

Stefan Bork, Claudia Gärtner (Hrsg.)

Kirchengeschichts- didaktik

**Verortungen zwischen
Religionspädagogik,
Kirchengeschichte
und Geschichtsdidaktik**

150 Jahre
Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümm

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 12

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Stefan Bork, Claudia Gärtner (Hrsg.)

Kirchengeschichtsdidaktik

Verortungen zwischen Religionspädagogik,
Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Satz: wiskom e.K., Friedrichshafen

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-030944-9

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-030945-6

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich.

Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Stefan Bork / Claudia Gärtner

Geschichte verwurzeln

Verortungen der Kirchengeschichtsdidaktik zwischen Religionspädagogik,
Kirchengeschichte, Kunstgeschichte und Geschichtsdidaktik. Eine Hinführung .. 7

I. Ortsvermessungen

Norbert Köster

Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte 13

Stefan Bork

Geschichtsdidaktische Impulse für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. ... 32

Klaus König

Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik 49

Barbara Welzel

Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als
Überlieferungsträger Europas 62

II. Ortsbestimmungen

Wilhelm Damberg

Kirchengeschichte und ihre Didaktik im Lichte (nach-)konziliarer Prozesse 79

Markus Kroll / Benjamin Städter

Herausforderungen und Perspektiven der Kirchengeschichtsdidaktik
aus der Warte der Geschichtsdidaktik 89

Harald Schwillus

Kirchengeschichte im Religionsunterricht im Spannungsfeld von
Religionsdidaktik und Historischer Theologie 103

Harmjan Dam

Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Praxis 116

Claudia Gärtner

Sehen – Forschen – Gestalten

Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont künstlerisch-kultureller Bildung 129

III. Ortserkundungen

Florian Bock / Andreas Henkelmann

Kompetenzorientierte Kirchengeschichtsdidaktik in Universität und Schule
Chancen und Möglichkeiten einer Neuorientierung nach Bologna 143

Kirsten Gläsel

Zum Stand der Kirchengeschichte im Fach ‚Katholische Religionslehre‘
Stellenwert, Methoden und Chancen 162

Heidrun Dierk / Florian Bock

Reformatorsche Flugschriften von Frauen
Perspektiven für eine konstruktivistische, auf narrative Kompetenz zielende
Kirchengeschichtsdidaktik 173

Norbert Köster

Historische Orte als außerschulische Lernorte im Religionsunterricht
Perspektiven aus Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und
Gedenkstättenpädagogik 188

Konstantin Lindner

Biografische Zugänge zur Kirchengeschichte
Religionsdidaktische Auslotungen 204

Stefan Bork

Kirchengeschichtliches Lernen mit historischen Romanen
Chancen und Grenzen kirchengeschichtskultureller Phänomene im
Religionsunterricht 220

Lena Tacke

Objekte der christlichen Tradition als Türöffner der Kirchengeschichtsdidaktik
Skizzierung zum kirchengeschichtlichen Lernen mit Werken der Kunst- und
Kulturgeschichte 236

IV. Fazit und Ausblick

Stefan Bork / Claudia Gärtner

Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?
Versuch einer Standortbestimmung mit Ausblick 256

Verzeichnis der Autoren/-innen 268

Geschichte verwurzeln

Verortungen der Kirchengeschichtsdidaktik zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Kunstgeschichte und Geschichtsdidaktik

Eine Hinführung

1. Momentaufnahmen: Zur Lage der Kirchengeschichtsdidaktik

Ausführungen zu kirchengeschichtsdidaktischen Fragen oder Themen sind im theologischen Diskurs eher selten zu finden, die vorhandenen Beiträge bewegen sich wiederum in unterschiedlichsten Fachgebieten. Kirchengeschichtsdidaktik als eigenes Forschungsfeld scheint gegenwärtig noch nicht fest in der wissenschaftlichen (theologischen) Landschaft verortet zu sein, ihre Wurzeln inmitten beteiligter Fachrichtungen weder fest noch hinreichend verankert. Schlaglichtartig sei dies anhand dreier Beispiele verdeutlicht.

- a. An einer der größten theologischen Fakultäten Deutschlands mit rund 20 Lehrstühlen und weiteren Arbeitsstellen gibt es ein eigenes Institut für die Didaktik der Katholischen Theologie, welches unter der Leitung von vier Professuren die fachdidaktische Reflexion der Theologie in Forschung und Lehre in den Blick nimmt. Entgegen der Erwartung, diese seien entsprechend der vier traditionellen Disziplinen – Biblische, Systematische, Historische und Praktische Theologie/Religionspädagogik – ausgerichtet, gibt es zwei Professuren für Religionspädagogik, mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Kirchengeschichte geht hingegen leer aus, ihre Didaktik scheint hier strukturell keinen festen Platz zu haben. Dies ist allerdings kein Ergebnis eines offenkundigen Versäumnisses der Organisation dieses Instituts, sondern steht symptomatisch für die religionspädagogische und -didaktische Ausrichtung allgemein. Und auch innerhalb der Bezugswissenschaft der Kirchengeschichte wird deren Didaktik selten und nur an wenigen Stellen in den Blick genommen. Die in entsprechenden Ausführungen in den letzten Jahren immer häufiger auftretenden Aussagen, die Kirchengeschichtsdidaktik sei ein ‚vernachlässigter‘ Bereich, mögen zwar an der ein oder anderen Stelle zu stark nach ‚Notstand‘ oder ‚Waisenkind‘ klingen, doch bleibt deren Kern aktuell: Das konkrete Verhältnis von Kirchengeschichte und ihrer Didaktik scheint noch nicht ausreichend berücksichtigt, reflektiert und geklärt.
- b. Einer – zugegebenermaßen – nicht repräsentativen Umfrage zufolge wissen über 60% der Schüler/-innen mit dem Begriff ‚Weltgericht‘ nichts anzufangen, die übrigen Kinder und Jugendlichen vermuteten das Weltgericht sei die Lieblingsspeise

der meisten Menschen – und damit vermutlich Pizza: das Weltgericht als Pizza.¹ Wenn auch Religion und Religiosität für viele Menschen weiterhin eine Bedeutung besitzen, so sehen diese sich und ihre Religiosität nicht länger gebunden an oder eingebunden in eine religiöse Gemeinschaft oder Tradition. Die Religionspädagogik konstatiert daher stark individualisierte religiöse Vorstellungen, die häufig aus unterschiedlichen Traditionen zusammengebastelt oder eigenständig neu entworfen werden, ihre Vertreter/-innen haben diese Entwicklung über Jahrzehnte durch konsequente subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse unterstützt. In den letzten Jahren tauchen jedoch vermehrt Fragen auf, in welchem Verhältnis diese ‚subjektive Religion‘ der Schüler/-innen zur ‚objektiven Religion‘ – wie z. B. dem Christentum – steht. Immer dringlicher erscheint die Aufgabe, sich Religion als diachrone und synchrone Glaubensgemeinschaften vorzustellen, in denen sich die Religiosität des Einzelnen entfalten kann. Dies mag einer der Gründe sein, warum sich die Religionspädagogik in den letzten Jahren verstärkt kirchengeschichtsdidaktischer Themen annimmt. Die Auseinandersetzung mit Kirchengeschichte steht somit in eben diesem Fokus und zielt auf die Ausbildung einer religiösen Identität der Lernenden. Entsprechend subjektorientiert gestalten sich vielfach die religionspädagogischen Zugänge zu kirchengeschichtlichen schriftlichen, künstlerischen, architektonischen oder biografischen Quellen. Sie werden in Hinblick auf die sich religiös bildenden Subjekte und ihre Religiosität erschlossen. Inwiefern dieses Vorgehen religionspädagogisch sinnvoll und bildungswirksam ist, ist eine noch weitgehend offene Frage. Dass dieser Ansatz jedoch bereits als ‚Kirchengeschichtsdidaktik‘ bezeichnet werden kann, ist stark zu bezweifeln.

- c. Die eigenständige Disziplin der Geschichtsdidaktik setzt sich grundlegend mit der Kategorie ‚historischen Denkens‘, Geschichtsvor- und -einstellungen sowie unter anderem der Vermittlung von Geschichte in Lehr-/Lernprozessen auseinander. Die Historie der Kirche bzw. der Kirchen ist hierbei ebenso Themen- und Inhaltsbereich, wie dies auch andere historische Ereignisse, Prozesse und Themen sind. Darüber hinaus reflektieren einige wenige Vertreter/-innen der Geschichtsdidaktik auch dezidiert religiös-historische Fragen. Innerhalb des theologischen Diskurses finden diese, ebenso wie geschichtsdidaktische Ausführungen im Allgemeinen, nur wenig Rezeption. Selbst unter Berücksichtigung der differenten Ausrichtungen der Fächer erweist sich das Potenzial geschichtsdidaktischer Ansätze, Konzeptionen und Reflexionen für eine Kirchengeschichtsdidaktik so bislang als nur unzureichend ausgeschöpft.

