

Die hier gestellte Anfrage nach dem Stellenwert der Kirchengeschichte in einem (korrelativen) Religionsunterricht gründet im originären Erkenntnisinteresse einer Didaktik der Geschichte, die das Geschichtsbewußtsein zu ihrer zentralen Kategorie erhoben hat und dessen Morphologie, Genese, Funktion und die Pragmatik seiner Beeinflußbarkeit zu erforschen sucht.¹ Versteht sie darunter nämlich das „Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“², dann tut sie dies in der Gewißheit, daß Geschichtsbewußtsein sich keineswegs ausschließlich in der Auseinandersetzung mit genuin historischen Inhalten und Fragestellungen bildet. Außer Frage steht daher der Einfluß, den die anderen Fächer des schulischen Kanons auf die Ausbildung von Geschichtskennntnissen und Geschichtsbewußtsein nehmen, wobei dem Religionsunterricht eine gewichtige Rolle zufällt. Kaum beachtet blieb dabei bislang, daß dieser mit der Kirchengeschichte einen koinzidenten Gegenstandsbereich behandelt, zumal Profan- und Kirchengeschichte sich nicht aufgrund inhaltlicher Gesichtspunkte separieren lassen (s.u.).

1. Kirchengeschichte im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht, in den sie erst spät Eingang fand, nahm die Kirchengeschichte stets eine Randposition ein.³ Fand diese in früheren Zeiten ihren Ausdruck darin, daß sie in den Abschlußklassen der Sekundarstufe I in eigenständigen Kursen eine reichlich isolierte Abhandlung erfuhr, so führt sie seit deren Fortfall ein gänzlich stiefmütterliches Dasein. Mit dem Siegeszug der Korrelationsdidaktik seit Mitte der 70er Jahre kam es zu einer weitgehenden Auflösung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. So setzt der Grundlagenplan sie mit der „Wirkungsgeschichte des Glaubens“ gleich⁴ und vermag daher nicht, spezifisch kirchengeschichtliche von solchen Inhalten zu trennen, denen eo ipso eine historische Dimension inhäriert. Im Rahmen eines

¹ S. insb. die Arbeiten von K.-E. Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, in: E. Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Forschung – Didaktik – Theorie*. Göttingen 1977, 9-3, u. ders., *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Didaktik der Geschichte*, in: G. Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (JbFGd 1), Pflaffenweiler 1988, 1-23.

² Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, a.a.O., 12f.

³ A. Philipps, *Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterricht von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*, Wien 1971 bzw. ders., *Fach: Kirchengeschichte*, Düsseldorf 1972, 9-13.

⁴ *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr*. Revidierter Zielfelderplan, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1985, 245.

korrelativen Ansatzes und in Anbetracht der prinzipiellen Geschichtlichkeit aller Glaubensinhalte und theologischen Gegenstände ist eine solche Differenzierung wohl weder möglich noch wünschenswert. Doch birgt eine solche Behandlung der Kirchengeschichte zwei Gefahren in sich, die aus der Sicht des Historikers Bedenken hervorrufen müssen: Zum einen laufen historische Inhalte, die primär unter theologischen bzw. Glaubensaspekten didaktisch akzentuiert werden, Gefahr, nicht historisch, d.h. unter Anwendung der historischen Methode und im Verfolg entsprechender Zielsetzungen, aufgearbeitet zu werden. Zum anderen beschwört ein solcher Verlust der historischen Sichtweise das Risiko herauf, historische Inhalte in der Weise zu funktionalisieren, daß sie zum bloßen Anschauungsmaterial für die Thematisierung anthropologischer oder theologischer Sachverhalte degenerieren. Insgesamt droht die Kirchengeschichte im Grundlagenplan ins Abseits zu geraten und vornehmlich traditionsbildende denn traditionskritische Wirksamkeit zu entfalten.⁵

Welche Maßnahmen ergreift das nordrhein-westfälische Lehrplanwerk, das soeben um einen Lehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums verjüngt worden ist, der sich – ganz im Sinne des Grundlagenplans – auf diesen stützt, um den aufgezeigten Gefahren zu entfliehen? Wie ordnet der neue Lehrplan die Kirchengeschichte in seine Konzeption ein und unter welcher Zielperspektive will er sie behandelt sehen?

Mit dem Verlust eigenständiger kirchengeschichtlicher Kurse ist zugleich eine zweite, seit langem schwelende, bislang jedoch selten ernsthaft angegangene Problematik auf den Plan getreten: die verstärkte Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht.⁶ Längst obsolet sind Vorstellungen, der Religionsunterricht habe dem Geschichtsunterricht zu folgen, um sich die dort erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zunutze machen und quasi theologisch überhöhen zu können.⁷ Spätestens seit der Geschichtsunterricht zu Beginn der 70er Jahre begann, sich vom Maßstab einer absoluten Chronologie zu lösen und einer Konzeption relativierter, topographischer Chronologie zu folgen, in dem themenorientiert

⁵ So B. Jendorff, Lernfeld Kirchengeschichte Wirkungsgeschichte des Glaubens. Anfragen an den Grundlagenplan, in: KatBl 110 (1985), 963-967, hier 965 u. 967.

⁶ Den einzigen Versuch, Religionspädagogik und Geschichtsdidaktik zusammenzubringen, hat vorgelegt G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart, Hildesheim 1984, der aus geschichtsdidaktischer Sicht allerdings deshalb nicht befriedigen kann, weil er das Spektrum geschichtsdidaktischer Positionen unzureichend ausleuchtet und deshalb die Affinität zwischen kommunikativ-pragmatischem Kirchengeschichtsverständnis (H.-R. Seeliger), narrativer Historik (J. Rüsen) und wissenschaftsorientierter Geschichtsdidaktik (K.-E. Jeismann) nicht in den Blick bekommt.

⁷ Besonders plakativ die Ausführungen dazu bei W. Blasig, Kirche Gottes – Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte, München 1969, 126, 133f., 281f. Ähnlich aber auch Philipps, Fach: Kirchengeschichte, a.a.O., 107ff. u. 147f.

epochal-repräsentative Gegenstände behandelt werden, gehen solche Argumente ins Leere.

Um Kirchengeschichte theologisch betreiben zu können, bedarf es zunächst der historischen Durchdringung, d.h. historische Einzelheiten und Zusammenhänge müssen zunächst als solche rekonstruiert und gesichert werden, bevor sie einer theologischen Einordnung und Wertung unterzogen werden können. Es ergibt keinen Sinn, die Kreuzzugsbewegung – um ein Beispiel zu nennen – als unvereinbar mit dem christlichen Ethos zu bewerten, bevor man nicht Kenntnisse über deren Verlauf erworben und eine (moralische) Bewertung zunächst aus der Sicht des zeitgenössischen Glaubensverständnisses vorgenommen hat. Da dies nicht nur für Personen, Ereignisse und Sachverhalte, sondern für die Ausbildung der christlich-kirchlichen Tradition insgesamt gilt, setzt Glaubensbewußtsein Geschichtsbewußtsein voraus. Deshalb muß auch der Religionsunterricht – zumal im Bereich der Kirchengeschichte – ein elementares Interesse an der Ausbildung des letzteren besitzen, weshalb er historiologische und geschichtsdidaktische Maßgaben nicht leichthin außer acht lassen kann.⁸ Eine Zusammenarbeit von Geschichts- und Religionsunterricht im inhaltlichen, intentionalen und methodisch-instrumentalen Bereich ist daher eine Unumgänglichkeit.⁹ Welche Voraussetzungen zur Realisierung dieser Forderung schafft das Lehrplanwerk für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen?

2. Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I

Der zum Schuljahr 1993/94 in Kraft gesetzte Lehrplan für die Sekundarstufe I mißt der Kirchengeschichte eine hohe Bedeutung zu, wenn er ausführt: „In der Geschichte der Kirche wird ... das Zeugnis Jesu Christi, sein Lebensprogramm, sein Heilswirken für uns lebendig gehalten. Das hat die Geschichte der europäischen Kultur bis heute geprägt. Religionsunterricht zeigt diese Wirkungen auf. Er setzt sich mit den dunklen Seiten dieser Geschichte auseinander, deckt aber auch die noch unabgeholten Verheißungen dieser Geschichte auf.“¹⁰ Diese Formulierung, mit welcher der Lehrplan sein fachspezifisches (nicht spezifisch kirchengeschichtliches!) Grundanliegen umschreibt, macht deutlich, daß auch er die Geschichte der Kirche als „Wirkungsgeschichte des Glaubens“ betrachtet, die das Fundament des gesamten

⁸ Vgl. E. Groß, Geschichtlichkeit als didaktisches Prinzip im Religionsunterricht. Fundamentaldidaktische Erörterung, in: rhs 20 (1977), 104-112, u. H.R. Seeliger, Wie und warum? Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen, in: Wiss. u. Weish. 41 (1978), 224-228, hier 224f.

