt wird, Namenspatron mehrerer Straßen und einzelner kirchlicher Einrichtungen ...

### 5.5 *Multiperspektivität*

Die Stimmigkeit des literarischen Porträts liegt unter anderem daran, dass es ja nicht objektiv oder auktorial präsentiert wird. Sein Bild setzt sich aus mehreren, von unterschiedlichen Positionen aus vermittelten Bruchstücken der Erinnerungen zusammen.

<sup>56</sup> *Biehl* 2002 [Anm. 28], 140.

<sup>57</sup> *Hildegard König*, Mit Herz und Hirn – Versuch über das Lehren und Lernen von Kirchengeschichte, in: Margit Eckholt / Marianne Heimbach-Steins (Hg.), Im Aufbruch – Frauen erforschen die Zukunft der Theologie, Ostfildern 2003, 190.

<sup>58</sup> *König* 1996 [Anm. 28], 182.

Auch darin spiegelt sich eine geschichtshermeneutische Erkenntnis: Es gibt schlicht keinen absolut objektiven Zugang zu politischen oder historischen Konstellationen. Jede Beschäftigung mit Konflikten und Prozessen ist perspektivisch<sup>59</sup> durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse mitbestimmt. Gute Literatur ermöglicht das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene Standpunkte. Die Beschäftigung mit Literatur macht deutlich, dass jeder einzelne Zugang, jede Erinnerung, jedes Aufrufen oder Verschweigen von Geschichte und Geschichten durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Der Kirchengeschichtler *Hans Reinhard Seeliger* hat ein dementsprechendes Ziel seiner Wissenschaft benannt als „Demonstration von Alternativen und damit der Verflüssigung des Selbstverständlichen“<sup>60</sup>.

*Amos Oz*, israelischer Schriftsteller und 1992 mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels ausgezeichnet, hat das in seiner Preisrede wie folgt ausgedrückt: „Wenn ich feststelle, dass ich mit mir selbst hundertprozentig übereinstimme, schreibe ich keine Geschichte, sondern einen wütenden Artikel.“<sup>61</sup> Dichtung jedoch verweigert sich solcher ethischer Eindeutigkeit. *Oz* weiter: „Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre, nicht nur eine Stimme, kommt es bisweilen vor, dass sich diese unterschiedlichen Stimmen zu Gestalten entwickeln, und dann weiß ich, dass ich mit einer Geschichte schwanger gehe.“<sup>62</sup> Die Konsequenz, poetologisch eindeutig zugespitzt: „Geschichten schreibe ich genau dann, wenn ich mich mit verschiedenen, einander widersprechenden Forderungen identifizieren kann, mit einer Vielzahl moralischer Standpunkte, widerstreitender Gefühle.“<sup>63</sup> Multiperspektivität<sup>64</sup>: Ein Grundprinzip, das moderne (Kirchen)Geschichtsdidaktik und Literatur teilen.

### 5.6 Beitrag zur Lebensorientierung

Das Zitat von *Amos Oz* weist bereits auf ein weiteres didaktisches Grundprinzip: Der Ort von Kirchengeschichte im Unterricht lässt sich – wie bei allen anderen Fachwissenschaften auch – nicht allein vom Selbstanspruch der Wissenschaft bestimmen, sondern im Blick darauf, welcher Beitrag damit für die Bildung von Schüler/innen erfolgt. Kirchengeschichtliches Lernen muss sich in den Gesamtkontext religiösen Lernens einordnen<sup>65</sup>, in dem die historische Perspektive wichtig ist – aber als eine von mehreren. Vor allem *Bernhard Gruber* hat in seiner Dissertation den Standpunkt stark gemacht, Kirchengeschichte müsse einen „Beitrag zur Lebensorientierung“ – so der Titel – geben. Zentral gehe es so darum, Kirchengeschichte zu aktualisieren, im Blick auf heutige geschichtliche und ethische Probleme transparent zu machen. „Historische Themen [...] gewinnen ihre Relevanz [...] durch ihren Bezug zur gegenwärtigen (und soweit voraus-

<sup>59</sup> Vgl. die Grundregel „Kirchengeschichtsunterricht perspektivisch gestalten“, in: *König* 1996 [Anm. 28], 189.

<sup>60</sup> *Seeliger* 1988 [Anm. 19], 15.

<sup>61</sup> *Amos Oz*, Ansprachen aus Anlass der Verleihung [des Friedenspreises des deutschen Buchhandels], Frankfurt/M., 62.

<sup>62</sup> Ebd.

<sup>63</sup> Ebd., 62f.