Kirchengeschichtsdidaktik als eigenes ‚Forschungsgewächs‘ hat im Bereich der wissenschaftlich-theologischen Theorie und Praxis ihren Platz noch nicht gefunden, der Ort an dem sie gut gedeihen kann, ist noch nicht genau bestimmt. Dies liegt eben auch daran, dass die Zuständigkeitsbereiche ihrer Pflege innerhalb der etwaig verantwortlichen Fächer und Disziplinen nicht ausreichend definiert und geklärt ist. Der vorliegende Band möchte in diesem Sinne den Boden für die Kirchengeschichtsdidaktik beackern und diese zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Kunstgeschichte und Geschichtsdidaktik verorten.

1 Vgl. ZIMMER, MICHAEL: Vom Weltgericht. Arbeitshilfen für den RU, Trier 1997, 5.

Die Publikation geht auf eine interdisziplinäre Tagung „Geschichte verwurzeln“ zurück, die 2014 in der Katholischen Akademie Schwerte stattgefunden hat. Die Vorträge, Arbeitskreise und Workshops wurden vor dem Hintergrund der Diskussionen und Reflexionen für die Drucklegung aufgearbeitet und um weitere Beiträge ergänzt. Entstanden ist so ein Sammelband, der eine dreifache Zielsetzung verfolgt. Erstens soll er als Einführung in den fachübergreifenden kirchengeschichtsdidaktischen Diskurs dienen, wobei ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand ebenso angestrebt wird wie eine Diskussion der entsprechenden wissenschaftstheoretischen Grundlagen. Zweitens will der Band das Feld der Kirchengeschichtsdidaktik interdisziplinär fachdidaktisch vermessen, näher bestimmen und konkret erkunden. Darüber hinaus sollen drittens aus den folgenden Beiträgen auch Herausforderungen und Anregungen für die Lehrer/-innenbildung und den (Religions-)Unterricht gewonnen werden.

2. Aufbau des Buches

In einem **ersten Teil** steht der gegenwärtige Forschungsstand im Fokus. Aus den vier benachbarten Disziplinen Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik, Religionspädagogik sowie Kunstgeschichte wird aus der jeweiligen fachspezifischen Sicht eine **Ortsvermessung** des kirchengeschichtsdidaktischen Feldes durchgeführt. Relevante Aspekte sind die theoretischen und methodischen Grundlagen, die das eigene Fach in die Kirchengeschichtsdidaktik einspeist, das aus dieser Perspektive formulierte Interesse an und die entsprechenden ‚Bedingungen‘ für eine Kirchengeschichtsdidaktik sowie die Schwerpunkte aber auch die Grenzen der fachspezifischen Verantwortung für eben diese. *Norbert Köster* entwickelt historisch-theologische Perspektiven auf die Didaktik der Kirchengeschichte. Mit einem Blick zurück auf die Historie kirchengeschichtlicher Lehr-/Lernprozesse propagiert er einen neuen, von der Kategorie der ‚Erinnerung‘ gelösten Ansatz kirchengeschichtlichen Lernens und veranschaulicht diesen am Konzept des Museums Kolumba in Köln. *Stefan Bork* reflektiert Impulse aus der allgemeinen Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliches Lehren und Lernen. Unter der Prämisse, dass hierbei neben Zielen religiösen Lernens auch wahr- und ernst genommen werden muss, was geschichtliches bzw. historisches Lernen ausmacht, skizziert er grundlegende Konzeptionen der Geschichtsdidaktik und untersucht ihre Relevanz für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. *Klaus König* betrachtet die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Religionspädagogik. Auf der Basis geschichtswissenschaftlicher Voraussetzungen sowie der Rolle von Kirchengeschichte in der Religionsdidaktik konstatiert er drei entsprechende Modelle religiösen Lernens und zeigt religionspädagogische Grundlagen kirchengeschichtsdidaktischer Praxis auf. Zuletzt skizziert *Barbara Welzel* den Dialog der Kirchen- mit der Kunstgeschichte und stellt hierbei Kirchengebäude als Erinnerungsorte und Überlieferungsträger in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Spannungsverhältnis von Bekenntnisorientierung und -neutralität sowie im Hinblick auf religiöse und kulturell heterogene Kontexte beleuchtet sie den Relevanzrahmen kunstdidaktischer Aspekte für kirchengeschichtliches Lernen.

Der **zweite Teil** nimmt exemplarische **Ortsbestimmungen** einer zeitgenössischen Kirchengeschichtsdidaktik vor. Während der erste Teil den gegenwärtigen Forschungs-

stand aus der Sicht der unterschiedlichen Disziplinen aufzeigt, werden im zweiten Teil exemplarisch weiterführende und innovative kirchengeschichtsdidaktische Positionen entfaltet, wobei neben diesen Fokussierungen auch offene Fragestellungen und Problemüberhänge markiert werden. Diese kirchengeschichtsdidaktischen Entwürfe werden ebenfalls aus der Perspektive der jeweiligen Fächer und Orte entwickelt. *Wilhelm Damberg* als Vertreter des Fachs Kirchengeschichte reflektiert die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive (nach-)konziliarer Prozesse des II. Vatikanischen Konzils. Er diagnostiziert demnach in Kirche wie Gesellschaft eine Amnesie der historischen Dimension, was nicht nur unter Aspekten wie ‚Tradition‘ und ‚Erinnerung‘ Auswirkungen auf kirchengeschichtliches Lernen heute hat. Die Schnittstelle von allgemeiner Geschichts- und Kirchengeschichtsdidaktik nehmen *Markus Kroll und Benjamin Städter* in den Blick. Sie zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf und erörtern exemplarisch das Potenzial der Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Zugriffe für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. Eine entsprechende Notwendigkeit der Interdisziplinarität betont *Harald Schwillus*, wenn er aus Sicht der katholischen Religionsdidaktik für eine Zusammenarbeit mit dem Fach Kirchengeschichte plädiert. Beide Fächer müssten im Diskurs ihren Beitrag leisten, um als ‚Anwältinnen‘ die geschichtliche Dimension religiösen Lernens im Religionsunterricht zu sichern. *Harmjan Dam* hingegen beleuchtet die bisherige und aktuelle Praxis evangelischer Kirchengeschichtsdidaktik. Auf der Basis des *status quo* der Bedeutung kirchenhistorischer Themen im Religionsunterricht sowie unterschiedlicher Intentionen für kirchengeschichtliches Lernen allgemein legt er Grundpositionen der evangelischen Kirchengeschichtsdidaktik und Eckpunkte einer entsprechend umgesetzten Praxis dar. Die Perspektive auf die Kirchengeschichtsdidaktik aus Richtung der künstlerisch-kulturellen Bildung eröffnet *Claudia Gärtner*. Unter Berücksichtigung der Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Kirchenraumpädagogik und Bilddidaktik werden Möglichkeiten und Grenzen des kirchengeschichtlichen Lernens mit Bau- und Kunstwerken analysiert und dargestellt.

Der **dritte Teil** wendet sich der kirchengeschichtsdidaktischen Praxis zu und präsentiert beispielhafte **Orts erkundungen**. Hier werden auf der Basis einer sowohl überblicksartigen wie grundlegenden Reflexion der konkreten Praxis kirchengeschichtlicher Lehr-/Lernprozesse kirchengeschichtsdidaktische Theorie-Praxis-Modelle aus der Perspektive unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze vorgestellt und reflektiert. *Florian Bock* und *Andreas Henkelmann* entfalten kirchengeschichtliches Lernen am Lernort Hochschule. Als Reaktion auf die Bologna-Reform und die Kompetenzorientierung erarbeiten sie Konzepte eines an der allgemeinen Geschichtsdidaktik angelehnten forschenden Lernens sowie einer entsprechenden universitären Ausbildung der Religionslehrer/-innen. Kirchengeschichtsdidaktik als Vermittlungsprozess im Rahmen des Fachs Kirchengeschichte fokussiert *Kirsten Gläsel*. Dem Bedeutungsverlust der Kirchengeschichte im Religionsunterricht stellt sie im Sinne notwendiger neuer Zugänge ein kompetenzorientiertes Modell kirchengeschichtlichen Lernens gegenüber, das Schüler/-innen an und mit Anforderungssituationen lernen lässt. Vor dem Hintergrund der breiten Tradition von Biografischem in der Kirchengeschichtsschreibung, dem Interesse von Jugendlichen an diesen sowie der Bedeutung derselben für religiöses Lernen, reflektiert *Konstantin Lindner* didaktische Chancen und Grenzen des Einsatzes biografischer Ansätze in kirchengeschichtlichen Lehr-/Lernprozessen. *Heidrun Dierk* und *Florian Bock* halten ein Plädoyer für kirchengeschichtliches Lernen mit reformatorischen Flugschriften von Frauen. Sie heben hierbei das besondere Potenzial im Sin-

ne einer gendersensiblen, konstruktivistischen und narrative Kompetenz fördernden Begegnung mit kirchengeschichtlichen Quellen hervor. An der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik zeigt *Norbert Köster* das interdisziplinäre Potenzial kirchengeschichtlichen Lernens an historischen Orten auf und präsentiert die Chancen von ‚Erkundungen‘ und ‚Lebensweltorientierung‘ in Form der direkten Begegnung mit Zeugnissen historischer Lebenswelten. *Stefan Bork* bezieht sich auf die geschichtsdidaktische Kategorie der Kirchengeschichtskultur und ein Lernen mit entsprechenden Phänomenen im Religionsunterricht. Er legt seinen Fokus auf kirchengeschichtliches Lernen mit historischen Romanen aus der Perspektive von Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik und religiösem Lernen mit Literatur. Zum Abschluss eröffnet *Lena Tacke* den spezifischen Charakter geschichtssensiblen religiösen Lernens mit kunst- und kulturgeschichtlichen Objekten. Am Beispiel von Reliquie und Reliquiar zeigt sie auf, wie hierdurch nicht nur ‚Heiliges‘, sondern auch Geschichte und Tradition sinnlich-konkret erfahr- und reflektierbar werden, und unterstreicht den besonderen Ansatz ästhetisch-kirchengeschichtlichen Lernens.