⁹ Dazu ausführlicher W. 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, Trier 1994.

¹⁰ Richtlinien und Lehrpläne. Kath. Religionslehre. Gymnasium. Sekundarstufe I, hg. KM NW, Frechen 1993, 33 (im folgenden zitiert als LP).

Religionsunterrichts darstellt und der er deshalb in keinem Teilbereich gänzlich zu entfliehen vermag. Damit einher gehen die oben skizzierten Gefahren! Doch im Gegensatz zum Grundlagenplan behält der neue Lehrplan der Kirchengeschichte einen von insgesamt neun *Bereichen* (= oberste Beschreibung von Lerninhalten) vor (LP 39), ohne ihn in diesem als Wirkungsgeschichte des Glaubens betrieben sehen zu wollen, wie das Nebeneinander mit den Bereichen „Kirche und ihr Glaube“, „Religionen und Konfessionen“ und „Christen in der Nachfolge“ deutlich werden läßt (LP 39). Vielmehr soll die Bereichsbenennung „Kirchengeschichte“ die Anlehnung an den entsprechenden theologischen Fachbereich widerspiegeln.¹¹ Wie schon im Zielfelderplan wird Kirchengeschichte dabei den Bereichen zugeschlagen, die primär aus der Bezugswissenschaft, nicht aus dem Schülerinteresse hergeleitet werden,¹² und in denen „das wissenschaftspropädeutische Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe“ grundgelegt werden soll (LP 39). Die Ausweisung der Kirchengeschichte als eigenen Bereich stellt sicher, daß künftig in jeder Curriculum-einheit (5/6, 7/8, 9/10) wenigstens ein Gegenstand aus diesem Bereich Berücksichtigung findet. Allerdings sieht der Lehrplan die mögliche Verklammerung von Bereichen ebenso vor wie die Möglichkeit, daß vorgegebene Inhalte im Rahmen eines anderen Bereichs mitbehandelt werden (LP 74f.). Die dem Bereich Kirchengeschichte zugeordneten *Inhalte*, die der Lehrplan obligatorisch vorgibt, orientieren sich an der Chronologie, d.h. sie sind für die Jgs. 5/6 der Antike, für Jgs. 7/8 dem Mittelalter und für Jgs. 9/10 der Neuzeit entnommen. Offensichtlich wird dies als „roter Faden“ verstanden, der „aufbauendes Lernen in der Abfolge der Lehrplaneinheiten“ gewährleisten soll (LP 39).

Wichtiger, als durch solche inhaltlichen Vorgaben den gewünschten Lernfortschritt zu skizzieren, wäre es gewesen, dem Nicht-Historiker zu erläutern, wie im Verlaufe der Sekundarstufe I die Ausbildung des Geschichtsbewußtseins¹³ im Bereich der Kirchengeschichte durch eine entsprechende Inhaltsauswahl und Stoffanordnung, Zielsetzung und Unterrichtsanlage beeinflusst werden kann und soll. Da entsprechende Ausführungen (zu allen Bereichen) fehlen, bleibt bspw. unergründlich, weshalb im Bereich Kirchengeschichte noch in der Curriculumeinheit 9/10 ein personengeschichtlicher Zugang zur frühneuzeitlichen Vergangenheit gesucht wird,¹⁴ während Inhalt und Themen in der Curriculumeinheit 7/8 abstrakte Strukturgegebenheiten thematisiert sehen wollen.¹⁵ Diese gravierende Abkehr von der in Lehrplänen traditionell gängi-

¹¹ LP 39, weil „der Bezug auf den Unterricht unmittelbar einsichtig ist“.

¹² Ebd. Vgl. *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 bis 10* (Sekundarstufe I). Grundlegung, München 1973, 26.

¹³ Das Geschichtsbewußtsein auszubilden, setzen sich, entsprechend einer breiten Strömung der Geschichtsdidaktik (Schörken, Jeismann, Rösen, v. Borries u.a.), die *Richtlinien und Lehrpläne. Geschichte. Gymnasium. Sekundarstufe I*, hg. KM NW, Frechen 1993, 32 u.ö. zum Ziel.

¹⁴ Vgl. LP 55 den Inhalt „Gestalten der frühen Neuzeit“.

gen Abfolge kirchengeschichtlichen Unterrichts hätte eine didaktische Begründung erwarten lassen.¹⁶ Da der Plan die Form eines *vertikalen Curriculums* beibehalten hat,¹⁷ entbehrt er außer einem summarischen Abschnitt zur Unterrichtsgestaltung (LP 60-68) aller unterrichtsstrategischen Vorgaben, so daß völlig unklar bleibt, welche spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen durch den Bereich Kirchengeschichte im Religionsunterricht erworben werden können und sollen.

Nennt der Lehrplan als *Zielperspektive* die „Erhellung entscheidender Bewährungsproben der Kirche auf ihrem Weg durch die Geschichte“ (LP 44, 48, 54), so bestätigt diese wenig präzise Formulierung, die allein auf den kognitiven Bereich abzielt, die geäußerte Befürchtung einseitiger Traditionsbildung und -bestätigung im wirkungsgeschichtlich ausgerichteten Kirchengeschichtsunterricht zunächst nicht – schließlich können Bewährungsproben scheitern. Ein Blick auf die möglichen Themen allerdings läßt ausschließlich positiv bewältigte Bewährungsproben zum Vorschein kommen.¹⁸ Ein derart einseitiges Stoffarrangement ist dazu angetan, in der kirchlichen Vergangenheit eine substantielle Kontinuität im Sinne einer sukzessiven Realisierung des Reiches Gottes aufzuweisen.

Weder aufgrund der Zielperspektive noch anhand des jeder Curriculumeinheit zugeordneten *Leitmotivs* läßt sich auf Beweggründe für die Inhaltsauswahl zurückschließen, die allein einem losen chronologischen Prinzip zu folgen scheint.¹⁹ Während die Inhalte bereits insoweit intentional formuliert sind (vgl. LP 39), daß sie die Richtung ihrer Behandlung vorgeben, läßt sich die angebliche Schülerbezogenheit der Themen (LP 39) nicht erkennen. Auch diesbezüglich scheint im Bereich Kirchengeschichte eine einseitige Sachori-

¹⁵ LP 49: „Christen im römischen Reich – verfolgt von den Mächtigen“ mit dem Thema „Gott oder der vergöttlichte Staat – als Christ konsequent bleiben.“ Zwar ließe sich auch ein solcher Inhalt an biographischen Skizzen aufbereiten, entscheidend aber ist, daß der Lehrplan dazu keine Hinweise enthält!

¹⁶ Vgl. den *Lehrplan Gymnasium. Kath. Religion*, in: Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Bd 1. Lehrplanheft 8/1984, hg. v. Minister für Kultus u. Sport in Baden-Württemberg, 143-264, hier 224: „Der Schüler wird mit ... KG durch Erzählen vertraut gemacht ... Mit zunehmendem Alter verlegt sich der Akzent vom Erzählen auf die Textarbeit ... Während in Klasse 5/6 oft Einzelgestalten vorgestellt und in Lebensbildern den Schülern nahe gebracht werden, erwarten die Schüler der 10. Klasse die Darstellung historischer Zusammenhänge ...“ u. E. Paul, *Didaktische Grundlegung*, in: *ders./F.-P. Sonntag*, Kirchengeschichtsunterricht. Zürich/Einsiedeln/Köln 1971, 9-78, hier 60-65.

¹⁷ Zur Terminologie s. K. Westphalen, *Lehrplan – Richtlinien – Curriculum*, Stuttgart 1985, 63f.

¹⁸ Erfolgreiche Ausbreitung des Christentums in Jgs 5/6; erfolgreicher Nonkonformismus im Röm. Reich in Jgs 7/8; erfolgreiche Gegenwehr gegen Machtmißbrauch, Völkermord, Hexenwahn und Gleichschaltung im NS-Regime in Jgs 9/10 (LP 45, 49, 55).