<sup>64</sup> *Hasberg* 2003 [Anm. 15], 11.

<sup>65</sup> Vgl. *König* 1996 [Anm. 28], 185.

sehbar zukünftigen) Lebenswelt der Schüler/innen“<sup>66</sup>, so die Grundthese. Das Mädchen in *Ulla Hahns* Roman fragt nicht aus rein historischem Interesse nach den Ereignissen um Pfarrer Böhm, sondern um die jetzige Gegenwart, die Reaktionen und Haltungen der Menschen in seinem privaten Umfeld besser einordnen zu können.

Kritische Einwände gegen das damit angerissene Konzept bemängeln, hier liege die Gefahr nahe, dass die Geschichte „zum Fundus anschaulicher Beispielfälle degeneriert“<sup>67</sup>. Diese Gefahr liegt freilich doch wohl nur dann vor, wenn Geschichte ausschließlich aktualisierend betrachtet wird. Dass sie eben auch moralische Probleme und Dilemmata<sup>68</sup> veranschaulichen kann, stärkt ihre didaktischen Einsatzmöglichkeiten.

### 5.7 Regionalität

Ein weiterer Aspekt: Vor allem *Hubertus Halbfas* hat in seiner 1989 erschienenen kirchengeschichtsdidaktischen Studie „Wurzelwerk“<sup>69</sup> darauf hingewiesen, dass Kirchengeschichte dann nach wie vor auf Interesse, Engagement und nachhaltige Lernchancen stoßen könne, wenn sie regional verankert sei.<sup>70</sup> Diese Beobachtung und Forderung wird inzwischen in allen neueren kirchengeschichtsdidaktischen Werken erhoben, ohne sie zu verabsolutieren – auch die Geschichte des zeitlich und regional Fremden hat selbstverständlich ihren Ort. Bei *Ulla Hahn* wird Regionalität zum poetologischen Gestaltungsprinzip. Ein Teil des Romanes ist bewusst in rheinischem Dialekt gehalten – für damit unvertraute Lesende nicht immer leicht zu entschlüsseln. Das ist jedoch eben nicht bloße Folklore oder künstlerische Ausschmückung, sondern prägt die Lebenswelt des Erzählten entscheidend mit. Die Geschichte hat ihren genauen Ort und Kontext, ist eben nicht verallgemeinerbar. Der Roman wird sich so für mit dem Dialekt und seiner Region Vertraute anders lesen als für ‘von außen Hineinlesende’.

Didaktisch verortet: *Hans Mendl* hat in den letzten Jahren ein bemerkenswertes Forschungsprojekt aufgebaut, ausdifferenziert, immer wieder vorgestellt und diskutiert – die so genannten „local heroes“<sup>71</sup>. Dabei geht es im Kern darum, Menschen aus der Region vorzustellen, die sich in ihrer Alltäglichkeit vorbildlich benehmen und dadurch ethische Lernprozesse anregen können. Pfarrer Böhm wäre ein Beispiel für einen solchen literarisch zugänglichen „local hero“.

### 5.8 Berücksichtigung der Alltagsgeschichte

Eine weitere Forderung der aktuellen Kirchengeschichtsdidaktik liegt darin, nicht ausschließlich die Herrschergeschichte zu betrachten, das Leben der Monarchen und Fürsten, der Päpste und Bischöfe, sondern das Alltagsleben. Die Darstellung des Alltagslebens in historischen Epochen erlebt geradezu eine Hochkonjunktur. So auch in dem

<sup>66</sup> Gruber 1995 [Anm. 27], 95.

<sup>67</sup> So die pauschalisierende Kritik in *Hasberg* 2003 [Anm. 15], 11.

<sup>68</sup> Vgl. *Lothar Kuld / Bruno Schmid*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

<sup>69</sup> *Hubertus Halbfas*, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 263-304.

<sup>70</sup> Vgl. a. *Ruppert / Thierfelder* 1997 [Anm. 16], 311; *Harald Schroeter-Wütke / Gesine Dronsz*, Kirchengeschichte(n) am Wohnort. in: KBl 128 (6/2003) 406-412.

<sup>71</sup> Vgl. *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.

vorgestellten Roman von *Ulla Hahn*: Die Autorin schildert eben nicht das Schicksal eines der großen bekannten Widerstandskämpfer der Nazidiktatur, sondern das eines kleinen, fast vergessenen rheinischen Dorfpfarrers, an den nur noch Straßennamen in seinem rheinländischen Wirkkreis erinnern. Damit kommt sie ungeahnt der didaktischen Forderung einer Behandlung der – vermeintlichen – „kirchengeschichtlichen ‘Verlierer’“<sup>72</sup> und der Option für die Perspektive der Opfer nach.