3. Zur Arbeit mit dem Buch

Der vorliegende Band kann selbstredend von Anfang bis Ende durchgehend gelesen werden, um sich darüber zu informieren, was auf dem breiten, aber bislang weitgehend unbestellten Feld der Kirchengeschichtsdidaktik wächst und gedeiht.

Gleichzeitig ist das Buch interdisziplinär angelegt, wobei die jeweiligen disziplinären Angänge in jedem der drei Teile (Ortsvermessungen – Ortsbestimmungen – Orts erkundungen) aufgegriffen und ausgewiesen werden. Somit kann zur Erschließung des Buches auch ein eher disziplinärer Zugang gewählt werden, indem z. B. dezidiert kirchengeschichtliche oder kulturgeschichtliche, religions- oder geschichtsdidaktische Beiträge zur Kirchengeschichtsdidaktik verfolgt werden.

Drittens ist es möglich, die vorliegenden Beiträge anhand übergreifender Fragen zu studieren, sodass fachwissenschaftliche und -didaktische Problemstellungen zu leitenden Leseperspektiven werden. Im Folgenden werden solche Frage- und Problemstellungen exemplarisch angeführt und im Fazit erneut aufgegriffen, ohne damit selbstverständlich umfassend die mannigfaltigen Aspekte der einzelnen Beiträge zu erfassen.

Gemäß der oben skizzierten dreifachen Zielsetzung des Bandes werden diese erschließenden Fragestellungen analog strukturiert:

1. Wissenschaftstheoretische Frage- und Problemstellungen einer Kirchengeschichts- didaktik
 - a. Ist Kirchengeschichtsdidaktik eine eigenständige fachdidaktische Disziplin oder Teil des religionsdidaktischen Forschungsfeldes? In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Disziplinen zur Kirchengeschichtsdidaktik?
 - b. Kommt dem gesellschaftlich leitenden Verständnis von Geschichte bzw. dem oftmals konstatierten ‚Geschichtsverlust‘ im Rahmen der Kirchengeschichts- didaktik ein besonderes Gewicht bei? Welche Relevanz besitzen in diesem Zusammenhang die in der Geschichtsdidaktik leitenden Kategorien des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur?

- c. Welches Verständnis von ‚Kirchengeschichte‘ ist im kirchengeschichtsdidaktischen Diskurs leitend? Ist ‚Kirchengeschichte‘ hierbei mit theologischem Fokus auf die Institution ‚Kirche‘ oder auf ihre Gläubigen fokussiert? Oder ist sie vornehmlich profanhistorisch bzw. kulturgeschichtlich zu erschließen?
 - d. Inwiefern zeichnen sich offene Zukunfts- und Forschungsperspektiven im Diskurs der Kirchengeschichtsdidaktik ab?
2. Fachdidaktische Frage- und Problemstellungen einer Kirchengeschichtsdidaktik
 - a. Welche Ziele besitzt eine interdisziplinär verortete Kirchengeschichtsdidaktik?
 - b. Welche Modelle und Prinzipien kirchengeschichtlichen Lernens zeichnen sich in den Beiträgen ab?
 - c. Wie werden kriterien- und prinzipiengestützt kirchengeschichtliche Themen ausgewählt?
 - d. Wie lassen sich interdisziplinär reflektiert Lerngegenstände der Kirchengeschichtsdidaktik bestimmen und erschließen?
 3. Kirchengeschichtsdidaktik praktisch. Herausforderungen und Anregungen für Lehrer/-innenbildung und Religionsunterricht
 - a. Welche Kompetenzen müssen Lehrer/-innen und Schüler/-innen besitzen, um interdisziplinär kompetent Kirchengeschichte zu unterrichten bzw. betreiben?
 - b. Inwiefern zeichnen sich in den vorliegenden Beiträgen Hilfestellungen und Anregungen ab, um insbesondere mit fachfremden (z. B. geschichts- oder kunstdidaktischen) Herausforderungen umzugehen?
 - c. Welche Anforderungen resultieren hieraus für Studium, Praxisssemester und Referendariat? Wie hängen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Theoriebildung und Praxis im komplexen Feld der Kirchengeschichtsdidaktik zusammen?
 - d. Inwiefern ergeben sich aus den Beiträgen methodisch-didaktische Prinzipien und Verfahren, die Anregungen für konkrete Unterrichtsprojekte liefern können?

Der vorliegende Band will Antworten auf diese Fragen bieten. Im Fazit, das zugleich Standortbestimmung und Ausblick sein soll, werden daher zum einen zentrale Perspektiven aufgegriffen, um den Ertrag des Buches in Hinblick auf die aufgeworfenen Fragestellungen in Thesenform zu bündeln. Zum anderen bleiben Problemstellungen offen und aus Antworten resultieren neue Fragen. Daher wird abschließend auch die aus den Diskursen entstehende weiterführende ‚Feldarbeit‘ skizziert: Ein ertragreicher Boden will schließlich regelmäßig bestellt sein.

Als Herausgeber sagen wir herzlichen Dank an alle ‚Kirchengeschichtsdidaktiker/-innen‘, die zum Gelingen des vorliegenden Bandes sowie der entsprechenden Tagung beigetragen haben. Ohne das breite Interesse der Kollegen/-innen, ihre Bereitschaft zum interdisziplinären Austausch und Dialog sowie zur besagten weiterführenden Auseinandersetzung wäre die vorliegende Publikation nicht möglich gewesen, die eben auch auf dem ergiebigen und intensiven Austausch in Schwerte basiert.

Ein besonderer Dank gilt abschließend sowohl Theresa Schwarzkopf für ihre beratende und korrigierende Tätigkeit, als auch Julia Bielecki, unserer Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund, für ihre umfangreiche und eigenständige Mitarbeit in der inhaltlichen und formalen Korrektur sowie der organisatorischen Redaktion dieses Bandes.

Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Kirchengeschichte

0. Abstract

The Didactics of Church History has for a long time been specifically in the service of problem-oriented Religious Education. The contents of Church History have to provide critical correctives for social and ecclesial fields of action. With the change in basic direction of the pedagogics of religion, the contents of Religious Education related to church history should be located anew and made appropriate for religious learning. The category of 'memory' proves to be difficult in this regard, because in view of advancing secularisation only a small part of the contents of Church History can lay claim to a culture of remembrance. More suitable will be approaches that link historical events and people with current religious topics in such a way that they are in 'direct' conversation with each other and open up each other. This approach is already followed in the Museum Kolumba in Cologne.

1. Das problematische Fach

Kirchengeschichte ruft bei vielen Zeitgenossen negative Gefühle hervor. Seelsorger/-innen sagen, dass sie sich nicht mit der Geschichte der Kirche beschäftigen, weil sie weitgehend peinlich sei. Bei Kindern und Jugendlichen ruft das Wort Geschichte schnell Langeweile hervor. Angehende Lehrer/-innen sagen, dass Kirchengeschichte überflüssig sei, weil sie im Religionsunterricht praktisch nicht vorkomme.

Darüber hinaus zeigt sich bei vielen Beteiligten eine generelle Beziehungslosigkeit zum Gegenstand des Faches an sich: der Kirche. Empirische Studien belegen, dass jugendliche Religion in der Regel nicht mehr mit kirchlichem Christentum verbinden.¹ Auch wenn der Begriff Kirche bei Jugendlichen eher positive als negative Assoziationen weckt und der Kirche prinzipiell eine nicht unwichtige Rolle in der Gesellschaft zugewiesen wird, lehnen sie dennoch mehrheitlich eine Identität von Kirche und Glau-

1 Vgl. KROPAC, ULRICH: Jugendliche Religiosität. Wie wird man morgen glauben? In: Katechetische Blätter 137 (2012), 220-225, hier 220-221; LANGENHORST, GEORG: Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik. In: Religionspädagogische Beiträge 59 (2007), 43-59, hier 44-45.

be ab.² „Eine nicht ‚bestimmte Christlichkeit‘ und nicht festgelegte Religiosität (ist) vorherrschend.“³ Dementsprechend löst sich die „Religiosität junger Menschen von inhaltlichen Geltungsansprüchen ab. Die für die Theologie hochbedeutsame Wahrheitsfrage spielt für sie keine Rolle.“⁴

Diese Entwicklung gehört zur Alltagserfahrung von allen, die in religiösen Bildungsprozessen tätig sind. Selbst die Minderheit der Kinder und Jugendlichen, die am kirchlichen Leben teilnimmt und z. B. aus der Jugendarbeit der Gemeinden oder anderen kirchlichen Zusammenhängen kommt, hat keine Vorstellung davon, was die Kirche ist oder zu sein glaubt. Dies ändert sich auch bei vielen Theologiestudierenden kaum, selbst wenn sie zum Stichwort Ekklesiologie die Grundfunktionen der Kirche aufzählen können. Das kritische Potenzial der Kirchengeschichte muss daher heutigen Jugendlichen und Studierenden fremd bleiben, da es ihnen schlichtweg egal ist, ob das Konzil über dem Papst steht, die Reformation notwendig war oder Pius IX. Devotionsdogmen einführt. Das soll die Kirche eben regeln wie sie will.