¹⁹ Gerade unter dem Leitmotiv „Umbruch und Aufbruch“ für die Jgs 7/8 hätte man erwarten dürfen, daß parallel zur biographischen Entwicklung auch an kirchengeschichtlichen Inhalten die zeitliche Dynamik in der Dialektik von Dauer und Wandel einzuholen versucht worden wäre.

entierung ihre Folgen zu zeitigen. Es steht zu hoffen, daß die für die Themenauswahl letztendlich zuständigen Fachkonferenzen (LP 73) den schülerspezifischen Interessen größere Aufmerksamkeit schenken werden. Gerade wegen der Sachorientierung im Bereich Kirchengeschichte nimmt es wunder, daß der Lehrplan keinerlei Wert auf die Ausbildung methodisch-instrumentaler Fähigkeiten legt (vgl. LP 60f.). Dieses keineswegs auf den Bereich Kirchengeschichte beschränkte Defizit läßt sich auch dadurch nicht beheben, daß bspw. mit „Umgang mit Quellentexten“ und „Kartenlesen und Kartenverständnis“ methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt werden, die der Religionsunterricht aus anderen Fächern voraussetzen kann (LP 63). Denn er läßt sich weder darüber aus, bei welcher Gelegenheit er auf solche Fähigkeiten zurückgreifen will, noch wie er zu ihrer Ausbildung beitragen kann und will. Aus diesem Grund erscheint Kirchengeschichte im Lehrplan als ein zu den traditionellen Lehrgütern des Religionsunterrichts gehörender Gegenstand, den es zu vermitteln gilt. Sich überlieferte Erfahrungen aus der Vergangenheit zum Gedächtnisbesitz zu machen, bedeutet jedoch noch nicht, historisch zu lernen respektive historisch denken zu können. An die *erneuerte Historik* (J. Rüsen) anknüpfend, machte bereits 1981 H.R. Seeliger darauf aufmerksam, daß aus der Kirchengeschichte selbst abgeleitet werden müsse, was aus ihr zu lernen sei. Historisches Denken, so führte er aus, müsse sich a) am überlieferten Quellenbestand und b) an der spezifischen Weise des Zugriffs auf diesen orientieren.²⁰ Mit J. Rüsen kann dies als historische Methode in ihrem engeren (Regeln des historischen Forschens) und weiteren Verständnis (Prinzipien des historischen Denkens) bezeichnet werden.²¹ Diese Differenzierung trennt zwischen der methodisch regulierten Sicherung des in den Quellen überlieferten Erfahrungsbestands einerseits und dessen Narrativierung, die darin besteht, daß Einzelheiten (Personen, Ereignisse, Sachverhalte) der Vergangenheit in einen narrativen Zusammenhang gebracht werden (Sachurteil/Deutung), der sich an einem theoretischen Vorgriff ausrichtet (Vor-Urteil).²² Da der Zugriff auf die Geschichte zwangsläufig unter einem theoretischen Vorgriff erfolgt, ist es Aufgabe der *Heuristik*, aus theorieförmigem Vor-Wissen erfahrungsoffene Fragen zu machen,²³ bevor die *Kritik* den in den Quellen überlieferten Erfahrungsbestand sichert und die *Interpretation* ihn für die gegenwärtige Orientierung verfügbar zu machen sucht, indem Vor-Urteile aufgrund des Erkenntniszuwachses und der Perspektiverweiterung modifiziert werden. Eine derartige erkenntnistheoretische Dif-

²⁰ H.R. Seeliger, Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen, in: KatBl. 106 (1981), 193-201, hier 195.

²¹ J. Rüsen, *Rekonstruktion der Vergangenheit*, Göttingen 1986, 87-147.

²² Ders., *Lebendige Geschichte*, Göttingen 1989, 93ff. nennt die Dimensionen: Erfahrung, Deutung, Orientierung. In anderer Terminologie nennt K.-E. Jeismann, *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, a.a.O., 15 als Modi historischen Denkens: Analyse, Sachurteil, Wertung.

²³ Rüsen, (wie Anm 21), 97.

ferenzierung zwischen Vor-Urteil – Analyse – Sachurteil – Wertung muß sich auch in der Unterrichtsanlage widerspiegeln, soll gelernt werden, historisch zu denken.²⁴ In bezug auf die Kirchengeschichte tritt erschwerend hinzu, daß kirchenhistorische Geschichten sich aus einer geschichtswissenschaftlichen und einer theologischen Komponente zusammensetzen, die in einem je unterschiedlichen Verhältnis stehen, je näher oder ferner der Betrachter oder Erzähler der Kirche steht.²⁵ Während die Analyse davon weitgehend absehen kann, müssen Deutung und Wertung dem Rechnung tragen, d.h. bei der Rekonstruktion von Zusammenhängen muß die kirchliche Perspektivik erörtert werden und bei der Bewertung muß zwischen historischer und theologischer Wertung differenziert werden, indem zunächst danach gefragt wird, wie die Zeitgenossen aufgrund ihres Glaubensverständnisses die Angelegenheit bewertet haben, bevor versucht werden kann, auf dem Hintergrund heutiger theologischer Einsichten einen (persönlichen) Standpunkt dem Phänomen gegenüber zu begründen. Gerade eine solche Anlehnung an den historischen Erkenntnisprozeß, der eine Zweistufigkeit der Urteilsbildung bedingt, kann einen Beitrag zur Ausbildung des Glaubensbewußtseins leisten, weil sie in die variable Handhabung von (theologischen) Wertungskriterien einführt.

Die Anknüpfung an die Historiologie, wie sie die Geschichtsdidaktik längst vollzogen hat und die auch von der (protestantischen) Kirchengeschichtsdidaktik allmählich betrieben wird,²⁶ scheinen die Lehrplanautoren verpaßt zu haben. Daher versäumen sie nicht nur, methodisch-instrumentale Fähigkeiten anzustreben, sondern überhaupt Zielsetzungen auszuweisen, die sich auf die Ausbildung des Geschichtsbewußtseins respektive historischen Denkens beziehen.

Zu welchen Folgen diese Nichtbeachtung des historischen Erkenntnisprozesses im Unterricht führen kann, soll am einzigen ausgeführten Beispiel zur Kirchengeschichte aufgezeigt werden. Dabei handelt es sich um den bereits angesprochenen Inhalt „Gestalten der frühen Neuzeit – Zeugnis aus der Kraft des Evangeliums“.²⁷

Wie im Bereich Kirchengeschichte insgesamt, so läßt sich an der beispielhaft ausgestalteten Unterrichtseinheit eine starke Korrespondenz von Zielsetzung und Inhaltsauswahl erkennen. Denn um – ganz der globalen Zielsetzung des

²⁴ Vgl. K.-E. Jeismann, Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: G.C. Behrmann/ders./H. Süßmuth, Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, 76-107, hier 85-89.

²⁵ Hasberg (wie Anm 9), 210ff. im Anschluß an H.R. Seeliger, Kirchengeschichte – Geschichtstheologie – Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1981, insb. 233ff.

²⁶ G. Besier, Kirchengeschichte und Kirchengeschichtsunterricht, in: ders./D. Pohlmann/G. Ringshausen (Hg), Martin Luther. Theologisch-pädagogische Entwürfe, Göttingen 1984, 17-51; G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, in: Theologia Practica 21 (1986), 327-342, u. im kath. Bereich H. Rauh, Geschichtsbewußtsein und Erwachsenenbildung. Zur Apologie des historischen Denkens, in: H.H. Henrix./ders. (Hg), Der Christ und die Geschichte seiner Kirche, Aachen 1978, 78-115.

²⁷ Ausgeführt LP 100-102.