### 5.9 Genderbewusste Geschichtsbetrachtung

Nicht nur von feministischer Seite wird eine weitere Forderung erhoben, die der „Beseitigung geschlechtsspezifischer Defizite“<sup>73</sup> in der Geschichtsbetrachtung und –darstellung. Ein genderbewusstes Lehren und Lernen gehört in der Tat zu den Grundforderungen an alle didaktischen Konzeptionen, die zukunftsfähig sein wollen. Übertragen auf unser Beispiel: Das Eingangszitat aus dem Buch *Deuteronomium* entstand in einer weitgehend patriarchal strukturierten Gesellschaft: „Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen.“ Im Roman ist es nicht zufällig ein Mädchen, das die Geschichte und die Geschichten erfragt und erinnernd rekonstruiert. Und es sind nicht zufällig gerade die Frauen der Großfamilie, welche die meisten der Erinnerungsfragmente zusammentragen, während die Männer bestenfalls knurrende Kommentare beisteuern, eher floskelhafte Ausflüchte äußern. „Frag deine Mutter, sie wird es dir erzählen“ – als Ergänzung, nicht als Ersetzung wird diese Perspektive von *Ulla Hahns* Roman aus möglich.

### 5.10 „Gefährliche Erinnerung“

Bei all den genannten didaktischen Prinzipien geht es nicht um Nebensächliches. Geschichtsdeutung und Geschichtsforschung dienen der Gestaltung der Zukunft. Das hat etwa der Dichter und Sänger *Wolf Biermann* auf seiner 1999 erschienenen CD „Paradies uff Erden“ noch einmal nachhaltig betont. Der für unser Thema zentrale Song „Im Steinbruch der Zeit“<sup>74</sup> kreist um die Verse:

„Ich atme Staub im Steinbruch der Zeit  
Die Zukunft wird nämlich entschieden  
Im Streit um die Vergangenheit“.

Um Vergangenheit muss man streiten. Der Streit entscheidet die Zukunft. Im Sinne von *Johann Baptist Metz* kann die Besinnung auf Geschichte dabei zur „gefährlichen Erinnerung“<sup>75</sup> werden, wenn der Blick zurück zur kritisch-herausfordernden Kontrastfolie der Gegenwart wird. *Ulla Hahns* Erzählepisode um Pfarrer Böhme dient so der Besinnung auf die Erzählgegenwart der 1950er Jahre, in der das eigene Verhalten kritisch hinterfragt wird. „Wenn dat der Böhme noch erläv hätt“ ...

<sup>72</sup> Ruppert / Thierfelder 1997 [Anm. 16], 317.

<sup>73</sup> Ebd., 316; vgl. a. *Magdalena Bußmann*, Die Stellung der Frau in der Geschichte der Kirche – ein Beitrag zu einer nicht geschriebenen Kirchengeschichte, in: RpB 10/1982, 64-85; *Regine Oberle / Michael Raske*, Übersehen und übergangen. Frauen in kirchengeschichtlichen Unterrichtswerken, in: KBl 115 (4/1990) 261-267.

<sup>74</sup> *Wolf Biermann*, CD „Paradies uff Erden“. Ein Berliner Bilderbogen 1999.

<sup>75</sup> *Johann Baptist Metz*, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentalthologie 1977, Mainz <sup>5</sup>1992, 112.

## 6. Ausblick

Ein kurzes Resümee, ein knapp gehaltener perspektivischer Ausblick: Kirchengeschichtliches Lernen auch durch Fiktion, durch Literatur – das ist kein Patentrezept, gewiss nicht. Aber es ist zum einen ein Aufgreifen des Appells von *Klaus König*, dass die Kirchengeschichtsdidaktik „den Kreis ihrer Bezugswissenschaften zu erweitern“<sup>76</sup> habe, zum anderen tatsächlich eine zu selten genutzte Variante in Ausbildung und Unterricht. Es ist gewiss nicht *der* Hauptweg historischer Forschung und geschichtlichen Unterrichts, aber eine Ergänzung, die angesichts der didaktischen Chancen vor allem dem empirisch belegten Motivationsdefizit entgegensteuern kann. Ob sich die Beliebtheitswerte in Sachen Kirchengeschichte durch den Einbau solcher literarischer Unterrichtsbausteine tatsächlich verändern würden, bleibt dabei natürlich ungewiss.