Demgegenüber sind zwei Dinge festzuhalten. Obwohl bei Studierenden geschichtliche Kenntnisse im Allgemeinen sehr gering sind, ist dennoch ein deutliches Interesse an historischen Themen, Lebenswelten und Biografien zu verzeichnen. Hintergrund dafür ist eine Horizontverschiebung zwischen Vergangenheit und Zukunft. Angesichts vieler Unsicherheiten im Blick auf die Zukunft hat das Gedächtnis ein größeres Gewicht bekommen.⁵ Dabei wird nicht die Vergangenheit selbst, wohl aber eine authentische Begegnung mit ihren Relikten gesucht. Die Vergangenheit soll zwar nicht einholen, aber doch anrühren.⁶ Daher haben historische Gegenstände, Gebäude und Orte eine große Anziehungskraft.

Ein zweites: das Interesse an Spiritualität und Transzendenz ist bei Jugendlichen keineswegs rückläufig.⁷ Religion ist für junge Menschen kein „marginales Phänomen“. Typisch ist ein religiös aufgeladenes Weltbild. „Für dieses Weltbild stellt in Europa noch

2 ROTHGANGEL, MARTIN: Religiosität und Kirchenbindung Jugendlicher heute. Ein Überblick über aktuelle empirische Studien. In: *Praktische Theologie* 45 (2010), 137-142, hier 140-141; WUSTMANS, HILDEGARD: Firmung oder die Frage nach der Autorität der Kirche im Erleben Jugendlicher. In: *Theologisch-praktische Quartalschrift* 158 (2010), 371-380, hier 373; BOSCHKI, REINHOLD: Was glauben Jugendliche? Relevanz empirischer Studien für einen „inhaltlich-existentiellen Religionsunterricht“. In: *rhs* 54 (2011), 304-311, hier 307; vgl. auch KALBHEIM, BORIS: Unbekannte Kirche. Erfahrung von Jugendlichen mit der Kirche. In: *Trierer theologische Zeitschrift* 123 (2014), 342-350.

3 BOSCHKI: Jugendliche, 307.

4 KROPAC: Religiosität, 221; vgl. auch KLÄDEN, TOBIAS: „Wie ticken Jugendliche?“ Empirische Studien zur Lebenswelt und Religiosität Jugendlicher und junger Erwachsener. In: *Pastoraltheologische Informationen* 29(2009), 78-90; THEIS, JOACHIM: Jugendliche und ihre Lebenswelten. Empirische Einblicke in die Jugendforschung und ihre Folgen für den schulischen Religionsunterricht. In: *Trierer theologische Zeitschrift* 123 (2014), 205-221.

5 SABROW, MARTIN: Welche Erinnerung, wessen Geschichte? Das neue Interesse an der Vergangenheit. In: SIEVERS, NORBERT (Hg.): *kultur.macht.geschichte – geschichte.macht.kultur*. Kulturpolitik und kulturelles Gedächtnis. Dokumentation des Fünften Kulturpolitischen Bundeskongresses am 11./12. Juni 2009 in Berlin, Essen 2010, 36-46, hier 42.

6 Vgl. ebd., 43.

7 Vgl. BOSCHKI: Jugendliche, 307.

immer das Christentum den entscheidenden kulturellen Vorrat bereit.⁸ Dabei steht die Religion vor allem im Dienste der Biografie, sie bietet einen Distinktionsgewinn und einen Sicherheitsgewinn.⁹ Junge Menschen finden Religion allerdings weitgehend nicht mehr in den Konfessionskirchen. „Nur in der Kultur lässt sich Religion auffinden und verstehen. Die Beziehung zwischen Religion und Kultur ist nicht auflösbar.“¹⁰

Daraus ergibt sich die Frage, ob die Kirchengeschichte nicht doch einen Beitrag zum religiösen Lernen leisten kann? Hat sie nicht doch eine Chance, religiöses Lernen von Schüler/-innen, Kindern und Jugendlichen zu fördern? Kann die Kirchengeschichte zwischen Induktion und Edukation, materialer und formaler Bildung eine Rolle spielen?¹¹

2. Ein Blick auf die bisherige Kirchengeschichtsdidaktik

Angesichts der skizzierten Problemlage gilt es zunächst, einen Blick auf bisherige kirchengeschichtsdidaktische Modelle der 80er und 90er Jahre zu werfen. Solche gab es sowohl im katholischen wie im protestantischen Bereich.¹²

In den protestantischen Entwürfen der 50er Jahre ging es um eine geschichtliche ‚Entfaltung des Wortes Gottes‘ im Dienst an der Gemeinde.¹³ In den 70er Jahren stand eine kritische ‚Christentumsgeschichte‘ im Dienst der politischen Theologie im Mittelpunkt.¹⁴ Dazu kommen Ansätze, die Kirchengeschichte als ‚Traditionsvergewisserung‘ sehen. Kirchengeschichte fördere „religiöse und konfessionelle Positionalität in einer Welt von gesteigerter Bedeutung der Religiosität“, so z. B. Volker Leppin.¹⁵ Einen grundlegenden Neuansatz versucht Heidrun Dierk in ihrer Habilitationsschrift von 2005.¹⁶ Ich komme auf sie später zurück. Schließlich konnte eine zeitgemäße Kirchengeschichtsdidaktik jüngst nicht an einem konstruktivistischen Ansatz vorbeikommen,

8 KROPAC: Religiosität, 221.

9 Vgl. ebd.

10 KUNSTMANN, JOACHIM: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2010, 313. Zitat nach: KROPAC: Religiosität, 224.

11 Vgl. SAJAK, CLAUSS PETER: Abstieg ins Tal von Elah – Kompetenz, Kanon und religiöse Bildung. In: ThRev 105 (2009), 441-451.

12 Eine gute Sammlung verschiedener Ansätze bietet ADAM, GOTTFRIED u. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008.

13 ANGERMEYER, HELMUT: Kirchengeschichtlicher Unterricht im Anschluss an den biblischen Unterricht. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 13-23.

14 Vgl. BIEHL, PETER: Kirchengeschichte und themenorientierter Unterricht. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 24-34.; WIDMANN, MARTIN: Kirchengeschichte im Unterricht. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 35-41.

15 LEPPIN, VOLKER: Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte? In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 108-113.

16 DIERK, HEIDRUN: Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005.

der eine Didaktik mit dem Dreischritt ‚Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion‘ vorsieht.¹⁷

In den 80er Jahren begannen auch im katholischen Bereich Überlegungen zu einer Didaktik der Kirchengeschichte. Zunächst suchte man auch hier nach einem Platz der Kirchengeschichte im problemorientierten Religionsunterricht. Genuin katholisch stand dabei die Kirche am Anfang der Überlegungen. Die „Geschichte des Volkes Gottes in Raum und Zeit“ sollte „mit den Augen eines liebend-kritisch Glaubenden heilsgeschichtlich gedeutet“ werden. Letztlich handelte es sich dabei um eine vorwiegend ökumenische und sozialkritische Perspektive, die auf „die Praxis, die Gestaltung der [...] Kirche zielte“ (Bernhard Jendorff).¹⁸ Das Unbehagen mit der Kirche sollte zur Sprache gebracht werden, wobei die biblische Botschaft Jesu das kritische Korrektiv bildete. Nur ein Zitat von Godehard Ruppert:

„Die Inhaltsfindung ist [...] auf die Überwindung der Zustände und Denkmuster konzentriert, die den SchülerInnen unevangelisch erscheinen, d.h. für sie mit der Botschaft des Evangeliums nur schwer oder gar nicht zu vereinbaren sind.“¹⁹

Wolfgang Hasberg hat verschiedentlich versucht, seine Theorie des Geschichtsbewusstseins auch auf die Kirchengeschichtsdidaktik zu übertragen.²⁰ Zu Recht ist er dafür kritisiert worden. Zuletzt hat Georg Langenhorst diesbezüglich sehr deutlich gemacht, dass der Religionsunterricht einem ganz anderen Prinzip als der Geschichtsunterricht folge, nämlich dem des religiösen Lernens.