Bereiches entsprechend – zu zeigen, „wie sich der Geist des Evangeliums im Leben und Wirken exemplarischer Christen als geschichtsmächtig erwiesen hat,“ (LP 100) soll an den Beispielen von Thomas Morus, Bartolomé de Las Casas und Friedrich Spee deren Bedeutung für die Fortentwicklung von Menschenwürde, Freiheit und Gerechtigkeit und damit der Beitrag des Christentums für die Entstehung des Wertesystems der Moderne gewürdigt werden. Dahinter steht ganz offensichtlich ein optimistischer Fortschrittsgedanke, der von der unaufhaltsamen Realisierung des Reiches Gottes auszugehen scheint. Eingedenk des Umstandes, daß sich in der Kirchengeschichtsdidaktik eine solche Geschichtsauffassung ebenso hartnäckig hält²⁸ wie das diametrale Gegenstück einer Deszendenztheorie,²⁹ entsprechen doch beide Modelle nicht der prinzipiellen Fragilität der Geschichte, die in der jederzeit möglichen Revidierbarkeit historischer Erkenntnisse gründet.³⁰ Hätte diesbezüglich die Kenntnisnahme des kirchengeschichtstheoretischen Diskussionsstandes³¹ die Lehrplanautoren davor bewahren können, das Bild eines linear voranschreitenden Geschichtsverlaufs im Bewußtsein der Schüler abbilden zu wollen, hätte ein Blick auf die in der Geschichtsdidaktik seit Jahren stagnierende Diskussion um Personalisierung und Personifizierung ihnen die Gefahren vor Augen gestellt, die damit einhergehen, herausragende Personen als Bewegende der Geschichte zu thematisieren.³² Mag es sich bei den ausgewählten Persönlichkeiten um exemplarische Christen handeln, im Sinne von *exempla fidei*

²⁸ Ruppert (wie Anm 6), 100ff. u. 113ff.

²⁹ Hier ist vor allem der Ansatz von H. Halbfas, *Wurzelwerk*, Düsseldorf 1989, 138-190 zu nennen, der seit der Konstantinischen Wende durch den Pakt mit der weltlichen Macht einen Zerfall des christl. Wertesystems für gegeben hält, was in der Retrospektiven eine Trauerarbeit erforderlich macht.

³⁰ Seeliger (wie Anm 25), 235.

³¹ Weitgehende Anerkennung hat das kommunikativ-pragmatische Kirchengeschichtsverständnis gefunden, das Seeliger (wie Anm 25) grundgelegt hat. Zur Rezeption in Kirchengeschichtswissenschaft u. -didaktik vgl. N. Brox, *Kirchengeschichte und (Sprach-) Handlungstheorie*, in: P. Hünermann/R. Schaeffler (Hg), *Theorie der Sprachhandlungen und heutigen Ekklesiologie* (QD 109), Freiburg i.B. 1987, 98-103, u. V. Conzemius, *Kirchengeschichte*, in: *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd 2, hg. v. P. Eichler, München 1984, 332-340, bzw. M. Bußmann, *Kirchengeschichtsunterricht*, in: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd 1, hg. v. G. Bitter/G. Miller, München 1986, 304-307, u. Ruppert (wie Anm 6), 73-75.

³² Während die Geschichtsmethodik der 50er/60er Jahre (Roth, Ebeling u.a.) in der Personalisierung einen geeigneten Zugang zur Geschichte sah, machte die Studie von L. v. Friedeburg /P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964, auf die Gefahren aufmerksam, die für die Entwicklung des Demokratieverständnisses von der Personalisierung von Kollektiven etc. ausgehen, bevor K. Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?* Stuttgart 1972, den Diskussionsstand festgeschrieben hat, an dem bis heute zisielt, der aber nicht grundlegend vorangetrieben worden ist. Auch Ruppert (wie Anm 6), 103ff., hat ihn im Zusammenhang mit der Hagiographie für die Kirchengeschichtsdidaktik rezipiert, während andere an Prinzip der Personalisierung festhalten, s. B. Jendorff, *Kirchengeschichte – wieder gefragt!* München 1982, 65-68.

(CA 21) oder *Modellen des Glaubens*, die als Vorbilder im Glauben, nicht als solche der Tat dienen sollen³³ – ob sie deshalb auch als epochal-repräsentativ einzustufen sind und damit vom historischen Standpunkt aus Berücksichtigung verdienen, steht auf einem anderen Blatt.³⁴

Ihr aktives Eintreten gegen die sie umgebenden Mißstände (in der Kirche) erscheint im Lehrplan als Impuls im „Kampf um Menschenwürde und Menschenrechte“ (LP 100). Gerade am Beispielthema „Friedrich Spee von Langenfeld – Stimme in der Wüste“ wird deutlich, wie sehr die Verfasser den „Hexenwahn als Symptom der frühneuzeitlichen Umbruchsituation“ betrachten, ohne ihn auf seine komplexen mittelalterlichen Wurzeln zurückzuführen.³⁵ Der Hexenwahn erscheint im Lehrplan mithin als eine für diese Epoche typische strukturelle Gegebenheit, während seine (anfängliche) Überwindung der Tat eines einzelnen zugeschrieben wird. Dieses Inhaltsarrangement korrespondiert der Zielperspektive, wonach „deutlich gemacht werden (soll), wie sich der Geist des Evangeliums im Leben und Wirken exemplarischer Christen als geschichtsmächtig erwiesen hat.“ (s.o.) Die hinter einer solchen Zielperspektive stehende und sich im Stoffarrangement widerspiegelnde Geschichtsauffassung muß aus geschichtsdidaktischer Sicht zwei Widersprüche hervorrufen:

Zum einen läßt sie die Tatsache außer acht, daß die Geschichte der Kirche mehr als durch exemplarische Christen durch die Masse der Durchschnittschristen geprägt wurde, die entweder passiv das Geschehen und die strukturellen Gegebenheiten erlitten (bspw. den Hexenwahn als Faktum hingenommen) oder aktiv mitgestaltet haben, indem sie zum Beispiel mißliebige Zeitgenossen aus den unterschiedlichsten Gründen der Inquisition ausgeliefert haben. Neben Mißgunst mögen einzelne dabei durchaus in Sorge um die Reinerhaltung des Christentums und der Kirche, also aus evangelischem Antrieb gehandelt haben. Doch ist es weder die quellenmäßig kaum faßbare Masse, noch sind es unpersönliche Strukturen, die die Mißstände (in der Kirche) begründet haben. Strukturen werden – ob bewußt oder unbewußt – in langen Zeitläufen von Menschen gemacht und ausgestaltet.³⁶ Wie F. Spee aufgrund individueller Erfahrungen 1631 seine *Cautio criminalis* veröffentlichte, so haben einzelne Personen wie beispielsweise Heinrich Institoris und

³³ Insb. E. Schering, *Kirchengeschichte im Unterricht*, Göttingen 1963, 38f. u. 23ff., 35 u. 77, u. J. Köhler, *Ad exemplum. Gedanken zur schulischen Behandlung der Heiligen, ihrer Viten und ihres Kults*, in: ru 13 (1983), 59-63, hier 61f.

³⁴ Nicht exemplarisch, sondern repräsentativ ist der für die Geschichte adäquate Begriff, da sie sich prinzipiell aus singulären Personen, Ereignissen, Sachverhalten der Vergangenheit konstituiert, wie u.a. J. Rohlfes, *Kategorien des Geschichtsunterrichts*, in: GWU 22 (1971), 474-494, hier 480 dargelegt hat.

³⁵ S. den instruktiven Aufsatz von A. Borst, *Die Anfänge des Hexenwahns in den Alpen*, in: *ders.*, *Barbaren, Ketzler und Artisten*, München 1988, 262-286, der sich mit den unterschiedlichen Thesen zum Beginn des Hexenwesens auseinandersetzt.

³⁶ Ebda., wird aufgezeigt, daß die Hexenverfolgung ursp. nicht von der Kirche ausgegangen ist.

Jakob Sprenger 1487 mit ihrem *Hexenhammer*, in dem sie die im Volk virulente Hexenlehre zusammenfaßten, einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Entstehung der „Krise des Hexenwahns“ geleistet.³⁷ Dabei handelten sie durchaus in der Absicht, dem Christentum einen Dienst zu erweisen. Sind sie keine exemplarischen Christen?