Beispiele und Anwendungsbereiche<sup>77</sup> dazu finden sich – neben dem Blick auf die Rolle der Kirche in der Nazidiktatur über *Ulla Hahns* Romanszene oder *Rolf Hochhuths* berühmte-berühmte Drama „Der Stellvertreter“ (1963) – jedenfalls in Fülle. Nur wenige möchte ich abschließend nennen:

- im Blick auf die Missionierung Lateinamerikas<sup>78</sup> eine Passage aus *Reinhold Schneiders* Erzählung „Las Casas vor Karl V.“;
- im Blick auf *Franziskus* ein oder zwei Gedichte aus einer jüngst zusammengestellten Anthologie<sup>79</sup>, die allein seit 1900 mehr als 70 deutschsprachige Gedichte über Franziskus präsentiert;
- eine Annäherung an *Johanna von Orleans* als Repräsentantin der Heiligenverehrung<sup>80</sup> über den im Jahr 2006 veröffentlichten Roman „Johanna“ von *Felicitas Hoppe*;
- ein Blick auf *Thomas Morus*<sup>81</sup> und die Märtyrerproblematik<sup>82</sup> mit Hilfe von *T. S. Eliots* Drama „Mord im Dom“ (1935);
- eine Annäherung an die Reformation<sup>83</sup> über das Drama „Luther“ von *John Osborne* (1961) oder den Wiedertäuferroman „Kristus“ des Österreicherers *Robert Schneider* (2004);
- ein Blick auf die Veränderungen im alltagspraktischen Leben von Katholiken im Gefolge des *Zweiten Vatikanischen Konzils* mit Hilfe der auch brillant verfilmten Erzählung „Katholiken“ (1972) des Iro-Kanadiers *Brian Moore* oder den im Jahre

<sup>76</sup> König 1995 [Anm. 28], 363.

<sup>77</sup> Zahlreiche Anregungen in: *Georg Langenhorst* (Hg.), *Christliche Literatur für unsere Zeit. 50 Leseempfehlungen*, München 2007, 178-182.

<sup>78</sup> Vgl. *Annegret Langenhorst*, *Der Gott der Europäer und die Geschichte(n) der Anderen. Die Christianisierung Amerikas in der hispanoamerikanischen Literatur der Gegenwart*, Mainz 1998.

<sup>79</sup> *Jürgen Werinhard Einhorn* (Hg.), *Franziskus im Gedicht. Texte und Interpretationen deutschsprachiger Lyrik 1900-2000*, Kvelaer 2004.

<sup>80</sup> Vgl. *Gisbert Kranz* (Hg.), *Heiligenlob moderner Dichter. Eine Anthologie*, Regensburg 1975.

<sup>81</sup> Vgl. *Friedrich-Karl Unterweg*, *Thomas-Morus-Dramen vom Barock bis zur Gegenwart. Wesensmerkmale und Entwicklungstendenzen*, Paderborn u.a. 1990.

<sup>82</sup> Vgl. *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder*, *Warum heute das Thema „Märtyrer“ in der Schule?, in: Glaube und Lernen 22 (1/2007) 70-80.*

<sup>83</sup> Vgl. *Kurt Aland*, *Martin Luther in der modernen Literatur. Ein kritischer Dokumentarbericht*, Witten – Berlin 1973; *Hartmut Laufhütte*, *Martin Luther in der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts*, Passau 1984.



2004 erschienenen Priesterroman „Gottesdiener“ von *Petra Morsbach*<sup>84</sup> und und und ...

Aus Geschichte lernen, aus Geschichten lernen? Die interdisziplinäre Forschung im Brennspeigel von Kirchengeschichte, Literaturwissenschaft und Religionsdidaktik hat fraglos noch zahlreiche reizvolle Felder vor sich. Das Ausarbeiten konkreter Lernprozesse müsste sicherlich noch einmal neu die Problematik von Literaturdidaktik im Zeitalter wachsenden Widerstands gegen das Lesen und wachsender Unfähigkeit zum Lesen literarischer Texte bedenken. Zudem bedarf das Verhältnis von Fiktion und Faktenorientierung der systematisierenden Klärung. Des Weiteren ginge es darum, die Matrix der genannten zehn didaktischen Grundprinzipien realistisch und produktiv mit den Bildungsbedürfnissen heutiger Lernender zu korrelieren. Grundsätzlich könnte dieser interdisziplinäre Ansatz einen Anstoß dazu geben, die stereotypen Auseinandersetzungen um Sinn, Reichweite, Bedeutung und Eigenstand von Kirchengeschichtsdidaktik neu anzuregen.

<sup>84</sup> Vgl. *Langenhorst* 2007 [Anm. 77], 247-251 bzw. 312-316.