Andere Entwürfe stehen im Zusammenhang eines kultur-orientierten RU, wie ihn z. B. Klaus König vorschlägt.²¹ Der Religionsunterricht wird dabei von der kulturellen Bedeutung der Religion her begründet. Kirchengeschichte hat hier die Aufgabe, die historischen Ursprünge unserer Kultur aufzudecken. Problematisch ist daran, dass das religiöse Lernen auf der Strecke bleiben kann. Stephan Leimgruber und einige andere haben im Anschluss an Johann Baptist Metz den Begriff der „gefährlichen Erinnerung“ zum Prinzip erhoben, ohne dass sich daran ein echtes Konzept der Kirchengeschichts-

17 DIERK, HEIDRUN: Konstruktion – Rekonstruktion– Dekonstruktion. Zur Variabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistisches Kirchengeschichtsdidaktik. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 50-56.

18 Vgl. JENDORFF, BERNHARD: Didaktik und Methodik des Kirchengeschichtsunterrichts. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 42-45.

19 RUPPERT, GODEHARD: „... uninteressant und langweilig...“ Kirchengeschichtsdidaktik – Eine Bestandsaufnahme. In: Katechetische Blätter 115 (1990) 230-237, hier 233; ähnlich bei VERWEYEN-HACKMANN, EDITH / WEBER, BERND: „Wahres Christentum ist seinem Stifter folgen...“ Kirchengeschichte als kritische Erinnerung, Kevelaer 1997.

20 Vgl. HASBERG, WOLFGANG: Nutzen und Nachteil empirischer Forschung für den Geschichtsunterricht. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 67-76.

21 KÖNIG, KLAUS: Lernen in der Begegnung mit Geschichte. In: ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 351-367; vgl. auch den Beitrag von Klaus König in diesem Band.

didaktik anschließen würde.²² Bernhard Gruber ging Mitte der 90er Jahre einen Schritt weiter, als er die These vertrat, Kirchengeschichte müsse einen „Beitrag zur Lebensorientierung“ geben.²³ Ihm ging es darum, „Kirchengeschichte zu aktualisieren“ und „im Blick auf heutige geschichtliche und ethische Probleme transparent zu machen“²⁴.

Neben den genannten Ansätzen wurde im evangelischen wie im katholischen Bereich in den letzten Jahren auch der ‚biografische Ansatz‘ näher verfolgt. Hierzu liegt mit Konstantin Lindners Untersuchung „In Kirchengeschichte verstrickt. Zu Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht“ aus dem Jahr 2007 sogar eine Dissertation vor. Biografische Ansätze waren durch die Kritik am ‚personalisierenden Geschichtsbild‘ seit den 60er Jahren in Verruf gekommen.²⁵ In evangelischen Lehrplänen finden sich erst seit gut zehn Jahren wieder Lebensbilder, weil durch sie ganze Epochen erschlossen werden können. Zudem macht sich auch die verstärkte Suche nach Vorbildern bemerkbar.²⁶ Konstantin Lindner sieht in „biographisch akzentuierten Zugängen“ eine vierfache Chance: Sie fordern biografische Selbstreflexion heraus, bieten Modelle gelebten Glaubens an, fordern zum Perspektivwechsel heraus und bieten Orientierungspunkte.²⁷ Schüler/-innen sollen „durch ein verstehendes Reflektieren kirchengeschichtlicher Inhalte in ihrer Subjektwerdung unterstützt werden“²⁸. Auch das ist als didaktisches Prinzip der Personalität²⁹ ein Schritt in die richtige Richtung, aber noch kein Grundkonzept für Kirchengeschichtsdidaktik.

Schließlich bleibt ein letzter Ansatz. Am Ende konnten auch der französische Soziologe Maurice Halbwachs und das Ägyptologenehepaar Jan und Aleida Assmann nicht ohne Wirkung auf die Kirchengeschichtsdidaktik bleiben. Als Kulturwissenschaftler entwickelten sie die Theorie des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses, die besagt, dass es Gedächtnistraditionen jenseits des Individuums gibt, die unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit stark prägen.³⁰ Dies wurde und wird in den Kulturwissenschaften in-

22 Vgl. LEIMGRUBER, STEPHAN: Erinnerungsgeleitetes Lernen. In: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS GEORG: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 365-373; LANGENHORST, GEORG: Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik. In: *Religionspädagogische Beiträge* 59 (2007), 43-59, hier 57; LACHMANN, RAINER / GUTSCHERA, HERBERT / THIERFELDER, JÖRG: Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2010, 13.

23 GRUBER, BERNHARD: Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzepte und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth 1995.

24 Vgl. LANGENHORST: Geschichte(n), 55.

25 Vgl. LINDNER, KONSTANTIN: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 100-105.

26 Vgl. THIERFELDER, JÖRG: Kirchengeschichte bedarf Verstärkung. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 158-165, hier 161-162.

27 Vgl. LINDNER: Kirchengeschichte, 109-115.

28 Vgl. ebd., 256.

29 Vgl. LANGENHORST: Geschichte(n), 54.

30 HALBWACHS, MAURICE: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt 2008; ASSMANN, JAN: **Das kulturelle Gedächtnis**. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 2007; ASSMANN, ALEIDA: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung, München 2007.

tensiv diskutiert. Zu verlockend ist es, Kirchengeschichte vor diesem Hintergrund als Fachdisziplin für Erinnerungs- und Gedächtniskultur zu verstehen. Bislang blieb die Rezeption Assmanns allerdings religionspädagogisch weitgehend auf die Erinnerungskultur zur Shoa begrenzt.³¹

3. Historisch-theologische Perspektiven

Das prinzipiell vorhandene Interesse an authentischen Relikten der Geschichte und die ebenso vorhandene Offenheit für eine Suche nach Religion in der Kultur ermöglichen es, neue Ansätze einer Kirchengeschichtsdidaktik zu entwickeln. Dafür ist allerdings zunächst eine Zielperspektive notwendig. Wozu soll die Beschäftigung mit kirchengeschichtlichen Inhalten in religiösen Bildungsprozessen dienen? Erst wenn die Funktion bestimmt ist, können Konkretisierungen entwickelt werden.

Die Frage, wozu die Beschäftigung mit der Geschichte grundsätzlich dienen kann und soll und welche Funktion der Religion dabei zukommt, hat Friedrich Nietzsche in seiner Schrift „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ aus dem Jahr 1874 gestellt.³² Es lohnt sich noch immer, die Überlegungen hier beginnen zu lassen.

3.1 Der Nutzen für das Leben

„Bei dem kleinsten aber und dem größten Glücke ist es immer eines, wodurch das Glück zum Glücke wird: das Vergessen-können, oder gelehrter ausgedrückt, das Vermögen, während seiner Dauer unhistorisch zu empfinden. Wer sich nicht auf der Schwelle des Augenblicks, alle Vergangenheiten vergessend, niederlassen kann, [...] der wird nie wissen, was Glück ist und noch schlimmer: er wird nie etwas thun, was andere glücklich macht.“³³

Mit dieser Bemerkung beginnt Friedrich Nietzsche seine Betrachtungen. Glücklich kann nur sein, wer vergessen kann. Dieser Gedanke ist bei Nietzsche natürlich nicht so sehr als freundliche Lebenshilfe gedacht, sondern als Provokation in Richtung der Historiker. Nietzsche wendet sich mit seiner Schrift gegen eine aufgeblähte Geschichtswissenschaft, die sich als Leitwissenschaft ihrer Zeit versteht. Kernpunkt seiner Kritik ist, dass die Geschichtswissenschaft seiner Zeit letzten Endes alle erdrückt – nicht nur die, die sie betreiben, sondern auch die Gesellschaft, die von dieser Art Historie geprägt wird:

„Ein Mensch, der durch und durch nur historisch empfinden wollte, wäre dem ähnlich, der sich des Schlafens zu enthalten gezwungen würde, oder dem Thie-

31 Siehe unten.

32 NIETZSCHE, FRIEDRICH: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. Mit Anmerkungen und Nachwort herausgegeben von Günter Figal, Stuttgart 2009.

33 Ebd., 10.

re, das nur vom wiederkäuen und immer wiederholten Wiederkäuen leben sollte. [...] es gibt einen Grad von Schlaflosigkeit, von Wiederkäuen, von historischem Sinne, bei dem das Lebendige zu Schaden kommt, und zuletzt zugrunde geht, sei es nun ein Mensch, oder ein Volk oder eine Cultur“³⁴

Nietzsche sieht drei Fehlformen in der Geschichtswissenschaft seiner Zeit: „eine monumentalische, eine antiquarische und eine kritische Art der Historie“³⁵. Die erste, die monumentalische, sieht in der Geschichte das Ideal, hinter dem die Gegenwart zurückbleibt. Sie ist erdrückend, weil sie die Gegenwart klein macht. Die zweite Art, die antiquarische, beschäftigt sich in kleinkrämerischer Weise mit der Vergangenheit. Sie macht den, der sie betreibt, zu einer traurigen Figur, die in Archiven und Bibliotheken langsam vertrocknet. Die dritte Fehlform der Geschichtswissenschaft sieht in der Vergangenheit nur die Negativfolie, vor deren Hintergrund die Forderungen für die Gegenwart gestellt werden. Der übersteigerte Kritizismus macht den Historiker zu einem ungenießbaren Zeitgenossen. Alle drei Fehlformen fördern also nicht das Leben, sondern behindern. Nietzsche formuliert für diese Arten der Historie das spitzfindige Motto: „lasst die Todten die Lebendigen begraben“³⁶.