Allzu kontrastiv stellt der Lehrplan namenlose, strukturelle Krisen (Absolutismus, Kolonialismus, Hexenwahn) und mutig die Situation wendende Einzelpersonen einander gegenüber, als daß sich die Schüler darüber motivieren lassen könnten, sich selbst vom Evangelium zum „Eintreten gegen Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Verfolgungen in unserer Zeit anregen (zu lassen“ (LP 102). Denn nimmt man die Erkenntnisse der (empirischen) Geschichtsdidaktik zur Kenntnis, steht fest, daß der personengebundene Unterricht nicht dazu geeignet ist, eigene Mitgestaltungsmöglichkeiten zu entdecken, weil er in der Regel herausragende Persönlichkeiten als Handelnde vorstellt, mit denen sich zu identifizieren den Schülern schwer fallen muß.³⁸ Zum zweiten erweist sich die aufgezeigte Zielperspektive als eine, die unbeirrt der epistemologischen Diskussion um den Wissenschaftscharakter der Kirchengeschichte in heilsgeschichtliche Bahnen zurückschreitet, wenn sie anhand biographischer Beispiele die Geschichtsmächtigkeit Gottes deutlich machen will (LP 100). Zwar ist der Lehrplan weit davon entfernt, geschichtsmächtige Eingriffe Gottes an Personen oder Strukturen belegen zu wollen. Vielmehr geht er den richtigen Weg, sie auf dem Umweg über die handlungsmotivierende Wirkung des Evangeliums erklären zu wollen. Als verhängnisvoll erweist sich jedoch die dadurch evozierte Stoffauswahl und -anordnung, die sich – wie aufgezeigt – auf die positive Wirkungsgeschichte des Evangeliums beschränkt, m.a.W. den Schülern an exemplarischen Fällen der Vergangenheit vor Augen führen will, wie die Ausrichtung des Handelns am Evangelium weltverbessernde Wirkungen zeitigte. Historische Geschichten, die in dieser Weise regelhafte Einsichten zu erzeugen intendieren (*historia magistra vitae*), verbleiben auf *exemplarischem Sinnbildungsniveau*,³⁹ indem sie insinuierten, das eigene Handeln sei an überzeitlichen Handlungsregeln auszurichten. Ebenso wie Regeln positiv *aus* der Geschichte gelernt werden können, kann auch *gegen* die Geschichte gelernt werden. So dient gerade die Kirchengeschichte weiten Kreisen der Kirchenkritik,⁴⁰ die auf dem Argument fußt, Kirche sei unzeitgemäß, da sie stets dem Fortschritt im Wege gestanden habe. Während die rein exemplarisch betriebene Kirchengeschichte allein die zu erreichen vermag, die der Kirche ohnehin affirmativ gegenüber stehen, fordert sie die in Distanz zu dieser Stehenden allzu schnell zu einer kritischen

³⁷ Vgl. ebda., 263f.

³⁸ Bergmann (wie Anm 32), 41.

³⁹ Rüsen (wie Anm 22), 39-61 unterscheidet in der Historiographie die Typen traditionaler, exemplarischer, kritischer und genetischer Sinnbildung.

⁴⁰ Vgl. zuletzt H.R. Seeliger, Ein einziger Komplex von Verbrechen. Karl Deschner oder das Geschäft der zynischen Religionskritik, in: rhs 36 (1993), 230-237.

Deutung heraus. Wenn es dem Kirchengeschichtsunterricht aber nicht allein darum ginge, etwas unmittelbar *über, aus* oder *gegen* die/der kirchlichen Vergangenheit zu lehren, sondern Kirche als eine im Kontinuum sich wandelnde Größe (ecclesia semper reformanda) transparent werden zu lassen, um aufgrund dieser Einsicht das eigene Verhältnis ihr gegenüber zu bestimmen (genetische Sinnbildung), dann käme er dem Anliegen der Synode entgegen, sich in gleicher Weise an alle Teilnehmer des Religionsunterrichts zu wenden, denn dann vermöchte er ihnen allen einen Anstoß zur Hinterfragung ihres eigenen Standpunktes zu geben. Dazu allerdings müßte der Lehrplan das methodische Rüstzeug für die Analyse, Deutung und Wertung der kirchlichen Vergangenheit bereitstellen und dürfte sich nicht länger darauf beschränken, heilsgeschichtliches, d.i. meta-historisches, Denken auszubilden.

In dieser Absicht aber verfährt die Beispielreihe, wenn sie bei der Auflistung von Qualifikationen und Intentionen darauf verzichtet, methodische Fähigkeiten wie Quellenarbeit, Kartenlesen, Statistikauswertung etc. zu benennen.⁴¹ Wenn schon keine Maßnahmen getroffen werden, den Erfahrungszuwachs durch entsprechende Selbsttätigkeit der Schüler kritisch-methodisch zu sichern, nimmt es nicht wunder, daß an keiner Stelle zur Reflexion über die Prinzipien des historischen Erkenntnisgewinns angeregt wird. So legt der Kirchengeschichtsunterricht offensichtlich keinen Wert darauf hinzuweisen, daß der Zugriff auf die Geschichte, insbesondere auf die Kirchengeschichte, stets auf der Grundlage präformierender Vor-Urteile geschieht und der Unterricht, der Kirchengeschichtsunterricht insbesondere, die Aufgabe hat, diese einem kritischen Denken hinderliche Zugangsbarriere derart zu reflektieren, daß daraus erfahrungsoffene Fragen entstehen (s.o.). Zwar weist der Lehrplan im Zusammenhang mit Las Casas darauf hin, daß aus dem Geschichtsunterricht „die unruhmliche Rolle der Kirche bei der Eroberung Amerikas“ bekannt sei (LP 101). Doch impliziert die Formulierung, daß hier am vorhandenen Wissen, nicht am Geschichtsbewußtsein, d.h. an durch das Wissen bedingte Voreinstellungen, angeknüpft werden soll. Es scheint dem Lehrplan nicht darum zu gehen, an dieses anzuknüpfen und es durch Selbstreflexion aufzuklären, sondern Inhalte zu vermitteln und die an diesen zu erwerbenden (exemplarischen) Einsichten vorzugeben. Freiraum für eine kritische Auseinandersetzung mit dem historischen Erfahrungsbestand, die über die Reflexion des eigenen Standpunktes im Diskurs zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewußtseins führen kann, läßt der Plan nicht. Daran scheint er nicht interessiert. Allzu schnell verläßt er – folgt man den Zielvorgaben – die historische Ebene, um seinem eigentlichen Anliegen zu folgen, theologisch-anthropologische Grundeinsichten zu vermitteln.⁴² Historische Erfahrung dient ihm als

⁴¹ So die fachmethodischen Verfahren, die der *Geschichtslehrplan* (wie Anm 13), 182-187, nennen. Vgl. ebda., 135-140, die fachmethodischen Grundsätze für den Geschichtsunterricht.

⁴² Allein die Ausführungen zu Th. Morus (LP 101) erscheinen diesbezüglich differenzierter.

Fundus, der schier unendlich viele Beispiele bereithält, um solche in der Bibel sich findende Grundeinsichten am konkreten vergangenen Leben zu illustrieren. Kirchengeschichte wird nicht betrieben, um über die Beschäftigung mit ihr Sinn zu bilden, sondern sie wird als Vehikel zum Transport vorgegebenen Sinns benutzt. Sie wird funktionalisiert, in den Dienst des theologisch-anthropologischen Anliegens genommen und somit *ancilla theologiae* oder, soweit sie in einem isolierten Bereich von den anderen Sachverhalten der Theologie getrennt dargeboten wird, zum *appendix theologiae*.

Von dieser Grundanlage her, die in der Korrelationstheorie ihre Wurzeln findet, nimmt es nicht wunder, daß die Lehrplanautoren sich der Affinität zum Geschichtsunterricht, die v.a. im Bereich Kirchengeschichte besteht, nicht inne geworden sind. Legt das gesamte Lehrplanwerk aufgrund eines vorausgegangenen Erfahrungsberichts⁴³ durchaus Wert auf die Zusammenarbeit der Fächer und sieht entsprechende Koordinationsbemühungen vor, so sind einer über eine äußerliche Koordination hinausgehenden komplementären Kooperation,⁴⁴ die in reziproker Weise nicht nur Inhalte, sondern auch Intentionen und methodische Ausbildung aufeinander bezieht, enge Grenzen gesteckt:

- Zwar weist der Lehrplan durchaus Inhalte aus, von denen er weiß, daß sie auch im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden.⁴⁵ Doch wird an entsprechender Stelle weder auf gemeinsame Inhalte aus dem kirchengeschichtlichen Bereich noch global auf dessen Affinität zum Geschichtsunterricht hingewiesen.⁴⁶
- Zwar verweist der Lehrplan auf methodische Fähigkeiten, auf die der Religionsunterricht aufbauen kann, weil sie in anderen Fächern erworben werden, und spricht mit der Quellenarbeit und dem Kartenlesen auch solche an, deren Ausbildung u.a. im Geschichtsunterricht betrieben wird (LP 63), doch steht einer organischen Zusammenarbeit einerseits die einseitige Indiennahme solcher Fähigkeiten im Wege, andererseits das Versäumnis, selbst methodisch-instrumentale Fähigkeiten für den Bereich der Kirchengeschichte benannt zu haben.⁴⁷
- Indirekt kann aus der Analyse der Beispielreihe geschlossen werden, daß die Lehrplanautoren sich im Bereich Kirchengeschichte keineswegs der historiologischen Erkenntnisbedingungen bewußt zeigen und gerade deshalb

⁴³ *Der Fachunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen.* Ergebnisse einer Bestandsaufnahme in den Schuljahren 1986/87 und 1987/88, unveröffentl. Masch. des KM NW.

⁴⁴ Zum Begriff vgl. Hasberg (wie Anm 9), 27ff.

⁴⁵ LP 63 vermerkt: Imperium Romanum für Jgs. 6, Rel. Triebkräfte im europ. Mittelalter für Jgs. 7 u. Friedenssicherung für Jgs. 10.

⁴⁶ Bezeichnend auch, daß die Behandlung des Nationalsozialismus – entsprechend eines RdErl des KM – im LP 68 dem fächerübergreifenden Lernen zugeordnet wird.

⁴⁷ Das gilt durchweg auch für die anderen Bereiche. So muß der Satz (LP 60f.): „Durchgehender Gesichtspunkt im Methodischen sollte sein, daß Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben können, selbst Methoden zu entwickeln und anzuwenden“, geradezu grotesk erscheinen, wo wissenschaftsspezifische Verfahren kaum benannt werden.

- das didaktische Potential der (Kirchen-) Geschichte brachliegen lassen. Historische Bildung, für die neben der notwendigen Abstraktion vom persönlichen Involviertsein die Einsicht in die Relativität der Erkenntnis evident ist, bleibt damit für die Glaubensorientierung ungenutzt, d.h. für die Urteilsbildung der Kirche inklusive ihrer Vergangenheit gegenüber.
- Damit zeigt der Lehrplan sich der Erkenntnismöglichkeiten der Kirchengeschichte als koinzidenten Gegenstandsbereich beider Fächer nicht bewußt. Indem der Lehrplan allzu schnell von positivistischen Tatbeständen auf die evangelischen Motive der handelnden Personen zurückschließt, verkennt er den historischen Charakter dieses Teilbereichs. Denn er bindet ihn zweckrational in sein Konzept ein, das die Absicht verfolgt, zu evangeliengemäßem Handeln zu motivieren. Nur ein Kirchengeschichtsunterricht aber, der in der oben skizzierten Weise zwischen geschichtswissenschaftlicher und theologischer Komponente differenziert, kann dazu beitragen, das Wort von der *ecclesia semper reformanda* verständlich zu machen, indem er die Kirche als eine Größe in der Zeit (Geschichtlichkeit) und in der Gesellschaft zum Vorschein bringt, die unter den jeweils gegebenen Bedingungen – mehr oder weniger geglückt – das Evangelium verkündet und gelebt und so das Lebenswissen Jesu durch die Zeit aufbewahrt hat.⁴⁸

Bleiben die Ausführungen des Lehrplans zum Bereich Kirchengeschichte auch allzu knapp, als daß einerseits der Lehrer ihnen Anregungen entnehmen könnte oder daß andererseits definitive Rückschlüsse auf das Kirchengeschichtsverständnis der Verfasser möglich wären, so läßt sich doch konstatieren, daß sie weder die von der Geschichtstheorie, Kirchengeschichtstheorie und Geschichtsdidaktik angemahnten neuralgischen Punkte didaktisch bewältigt noch die aus diesen Disziplinen hervorgegangenen Impulse fruchtbar aufgenommen haben. Von dieser Feststellung aus scheint die Frage interessant, wie der Oberstufenlehrplan an einen solchen Kirchengeschichtsunterricht anknüpfen und ihn in propädeutische Bahnen lenken kann.

3. Kirchengeschichte in der Sekundarstufe II

Ebenso wie der Lehrplan für die Sekundarstufe I mißt der für die Sekundarstufe II der Tradition eine große Bedeutung zu, indem er sie als seine Grundlage betrachtet,⁴⁹ wie sich darin zum Ausdruck bringt, daß beide dasselbe Zitat aus dem Synodenbeschluß an ihren Anfang setzen (RL 25 u. LP 33). Dementsprechend werden „die Kirche und ihre Sendung in der Welt“ sowie „das Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung“ zu den *konstitutiven Inhalten* des Faches gezählt (RL 26), wodurch die Möglichkeit eröffnet wird, nicht nur die faktologische Vergangenheit der Kirche zu thematisieren, sondern zugleich über den Umgang mit ihr zu reflektieren.

⁴⁸ Ruppert (wie Anm 6), 44ff.

⁴⁹ *Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Katholische Religionslehre*, hg. KM NW, Köln 1981 (im folgenden zitiert als RL).

Allerdings lag es wohl kaum in der Absicht der Verfasser – entsprechend der oben getroffenen Unterscheidung –, zwischen einem engeren und weiteren Verständnis der zur Erarbeitung der Tradition anzuwendenden historischen Methode zu differenzieren. Angesprochen wird vielmehr eine ganzheitliche Geschichtssicht, eine Metahistorie, nicht die Prinzipien der narrativen Rekonstruktion.

Trotz des gemeinsamen Ausgangspunktes unterscheiden sich beide Pläne in ihrer strukturellen Anlage nicht unerheblich. Im Gegensatz zu den teilweise an den theologischen Bezugsdisziplinen orientierten Bereichen in der Sekundarstufe I suchen die Richtlinien für die Oberstufe, die Lerninhalte in drei *Lernbereiche* zu ordnen, die „das Fach im Hinblick auf seine Inhalte sowohl abzudecken als auch abzugrenzen“ suchen (RL 29). Neben der „Frage nach absolutem Sinn und Heil“ (LB I) und der „Frage nach der Ausrichtung des Handelns auf Heil“ (LB III) gewinnt die „Frage nach der Vermittlung des Heils in Geschichte und Gemeinschaft“ eine zentrale Stellung, was der Grundeinsicht korrespondiert, daß Religionsunterricht in allen seinen Bereichen auf der Tradition aufruhrt.⁵⁰

Bei der Zielformulierung für den LB II, dem explizit auch die Kirchengeschichte subsumiert wird (RL 30), fällt auf, daß die den Lernbereich akzentuierenden Gesichtspunkte (Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit) nicht stringent mit der dargelegten Lernzielsystematik verbunden werden, die darauf abzielt, zu jedem LB die anthropologischen Bedingungen sowie den Vermittlungsaspekt des Glaubens transparent werden zu lassen, um darüber ein Identifikationsangebot zu unterbreiten (RL 31). Während die sich aus der Gesellschaftlichkeit herleitende „Notwendigkeit von Heilsvermittlung“ adäquat in der Zielsetzung widerspiegelt, nimmt die Formulierung, „die Erfüllung der Heilshoffnung in Jesus Christus und durch seine Kirche sehen“ den geschichtlichen Aspekt bereits insoweit zurück, als nicht darauf hingewiesen wird, daß Kirche selbst keine statische Größe darstellt. Vollends verloren geht die Geschichtlichkeit in Hinsicht auf das Identifikationsangebot, das durch den LB II unterbreitet werden soll. In Parallele zur Sekundarstufe I wird allzu lapidar intendiert, „das Identifikationsangebot des Evangeliums wahr(zu)nehmen“ (RL 30), wo doch eigentlich – wie es der Geschichtlichkeit entsprochen hätte – die Selbstverortung im Kontinuum der Kirchen- respektive der Wirkungsgeschichte des Evangeliums hätte als Lernziel angestrebt werden müssen; wodurch zudem die Frage nach der eigenen Kirchlichkeit bzw. Glaubenshaltung impliziert worden wäre. Denn Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit der Glaubensvermittlung bedingen einander, „weil alles, was Gemeinschaft ausmacht, geworden ist.“⁵¹

⁵⁰ Wenn RL 29 die Lernbereiche gleichrangig nebeneinander stellen, zeigen sie sich der Priorität, die der LB II aufgrund der Präambel besitzt, nicht bewußt.