Nietzsche kennt allerdings zwei Heilmittel, die den Historiker zu einem genießbaren und sogar nützlichen Zeitgenossen machen können. Das eine ist das *Unhistorische*, also das bereits genannte Vergessen: die Kunst der Begrenzung. Den historischen Stoff zu begrenzen, indem ein Horizont gezogen wird, ist für Nietzsche ein notwendiges ästhetisches Vermögen, ohne das die Historie nicht dem Leben dienen kann. Das für Nietzsche wichtigere Korrektiv zur Historie ist jedoch das *Überhistorische*.

„Ueberhistorisch nenne ich die Mächte, die den Blick von dem Werden ablenken, hin zu dem, was dem Dasein den Charakter des ewigen und Gleichbedeutenden giebt, zu Kunst und Religion.“³⁷

Das *Überhistorische* ist für Nietzsche nicht eine Form des absoluten Geistes im Sinne Hegels oder eine platonische Idee wie das Wahre, Gute und Schöne. Das *Überhistorische* ist lebendiger Ausdruck eines Selbst, das sich durch eine Tat, eine Erfahrung oder ein Werk aus dem Fluss der Geschichte heraushebt, das die Nachwelt nicht entbehren kann. Gegen den Entwicklungs- und Fortschrittsgedanken seiner Zeit sieht Nietzsche in dem Blick auf das Lebendige in der Geschichte das notwendige Korrektiv, um Leben in der Gegenwart zu ermöglichen. Aufgabe der Historie ist es also, zum einen den Raum des Unhistorischen abzugrenzen und zum anderen in diesem Raum das *Überhistorische* zur Verfügung zu stellen.³⁸ Historie ist für Nietzsche damit wesentlich pragmatische Historie. Die Historie ist für ihn *magistra vitae*. Sie ist eine Fülle von Ereignissen, die prinzipiell wiederholbar sind, insofern sie allgemeinen Wesenszügen

34 Ebd., 11.

35 Ebd., 20.

36 Ebd., 27.

37 Ebd., 107.

38 Vgl. zum Folgenden: MEYER, KATRIN: Ästhetik der Historie. Friedrich Nietzsches „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“, Würzburg 1998, 119-133.

des Menschen entspringen. Holt die Historie diese hervor, ist sie für Nietzsche sogar Dienerin des Lebens.

Diese Historie ist damit zwischen Spontaneität und Vermittlung, oder wissenschaftstheoretisch gesprochen, zwischen Konstruktivismus und Hermeneutik zu verorten. Insofern Nietzsche den Wirklichkeitsbezug der subjektiven Historiographie nicht leugnet, sondern sogar als konstitutives Element der Historie betont, ist seine Historie hermeneutisch fundiert. Der Historiker greift auf das positivistische Material der historischen Wissenschaft zurück und konstruiert daraus eine ‚Geschichte‘. Die Angemessenheit der Geschichtsschreibung bewährt sich dabei am Ethos des Historikers, der die Historie und das Leben als Gleiches durch Gleiches zusammenführt, wobei sich das Selbst an der Größe der Vergangenheit messen muss und umgekehrt sich die Größe der Vergangenheit nach der Maßgabe des Selbst erst konstituiert.

Nietzsches Gedanken haben, bei aller Problematik, die auch in ihnen liegt, ein Potenzial für den Kirchenhistoriker, der versucht, sein Fach in der Universität von heute zu verorten. Denn in der gelebten Religion, in den religiös motivierten Antworten der Menschen auf die Probleme ihrer Zeit und ihres Lebens lassen sich Orientierungshilfen für heute entdecken. Es ist demnach die Aufgabe des Kirchenhistorikers, auf der einen Seite die drei Fehlformen der Historie zu vermeiden und auf der anderen Seite eine Methodik zu entwickeln, die Gegenwart und Vergangenheit so miteinander ins Gespräch bringt, dass beide, Gegenwart wie Vergangenheit, so authentisch wie möglich erkennbar und erfahrbar sind und sich durch diese Begegnung Horizonte eröffnen, die religiöses Lernen fördern.

3.2 Ein Museum als didaktisches Konzept

Wie kann das gelingen? Eine Antwort auf diese Frage soll hier zunächst auf einem empirischen Anweg gesucht werden. In der Museumspädagogik gibt es bereits zahlreiche Versuche, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Geschichte in Berührung zu bringen,³⁹ wobei allerdings religiöse Bildungsprozesse in der Regel nicht im Blick sind. Eine Ausnahme bildet das Kölner Diözesanmuseum Kolumba, das seit 2007 in dem neuen, von Peter Zumthor entworfenen Museumsbau untergebracht ist. Der Neubau ist von dem schon vorher bestehenden didaktischen Konzept des Museums her gedacht, das im Bau sozusagen eine sichtbare Gestalt gefunden hat. Dazu schreibt der Architekturwissenschaftler Thomas Hasler:

„Der Bau vereint eine lesbare Geschichte von 2000 Jahren. Geschichte begleitet den Betrachter auf Schritt und Tritt: Geschichte als in den Bauteilen niedergeschriebene Zeit. Jede Etappe des 2000-jährigen Bauprozesses ist in die Bauform eingeschrieben, findet in ihr ihren dauernden Niederschlag. [...] Sie zeigt das gleichzeitige Da-Sein von Einst und Jetzt [...].“ Für die Erschließung „braucht es keine historisierenden Formen, die in semiotischer Weise Geschichten erzählen. Die Geschichte wirkt direkter, ohne an viel Erinnerung gebunden zu sein.“⁴⁰ Der Museumsbau erschließt im gleichzeitigen

39 HEESE, THORSTEN: Gestern Besucher – morgen lebenslanger „User“. Jüngere Trends in der Museumspädagogik. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012), 705-719.

40 HASLER, THOMAS / MAIR, WALTER: Atmosphäre und lesbare Geschichte. Kolumba, Erzbischöfliches Museum in Köln von Peter Zumthor. In: *Werk, Bauen + Wohnen* (2008). Heft 4, 4-13, hier 4-10.

Da-Sein von Einst und Jetzt etwas Bleibendes. Diese Erschließung funktioniert, weil das Historische nicht erst mithilfe des Instrumentariums der Erinnerung zugänglich gemacht wird. Der Museumsbau verzichtet also auf die Kategorie der Erinnerung, um das Bleibende der Geschichte zu betonen.

Das scheint zunächst sehr erstaunlich zu sein. Der *cultural turn* der Geisteswissenschaften hat doch eigentlich dazu geführt, dass „Erinnerungskultur [...] derzeit Hochkonjunktur“ hat.⁴¹ Die Erforschung des kulturellen Gedächtnisses ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und ausgehend von Pierre Noras „Lieux de mémoire“⁴² sind zahlreiche Publikationen zu deutschen, christlichen und anderen Erinnerungsorten erschienen. Ihr Ziel ist es, mit Hilfe der Erinnerung dem Verlust des kulturellen Gedächtnisses entgegenzuwirken.⁴³ Doch dieser Ansatz ist nicht unproblematisch, da die Erinnerung der Gefahr einer Funktionalisierung der Begegnung mit der Geschichte unterliegt und so gerade der Freiheitsraum eingeengt wird, den die Begegnung mit der Geschichte eröffnen kann. Erinnerung ist hier letztlich ein Parameter der, wie Nietzsche es nennt, monumentalen oder kritischen Weise, Historie zu betreiben.

Dass ein erinnerungsgeleiteter Ansatz am Ende didaktisch nicht umgesetzt werden kann,⁴⁴ wird in der Religionspädagogik deutlich. Auch sie konstatiert einen religiösen Gedächtnisverlust und sieht ‚erinnerungsgeleitetes Lernen‘ als ein zentrales religionsdidaktisches Prinzip.⁴⁵ Kirchengeschichtliche Inhalte des Religionsunterrichts werden hier – zumindest in der Theorie – unter den Aspekt der Erinnerung subsumiert. Die theologische Grundlage dafür ist stets Johann Baptist Metz’ anamnetische Vernunft. Schaut man nach konkreten Umsetzungen für das erinnerungsgeleitete Lernen, beziehen sich diese aber ausschließlich auf die Shoa.⁴⁶ Diese Begrenzung auf die Shoa ist verständlich. Die Notwendigkeit einer Erinnerung an die Shoa ist unhinterfragt. Aber welches Ereignis der Kirchengeschichte könnte mit gleicher gesellschaftlicher Akzeptanz eine Erinnerungskultur einfordern? Wie schwierig das ist, sehen wir aktuell an den Vorbereitungen des Reformationsjubiläums im Jahr 2017. Es ist kein Zufall, dass sich unlängst der XV. Europäische Kongress für Theologie in Berlin auch dem „Unbehagen am Erinnern“ widmete.⁴⁷

41 MARKSCHIES, CHRISTOPH / WOLF, HUBERT (Hg.): Erinnerungsorte des Christentums, München 2010, 10.

42 NORA, PIERRE u.a. (Hg.): Les lieux de mémoire. Paris 1984-1992.

43 Vgl. MARKSCHIES: Erinnerungsorte 12.

44 Vgl. KÖHLER, JOACHIM: Bistumsgeschichte oder Christentumsgeschichte? Überlegungen aus Anlaß des tausendjährigen Bestehens des Bistums Breslau. In: Archiv für schlesische Kirchengeschichte 59 (2001), 125-159, hier 151.

45 Vgl. LEIMGRUBER, STEPHAN: Erinnerungsgleitetes Lernen.

46 GREVE, ASTRID: Erinnern lernen – Impulse aus biblisch-jüdischen Wurzeln für eine notwendige Zukunftsaufgabe. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 124-131; RÜSEN, JÖRN: Erinnern als Verzeihen. Über Moral und Meta-Moral in der Geschichtskultur. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 132-135; BOSCHKI, REINHOLD: Vierte Generation nach Auschwitz: Zugänge zur Erinnerung aus religionspädagogischer Sicht. In: ADAM, GOTTFRIED u.a. (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, Münster 2008, 136-142.

47 Vgl. FAZ vom 8.10.2014, Ressort Geisteswissenschaften.

Peter Zumthor verzichtet in seiner Architektur des Kolumbamuseums auf die Kategorie der Erinnerung als Zugang zur Geschichte. Diese Idee setzt sich im Ausstellungskonzept des Museums fort. Dort hat man nicht einfach – im Sinne einer archivalischen Geschichte – Gegenstände der Kölner Kirchengeschichte, säuberlich nach Epochen geordnet, präsentiert. Ganz im Gegenteil liegen drei zentrale Prinzipien dem Ausstellungskonzept zu Grunde: Erstens die Begegnung von Neu und Alt, zweitens eine jährlich wechselnde thematische Ausstellung und drittens der lokale Bezug. Im Folgenden sollen diese drei Prinzipien näher aufgezeigt und ausgehend von ihnen Leitlinien für eine Kirchengeschichtsdidaktik aus kirchengeschichtlicher Perspektive entwickelt werden.

4. Drei Prinzipien

4.1 Verzicht auf die Erinnerung: Die Begegnung von Neu und Alt

Ausgangspunkt der Museumskonzeption ist die Feststellung, dass in der weitgehend säkularisierten Zeit „christliche Kunst nicht mehr Kunst und Kunst nicht mehr christlich“⁴⁸ ist. Es gibt also für den modernen Betrachter keinen Zugang mehr zu christlicher Kunst vergangener Zeiten, da ihm in der Regel entweder der Zugang zum Christlichen oder der Zugang zur Kunst fehlt. Daher stellt das Museum moderne Kunstwerke alter christlicher Kunst gegenüber. Dadurch werden nicht nur Seh- und Denkstrukturen aufgebrochen. Es wird auch dem Betrachter geholfen, „das Fremde im Vertrauten und das Vertraute im Unbekannten“ zu entdecken.⁴⁹

Die Gegenüberstellung von Alt und Neu geschieht ohne vermittelnde Elemente.

„Es gibt kein offensichtliches Leitsystem. Keine mit Punkten oder Sternen markierten Meisterwerke der Sammlung erleichtern die Auswahl. Kein Audioguide nimmt den Besucher über die Ohren an die Hand und führt durch das Museum. Nicht einmal erläuternde Beschriftungen ermöglichen das schnelle Abhaken von großen Namen der Kunstgeschichte und des aktuellen Kunstmarktes. Die Anordnung der Objekte folgt keiner kunsthistorischen Chronologie und die Räume bieten keine Überschriften, durch die Themen und Denkräume vorgegeben werden. Der Besucher ist unmittelbar mit der Kunst konfrontiert. Durch Vereinzeln statt enzyklopädischer Vollständigkeit wird der Kunst und dem Betrachter Raum gegeben.“⁵⁰

Diese Gegenüberstellung von alt und neu hat eine wichtige theologische Bedeutung. Der gegenwärtige Horizont des Betrachters wird durch den alten Glaubensgegenstand in Frage gestellt. Umgekehrt bekommt aber auch der alte Glaubensgegenstand im neuen Horizont eine veränderte Aussage. Dies lässt sich am Beispiel des barocken Schmerzensmannes inmitten der Kreuze Andy Warhols verdeutlichen.

48 WINNEKES, KATHARINA: Museum der Nachdenklichkeit. Oder die Quadratur des Kreises. In: Kunst und Kirche 58 (1995), 226-229.

49 Vgl. ebd.

50 STEINMANN, MARC: Zwischenraum – Kunst und Besucher in Kolumba. Das Kunstmuseum des Erzbistums Köln. In: MÜLLER-RÖSLER, URSULA / LEHMKUHL, GERD / OELSNER, WOLFGANG: Entwicklung neu denken. Mit Kunst lernen und lehren, Köln 2012, 88-91, hier 90.



Abb. 1: Museum Kolumba Köln, Ausstellung 2007

Der Schmerzensmann entstammt der spätmittelalterlichen Passionsfrömmigkeit, die das Leiden Christi in das Zentrum stellte:⁵¹ Im Museum Kolumba ist der Schmerzensmann aus diesem Kontext gelöst. Ob der Betrachter – mangels Beschriftung – ihn gleich als Jesus Christus erkennt, ist nicht sicher. Im Vordergrund steht der gefesselte, leidende Mensch, mit dem sich der Betrachter je nach seiner Lebenssituation und -erfahrung identifizieren wird.

Der Schmerzensmann wird in der Ausstellung des Jahres 2007 Andy Warhols „Crosses“ gegenübergestellt. Dazu heißt es im Katalog der Ausstellung:

„Die zwischen 1980 und 1982 entstandenen Polaroids, Zeichnungen und Siebdrucke werfen gerade im Kontext alter Kunst Fragen zur Bewertung von Einzelbild und Serienprodukt, Meditationsbild und Logo auf und lassen einander ausschließende Klassifizierungen wie »zeichenhafte« oder »dekorative« als von der Bildoberfläche her gedachte erscheinen. Wie heißt es doch in Oscar Wildes ‚Das Bildnis des Dorian Gray‘: ‚Jede Kunst ist zugleich Oberfläche und Symbol. Diejenigen, die unter die Oberfläche tauchen, tun es auf eigene Gefahr.‘⁵²

Der Schmerzensmann lädt ein, unter die Oberfläche zu tauchen. Theologisch bedeutet dies: Der Glaube des Betrachters wird durch den alten Glaubensgegenstand in Frage

51 Vgl. KÖPF, ULRICH: Art. Passionsfrömmigkeit. In: TRE, Bd. 27, Berlin / New York 1997, 722-764.

52 Text einsehbar unter: http://www.kolumba.de/?language=ger&cat_select=1&category=2&artikel=175&preview= (abgerufen am 29.1.2015).

gestellt und bekommt eine geschichtliche Dimension: er entwickelt sich, indem er sich gegenüber unbekanntem oder vergessenen Glaubensstraditionen verortet.

Hier ist ein erster Ansatz für die Kirchengeschichtsdidaktik. Kirchengeschichtsdidaktik muss Altes in den heutigen Horizont stellen. Damit das gelingen kann, muss das Alte zunächst in möglichst authentischer Weise zugänglich gemacht und soweit erklärt werden, dass eine Bezugnahme zur Gegenwart möglich wird. Der Bezugsrahmen aber, in den das Alte gestellt wird, muss wirklich heutig sein. Er muss ein Thema angeben, eine Frage stellen, die sich dem Betrachter gut als seine eigene erschließt.

Für den Kirchenhistoriker kann sich hier die Frage stellen, ob ein solches Vorgehen legitim ist. Darf ein historischer Gegenstand bewusst aus seinem Kontext gelöst werden? Ist nicht gerade die Darstellung des historischen Kontextes das Kerngeschäft des Historikers? Hier ist daran zu erinnern, dass es im Zusammenhang dieser Überlegungen um den Beitrag des Historikers zu religiösen Bildungsprozessen geht. Wenn Studierende sich durch eine solche Gegenüberstellung animiert sehen, sich eingehender z. B. mit spätmittelalterlicher Passionsfrömmigkeit zu beschäftigen, ist ihnen ein Zugang zur Geschichte eröffnet. Den Weg in die Geschichte wird er mit den Methoden des Faches gehen, da anders eine historische Erkenntnis nicht zu gewinnen ist.