⁵¹ K.-E. Jeismann, Verlust der Geschichte? in: *ders.*, Geschichte als Horizont der Gegenwart, Paderborn 1985, 1- 25.

Dabei gilt es zu beachten, daß Sinn- und Wirkzusammenhang einander durchdringen, weswegen bspw. eine Bibelstelle nicht allein in ihrer heutigen Bedeutung auf historische Ereignisse appliziert werden kann, sondern im Zusammenhang der sich verändernden Auslegungstradition wie im Hinblick darauf gesehen werden muß, was die jeweilige Deutung im faktologischen Selbstvollzug der Kirche bewirkt hat.⁵² Das Identifikationsangebot des Evangeliums anzunehmen oder abzulehnen, setzt mithin notwendig eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Gemeinschaft(en) voraus, die dieses Sinnangebot durch die Zeit getragen und eventuell verändert hat (haben), weil es nicht in seiner ursprünglichen Unschuld vor uns steht.

Der unausgereiften Zielformulierung korrespondiert die vorgegebene *Sequentialität* des Oberstufenunterrichts (RL 57), die die Strukturierung nach Lernbereichen und zugeordneten Zielen durchbricht, wenn nach einer Einführung in das Fach und die christliche Anthropologie, einer theologischen Systematik folgend, Gotteslehre, Christologie, Ekklesiologie und Ethik behandelt werden sollen. Zwar weist der Plan kirchengeschichtliche Inhalte als obligatorische Gegenstände des LB II aus (RL 38f.). Doch im Rahmen der theologisch-systematischen Bezüge lassen sie sich ausschließlich der Ekklesiologie zuordnen.

Hinsichtlich der *Lernziele* zu LB II läßt sich konstatieren, daß in den nicht verbindlich vorgegebenen Beispielsequenzen sowohl die Geschichtlichkeit des Menschen als auch die der Kirche in Betracht gezogen wird. Allerdings wird im ersten Fall die anthropologische Historizität nicht auf die der Kirche bezogen.⁵³ Und im zweiten Fall ist nicht zu erkennen, ob die Geschichtlichkeit der Kirche aus deren Vergangenheit hergeleitet oder dogmatisch – etwa aus Konzilstexten – erarbeitet werden soll.⁵⁴ Im Rahmen der jeweiligen Sequenz bleiben die Aspekte folglich recht isoliert.

Sucht der LB II die Geschichtlichkeit der Glaubensvermittlung aufzuzeigen, kommt darin zum Ausdruck, daß auch die theologisch-systematischen Themen nicht ohne historische Reminiszenzen auskommen. In der Tat wird in der Gotteslehre auf die Religionskritik des 19. Jhs., im Rahmen der Ekklesiologie auf die Ursprünge der Kirche usw. zurückgegriffen, und immer wieder werden Textzeugnisse früherer Jahrhunderte zur Klärung theologischer Fragen zum Einsatz gebracht. Überblickt man die nur als Beispiele ausgeführten Sequenzen jedoch insgesamt, wird die historische Dimension gegenüber den systemati-

⁵² Exemplarisch sei auf *H. Grundmann*, *Oporet et haeresis esse*. Das Problem der Ketzerei im Spiegel der mittelalterlichen Bibelexegese, in: *Archiv für Kulturgeschichte* 45 (1963), 129-164, verwiesen, der anschaulich darlegt, wie dieses Zitat (1 Kor 11, 19) zu verschiedenen Zeiten ausgelegt wurde und wie diese Auslegung das Verhältnis zu den Heterodoxen bestimmt hat.

⁵³ RL 90 zur Sequenz B. Vgl. *P. Stockmeier*, *Kirchengeschichte und Geschichtlichkeit der Kirche*, in: *ZKG* 81 (1970), 145-162, insb. 156, der so die Geschichtlichkeit der Kirche in der ihrer Einzelglieder begründet.

⁵⁴ RL 107 in Sequenz D.

schen Aspekten stark unterbelichtet. Selbst im Rahmen der Ekklesiologie spielt die Kirchengeschichte in Sequenz A die Rolle eines Anhängsels, das aus Zeitmangel dem Thema „Ökumene“ weichen kann (RL 74f.); zumal man „bei beiden Themenkreisen ohnehin nur eine grobe Skizzierung der wichtigsten Grundzüge behandeln“ kann.⁵⁵ Obwohl also die Richtlinien in der Tradition ihre Basis erkannt und im Rahmen des LB II sich bewußt zum Ziel gesetzt haben, den Schülern u. a. die Geschichtlichkeit des Lehrgutes wie den Prozeß seiner Vermittlung aufzuzeigen, spielt die Kirchengeschichte, verstanden als Rekonstruktion des äußeren Existenzvollzuges der Kirche, eine mehr als untergeordnete Rolle.

Geht man von diesem Befund auf das zum identifikatorischen Lernziel Ausgeführte zurück, wird deutlich, wieso hier – obwohl es eine Geschichte besitzt – eine unmittelbare Identifikation mit dem Evangelium angestrebt werden muß. Der Verzicht darauf, die äußere Seite der kirchlichen Vergangenheit in den Blick zu nehmen, wiegt in Hinsicht auf eine bewußte Identifikation mit bzw. gegen Glaube und Kirche ebenso schwer, wie das Versäumnis, historisches Denken auszubilden, wo die Tradition in theologisch-systematischer Absicht befragt wird.

Von der traditionsbewußten Präambel über die anthropologisch begründeten Lernbereiche mit ihren Lernzielen bis hin zur rein theologisch-systematisch ausgerichteten Sequentialität verliert die Kirchengeschichte in den Richtlinien stetig an Gewicht. So wird einerseits vollends fraglich, wie kirchenhistorische Propädeutik realisiert werden kann und soll (vgl. RL 14f. u. 27), wo weder historisches Denken noch entsprechende methodische Verfahren intendiert werden. Andererseits nimmt es nicht wunder, daß eine besondere Nähe zum Geschichtsunterricht nicht verspürt und gesucht wird, die im Bereich der Kirchengeschichte über die im Aufgabenfeld II bestehenden Affinitäten (RL 26f.) hinausgeht.

4. Historische Bildung im korrelativen Religionsunterricht

Im nordrhein-westfälischen Lehrplanwerk für das Gymnasium behält die Kirchengeschichte ihr Randdasein. Von einem propädeutischen Kirchengeschichtsunterricht kann auf keiner Schulstufe die Rede sein. Wo sie – wie im Plan für die gymnasiale Sekundarstufe I – als eigenständiger Bereich erhalten bleibt, wird sie als *appendix theologiae* von Lehrplangeneration zu Lehrplangeneration mitgeschleppt, ohne daß ihr ein originärer Beitrag zur Realisierung der mit dem Religionsunterricht verbundenen Ziele zugetraut würde.⁵⁶

Dennoch kann Kirchengeschichte da nicht ohne weiteres aufgegeben werden, wo erst einmal erkannt ist, daß der im Religionsunterricht zu ermöglichende

⁵⁵ RL 75. Sequenz B (RL 96 d.) und C (RL 133f.) übergehen die Kirchengeschichte gänzlich.

⁵⁶ So konnte schon im kerygmatischen Religionsunterricht die Kirchengeschichte nicht als ein notwendiger, sondern nur als ein möglicher Gegenstand Berücksichtigung finden, vgl. *Philippis*: Fach: Kirchengeschichte, a.a.O., 52.

Glaube ein in der Zeit entstandenes Gebilde ist, dessen systematische Durchdringung deshalb notwendig retrospektiv zu erfolgen hat.⁵⁷ Leicht gerät sie dabei in eine dienende Stellung, insofern sie den Kontext der Entstehung oder Veränderung von Glaubensinhalten bereitzustellen hat. Kirchengeschichte wird zur *ancilla theologiae*, die sich selten dem äußeren Glaubensvollzug der Kirche und ihrer Einzelglieder annimmt oder – wo dies geschieht – solche Lebensäußerungen entsprechend der theologischen Aussageabsicht selektiert. In beiden Schulstufen wird Kirchengeschichte nicht um ihrer selbst willen betrieben, d. h. man behandelt Gegenstände aus der kirchlichen Vergangenheit nicht, um etwas historisch erklärt zu bekommen.⁵⁸ Folglich erliegt sie den aufgezeigten Gefahren: Im Dienste der Vermittlung theologisch-systematischer Glaubensinhalte findet die historische Methode keine Anwendung. Denn im Interesse einer vorgegebenen theologischen Aussageabsicht kann nicht das kritisch-aufklärerische Potential der Kirchengeschichte, sondern nur deren inhaltlicher Reichtum zur Illustration gefragt sein. Die dem historischen Denken immanente Reflexion der Erkenntnisbedingungen, die sich auch in der Unterrichtsanlage widerspiegeln müßte, widerstrebt einer funktionalen Einbindung der Kirchengeschichte.