Die Gegenüberstellung von Alt und Neu geschieht im Museum Kolumba nicht zufällig. Die Themen der Ausstellungen werden in den einzelnen Räumen variiert, ohne jeweils ganz festgelegt zu sein. Dennoch lassen sich immer Aspekte des Themas entdecken. Welches sind nun die Themen und Fragen, zu denen die Kirchengeschichte etwas beitragen kann? Damit kommen wir zum *tertium comparationis*, das für die Kirchengeschichtsdidaktik von zentraler Bedeutung ist.⁵³

4.2 Jährlicher Themenwechsel: Die Kunst der Auswahl

Das Museum Kolumba sieht sich als „Museum der Nachdenklichkeit“⁵⁴. Jährlich zum 14. September beginnt eine neue Jahresausstellung. „In der Regel ohne Leihgaben nur aus dem eigenen Sammlungsbestand bestückt, kreisen die Ausstellungen [...] um einen Titel, der häufig durch eines der Exponate vorgegeben wird.“⁵⁵ In den letzten Jahren waren dies die Themen: „Der unendliche Raum dehnt sich aus“ (2007), „Der Mensch verlässt die Erde“ (2008), „Hinterlassenschaft“ (2009), „Nolimetangere! - Berühre mich nicht / Halte mich nicht fest“ (2010) und „denken“ (2011). Die aktuelle Jahresausstellung trägt den Titel „playingbyheart“.

Der Vergleichspunkt, das *tertium comparationis*, ist im Museum so gewählt, dass er der Lebenswelt des Betrachters entnommen ist und sich in ganz unterschiedlichen Aspekten zur Kunst der Gegenwart und zur Kunst vergangener Zeiten öffnet. Fragen von heute werden zum Ausgangspunkt genommen und mögliche Antworten angeboten.⁵⁶

Die Ausstellungsmacher in Köln sind in ihrer Themenwahl frei. Wie ist das aber für den Kirchenhistoriker? Kann er ein kreativer Ausstellungsmacher sein? Oder würde er

53 Siehe auch bei YOUSEFI, HAMID REZA: Geschichtsbegriff – Geschichtsinteresse – Historisches Denken. In: DERS.: Wege zur Geschichte. Konvergenzen, Divergenzen, Interdisziplinäre Dimensionen, Nordhausen 2010, 21-38, hier 27.

54 WINNEKES: Nachdenklichkeit, 226-229.

55 STEINMANN: Zwischenraum, 88-91.

56 Vgl. KÖHLER: Bistumsgeschichte, 151.

damit sein Fach verraten? Sein Anspruch ist es ja, die Geschichte von Christentum und Kirche in ihren vielen unterschiedlichen Facetten möglichst umfassend darzustellen. Doch zeigt die alltägliche Praxis an Universität und Schule, dass der Kirchenhistoriker sich etwas einfallen lassen muss, wenn er, wie Karl Rahner es einmal formuliert hat, sich nicht „nur pedantisch in kleinen Faktizitäten herumtreiben und dafür mit der Interesselosigkeit der übrigen Menschen bestraft werden“⁵⁷ will. Es wird nicht anders gehen, als aus dem Stoff auszuwählen und diesen durch Zugänge zu eröffnen. Bislang gibt es dazu von kirchenhistorischer Seite aber keine Überlegungen, da das Curriculum des theologischen Vollstudiums in der Regel den Maßstab bildet. Überlegungen zu thematischen Zugängen zur Kirchengeschichte gibt es aber in der Religionspädagogik. Dies bieten gegenwärtig vor allem zwei Studien. Heidrun Dierk hat in ihrer Habilitationsschrift mit dem Titel „Kirchengeschichte elementar“⁵⁸ den Versuch unternommen, das religionsdidaktische Prinzip der Elementarisierung auf kirchengeschichtliche Inhalte anzuwenden. Im Anschluss an Porzelt sieht sie die „Relevanzverfahren“⁵⁹ als *tertium comparationis*.

„Wenn in unserem Zusammenhang dieser Ansatz aufgenommen wird, so ist mit Nachdruck zu betonen, dass damit keine (bruchlose) Identität bzw. Identifizierung heutiger Grunderfahrungen mit denen von Menschen aus biblischer und nachbiblischer Zeit postuliert wird, sondern dass es Berührungspunkte und Analogien gibt, die einen Dialog ermöglichen. Wenn die Erfahrungen der Jugendlichen in ihrer Individualität, Kontextualität und Singularität die Subjektseite des Lernprozesses prägen, ist die Gefahr einer unhistorischen, da überzeitlich verstandenen Ontologisierung der Grunderfahrungen gebannt. Es geht nicht abstrakt um die klassischen ‚Existentialien‘ wie Angst, Sorge, Kontingenz, sondern um konkrete Erfahrungen, die auch auf Grunderfahrungen verweisen, die eben je individuell erlebt werden.“⁵⁹

Ausgehend von diesen Grundüberlegungen distanziert sie sich von der Ereignisgeschichte und entwirft eine Matrix, mit deren Hilfe die Stoffe ausgewählt werden können.⁶⁰ Dabei sind zwei „Tiefendimensionen“ kirchengeschichtlichen Lernens zentral. Die erste ergibt sich durch „die Bewusstwerdung bzw. Bewusstmachung der Fremdheit, mit der die kirchengeschichtlichen Traditionen gegenwärtigem Denken und Handeln gegenüberstehen“⁶¹. Die Verschränkung von elementarer Erfahrung und Fremdheits-erfahrung ermöglicht nach Dierk neue Selbst und Glaubenserfahrungen.⁶² Die zweite Tiefendimension liegt im ethischen Lernen, da Schüler/-innen in der Beschäftigung mit kirchenhistorischen Themen sich ändernden Wertvorstellungen begegnen und so der Horizont eigener Wertvorstellungen hinterfragt wird.⁶³

57 RAHNER, KARL: Theologie heute. In: DERS.: Schriften, Bd. XV. Köln u.a. 1983, 63-75, hier 71.

58 DIERK: Kirchengeschichte elementar, 221.

59 Ebd.

60 Vgl. ebd., 247.

61 Ebd., 249.

62 Vgl. ebd., 258.

63 Vgl. ebd., 260.

Diese Tiefendimensionen sind der Horizont, der durch die Begegnung mit der Geschichte entsteht. Die Fremdheit historischer Lebenswelten und Wertvorstellungen eröffnet einen Horizont, in dem Entwicklung möglich wird.

Ein zweiter Ansatz stammt von Konstantin Lindner. In seiner Studie mit dem Titel „In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht“⁶⁴ legt er umfassend dar, dass die Notwendigkeit, die eigene Biografie zu gestalten, nicht nur ein großes Interesse an fremden Biografien generiert, sondern dass kirchengeschichtliche Inhalte der Subjektwerdung dienen können. „Biographisch akzentuierte Zugänge sehen sich dieser Intention verpflichtet, indem sie Kirchengeschichte anhand von Biographien bzw. biographisch akzentuierten Versatzstücken in entsprechenden Lernprozessen präsentieren.“⁶⁵ Dadurch wird „Kirchengeschichte exemplarisch-repräsentativ, existentiell und kontextualisiert“⁶⁶ zugänglich gemacht.

Relevanzserfahrung und biografische Akzentuierung sind wichtige Hinweise der Religionspädagogik an den Kirchenhistoriker. Auch wenn diese religionspädagogischen Überlegungen noch nicht hinreichend sind, um wissenschaftstheoretisch abgesicherte Zugänge zur Kirchengeschichte zu entwickeln, helfen sie aber dem Historiker doch, den Weg von der Ereignisgeschichte zur historischen Theologie zu gehen und relevante Fragen zum *tertium comparationis* von Geschichte und Gegenwart zu machen. Wenn er mit diesen Fragen den Stoff auswählt und strukturiert, muss er nicht notwendig nur zum Ausstellungsmacher werden. Dabei hilft vor allem eines: der lokale Bezug.

3.3 Chancen nutzen: Der lokale Bezug

Das Museum Kolumba steht an einem Ort, der seit über 2000 Jahren ein religiöser Ort ist. Das Bauwerk führt diese lokale Geschichte vor Augen. In den Ausstellungen werden Objekte aus der lokalen Geschichte verwendet. Nichts wird von außen als Leihgabe gegeben. Es ist genug vor Ort vorhanden. Der Besucher des Museums bekommt so einen Zugang zur historischen Dimension des Rheinlands.

Auch diese dritte Dimension ist für die Kirchengeschichte bislang nur teilweise fruchtbar gemacht worden. Lokale Kirchengeschichte wird in nicht wenigen Diözesen noch als Diözesengeschichte verstanden. Die entsprechenden oft mehrbändigen Veröffentlichungen, von denen in den vergangenen Jahren eine ganze Reihe erschienen ist, sind zumeist entweder noch einer Geschichte der Bischöfe oder einer nach kirchenrechtlichen Ordnungsprinzipien gegliederten Institutionengeschichte verpflichtet.⁶⁷ Einige Diözesengeschichten sind bereits einen Schritt nach vorne gegangen und haben sozial- und mentalitätsgeschichtliche Ansätze aufgenommen. Dies gilt vor allem für die aus der Angenendt-Schule hervorgegangene Geschichte des Bistums Münster.

64 LINDNER, KONSTANTIN: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007.

65 Ebd., 256.

66 Ebd., 257.

67 Vgl. hierzu: KÖSTERS, CHRISTOPH: Kirchengeschichte im Wandel? Kritische Anmerkungen zur neueren Erforschung von Bistumsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. In: HJ 123 (2003), 373-388.