So weit mein Blick reicht, hat noch kein Lehrplanwerk die Umsetzung des theoretisch weitgehend akzeptierten kommunikativ-pragmatischen Kirchengeschichtsverständnisses in Angriff genommen. Deshalb ist die mit der Analyse vorgetragene Kritik nicht auf Nordrhein-Westfalen zu beschränken. Die Indienstnahme der Kirchengeschichte zur Veranschaulichung theologischer und anthropologischer Inhalte ist vielmehr ein Grundzug, der sich in vielen Lehrplänen und Schulbüchern wiederfindet.⁵⁹ Er stellt sich dar als eine Konsequenz der Korrelationstheorie, die einerseits die Kirche und ihre Vergangenheit selbst nicht als Gegenstand der Korrelation begreifen kann, weil sie ihren Blick auf die Inhalte der Überlieferung richtet und darüber den Prozeß der Überlieferung aus den Augen verliert.⁶⁰ Andererseits wird sie allzu schnell methodisch und greift allzu unbedenklich historische Inhalte auf, um an ihnen anthropologisch-theologische Grunderfahrungen zu veranschaulichen.⁶¹

⁵⁷ Vgl. G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982, 82, der „eine detaillierte Schritt für Schritt auf das Glaubensfundament hin zurückgehende theologie- und dogmengeschichtliche Rück-Übersetzung der gesamten christlichen Überlieferung auf ihren ursprünglichen Sinngehalt hin“ fordert.

⁵⁸ Seeliger (wie Anm 20).

⁵⁹ Vgl. meine Analysen der Sek-I-Lehrpläne und einer Auswahl von Schulbüchern in Hinsicht auf ihren Umgang mit der Kirchengeschichte (wie Anm 9), 37-168.

⁶⁰ So etwa bei Baudler (wie Anm 57), 260: „Kirche ist deshalb für den symbolisch-narrativen (korrelativen) Umgang mit christlicher Überlieferung nicht selbst ein historisch gegebener Überlieferungsstrang, der entsprechend symbolisch-narrativ zur möglichen Verflechtung mit gegenwärtiger Lebenserfahrung aufgearbeitet werden müßte; sie ist vielmehr der Weg und der Raum, innerhalb dessen sich die Überlieferung vom gekreuzigten Jesus als dem Messias gebildet hat und im Fortgang der Menschheitsgeschichte weitertradiert wird.“

Ganz anders nimmt sich demgegenüber H. Halbfas' Korrelationsverständnis aus, der darunter die Verwobenheit von christlichen und allgemein-profanen Lebensäußerungen in Vergangenheit und Gegenwart versteht.⁶² Auf dem Hintergrund eines solch weiten Korrelationsbegriffs kann die Kirchengeschichte eine eigenständige Bedeutung gewinnen. Denn wo die Korrelation von innerkirchlichen und außerkirchlichen Lebensvollzügen behandelt werden soll, kann der äußere Existenzvollzug der Kirche schwerlich außer Betracht bleiben. Um diese Verflechtung sachangemessen analysieren und verstehen zu können, bedarf es der Anwendung der historischen Methode, sowohl zur Sicherung des (in den Quellen überlieferten) Erfahrungsbestandes wie zur Deutung der ans Licht gehobenen Tatbestände. Erst wenn auf diese Weise die synchrone Korrelation in der Vergangenheit erfaßt ist, kann eine diachrone erfolgen, d.h. vergangene und eigene Erfahrungen zusammengeführt werden. Im Rahmen einer solchen Rekonstruktion würde nicht unbeachtet bleiben können, daß der Umgang mit der Vergangenheit von einem (heutigen) Standpunkt aus erfolgt, der durch die Glaubenshaltung mitbestimmt ist. Wird der historische Erkenntnisprozeß in eine entsprechende Unterrichtsanlage umgesetzt, braucht der Religionsunterricht nicht deduktiv metahistorische Theorien aufzuarbeiten,⁶³ sondern gewinnt Ansätze dazu durch den methodisch geregelten Umgang mit der Vergangenheit und könnte mithin in oberen Jahrgangsstufen solche Theorien induktiv erarbeiten.

Würde ein in dieser Weise verfahrenender Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung des Geschichtsbewußtseins leisten können, so bleibt die Frage: Kann ein solcher Kirchengeschichtsunterricht auch einen Beitrag zur Glaubensorientierung leisten?

Wenn durch die Anwendung der historischen Methode in der oben skizzierten Form geschichtswissenschaftliche und theologische Komponente kirchenhistorischer Geschichten im Unterricht separiert werden können, würde damit die Voraussetzung dafür geschaffen, Kirchengeschichte als einen methodisch geregelten „Dialog mit den Christen vor uns“ zu betreiben, um solcherweise u.a. zu zeigen, „wie sie ihr Christsein in der Spannung von Kirche und Gesellschaft verstanden“⁶⁴. An Beispielen aus dem Mittelalter, in dem sich gesellschaftliches und religiöses Lebens am dichtesten durchdrangen, zeigt V. Pfnür, wie vor allem durch die Thematisierung des Sinnzusammenhangs,

⁶¹ Vgl. die Kritik von H. Halbfas, Lehrpläne und Religionsbücher – Notizen zu einer didaktischen Theorie, in: rhs 33 (1990), 228-244 hier 232.

⁶² Ebda., 233.

⁶³ Vgl. Ziefelder ru 9/10, Ausg. B, hg. v. Dt. Katechetischen Verein, München 1980, 81-100, wo unter der Überschrift „Lebendige Vergangenheit“ anhand vielfältiger (u.a. fiktiver) Materialien – darunter keine spezifisch kirchengeschichtlichen – u.a. versucht wird, die fundamentaltheologischen Vorstellungen J. B. Metz darzulegen (98), ohne sie an konkreten Ereignissen festzumachen.

⁶⁴ V. Pfnür, Kirchengeschichte als Einübung in den Dialog mit den Christen vor uns, in: Religionspädagogische Beiträge 10/1982, 86-99, hier 86f.

der durchaus in äußerlichen Handlungen (z.B. Kommendation) und Ereignissen (z.B. Kreuzzug) seinen Ausdruck finden kann, das Bewußtsein geschärft werden kann, weil die Konfrontation mit fremdartigen Problemstellungen und Werthaltungen – die gleichwohl im Christentum begründet waren – zur Infragestellung aktueller Wertmaßstäbe und Glaubensmuster führen kann. So betrieben, kann der Kirchengeschichtsunterricht nicht nur die starke Ausrichtung an Einzelpersonen aufgeben und propädeutische Ziele verfolgen, indem er sich am historischen Erkenntnisprozeß orientiert. Vor allem würde er zu einer bewußteren Glaubensorientierung beitragen, indem er glaubende wie nicht-glaubende bzw. agnostische Schüler zur Hinterfragung und gegebenenfalls Revision verfestigter Handlungs- und Denkmuster veranlassen würde. Erweist sich die Hinwendung zum äußerlichen Existenzvollzug der Kirche in ihrer Vergangenheit mithin als eine Aufgabe, die auch den Zielen des Religionsunterrichts dienen kann, und bleibt andererseits einsichtig, daß der Religionsunterricht vom Fach her nur einen begrenzten Beitrag zur Ausbildung des Geschichtsbewußtseins leisten kann, scheint eine engere Kooperation mit der Geschichtsdidaktik unausweichlich, die die potentiellen Beiträge von Geschichts- und Religionsunterricht (im Bereich der Kirchengeschichte) zur Ausbildung des Geschichts- bzw. Glaubensbewußtseins organischer verklammert, als die in den Richtlinien zu konstatierende Tendenz zu einer äußerlichen Koordination dies vermag.