

Harmjan Dam



Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik

Entwicklung und Konzeption



Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik

STUDIEN ZUR RELIGIÖSEN BILDUNG (STRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 24

Harmjan Dam

Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik

Entwicklung und Konzeption



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Harmjan Dam, Dr. theol. habil, Jahrgang 1950, studierte Humangeografie und Evangelische Theologie und war bis zu seinem Ruhestand Studienleiter des Religionspädagogischen Instituts der EKHN. Er lehrt als Privatdozent Religionspädagogik im Fachbereich Evangelische Theologie der J. W. Goethe-Universität Frankfurt und hat einen Lehrauftrag für Kirchengeschichte an der TU Darmstadt.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2022 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: Zacharias Bähring, Leipzig
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN Print 978-3-374-07163-0 // eISBN (PDF) 978-3-374-07164-7
www.eva-leipzig.de

Für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer.

Vorwort und Dank

Mit dieser Studie möchte ich die Entwicklung der evangelischen Kirchengeschichtsdidaktik in den letzten 300 Jahren und eine kurze Skizze einer Kirchengeschichtsdidaktik für den aktuellen schulischen Religionsunterricht in Deutschland vorlegen. Das, was ich in den letzten vierzig Jahren in der Praxis von Schule, Universität, Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung entwickelt habe, findet hier einen historischen und theoretischen Rahmen.

Für mein Theologisieren liefert die Kirchengeschichte mir viele Einsichten in die Verbindung von Theorie und Praxis des Christentums: Was können wir glauben, was sollen wir tun? Ich kann mir vorstellen, dass dies auch für andere (junge und ältere) Menschen hilfreich ist, und darum wünsche ich mir, dass diese Studie dazu beiträgt, dass die Kirchengeschichte ein wichtiges Element im Religionsunterricht an den Schulen und im Theologiestudium an den Universitäten und Hochschulen bleibt und noch weiter an Bedeutung gewinnt.

Dieses Buch ist meine Habilitationsschrift, die am 30. Juni 2021 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt angenommen wurde. Danken möchte ich Prof. Dr. Günter Heimbrock (Frankfurt), der mich schon 2004 ermutigte, in dieser Richtung zu forschen. Allerdings entdeckte ich erst viel später, wie die Kirchengeschichte mit einer »phänomenologischen Religionspädagogik« verbunden werden kann. Die Fülle an Arbeit als Studienleiter im religionspädagogischen Institut der EKHN verhinderte, dass ich 2005 meine Studie fertigstellen konnte. Danken möchte ich darum insbesondere Prof. Dr. David Käbisch (Frankfurt), der mich mit seinem Enthusiasmus im Jahr 2016 – nach meiner Verrentung – dazu gebracht hat, erneut dieses Forschungsthema aufzugreifen. Er hat entscheidend dazu beigetragen, eine neue Forschungsperspektive zu wählen: aus den Schulbüchern statt aus den religionspädagogischen Konzeptionen. Damit hat meine Studie eine ganz andere Ausrichtung bekommen, die besser zu meinen praktischen Publikationen passt und zudem ein neues Licht auf die Praxis des Unterrichts in kirchengeschichtlichen Themen im Religionsunterricht der letzten 300 Jahre wirft.

Sehr erfreulich ist, dass es David Käbisch zudem gelungen ist, mit Unterstützung der Erich und Maria Russell-Stiftung in Frankfurt (wofür auch wir herzlich danken!) die Digitalisierung der in dieser Studie verwendeten wichtigsten Religions- und Kirchengeschichtsschulbücher zu organisieren. Diese Bücher mit hohen Auflagen dienen in meiner Studie als »Ankerbeispiele« und sind nun auch z. B. für die Geschichte der Bibeldidaktik, der »Glaubenserziehung« und für die historische Erforschung von moralischen und ethischen Themen (wie z. B. das Bild vom »Fremden«) verfügbar. Die Digitalisierung ist

gemeinsam mit der Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena (ThULB) und dem dortigen Zentrum für Religionspädagogische Bildungsforschung (ZRB; Prof. Wermke) in Jena realisiert worden und die Digitalisate sind über die Website der ThULB erreichbar.

Ich danke den Mitgliedern des Frankfurter Forschungskolloquiums, die meine Überlegungen zur Habilitation in den letzten Jahren kritisch-konstruktiv begleitet haben. Ich danke Prof. Dr. Michael Wermke (Jena) für das Zweitgutachten. Ich danke ihm sowie PD Dr. Thomas Heller und der Evangelischen Verlagsanstalt in Leipzig für die Aufnahme meines Textes in der Reihe »Studien zur Religiösen Bildung«. Danken möchte ich der Ev. Kirche Hessen-Nassau und der Ev. Kirche Kurhessen-Waldeck für die großzügigen Zuschüsse.

Ich bedanke mich bei Ruth Bittner-Scherhans und Nele Dinslage-Stoll für die Textkorrekturen, insbesondere für das Entfernen der Niederlandismen sowie Prof. Dr. Michael Wandusim und Ekua Botwe für die Korrektur der »Summary«. Dank gebührt auch Pfr. Martin Schauß und Dr. Hartmut Lenhard, die Teile des Textes auf »continuity« und innere Logik gelesen haben.

Das Buch ist eine Didaktik und hat darum, inhaltlich und sprachlich, vor allem den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen als Adressatinnen und Adressaten. Ihnen ist es auch gewidmet. Meine Studie hat aus dem Grund sowohl den Charakter eines Lehrbuchs als einer wissenschaftlichen Studie. Danken möchte ich den Lehrerinnen und Lehrern, Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern, den Studierenden, meinen Schülerinnen und Schülern und den Kolleginnen und Kollegen im Institut, die auf meine Praxis und auf meine Überlegungen reagiert und so zur Reflexion beigetragen haben.

Last but not least danke ich meiner Frau Gaby Deibert-Dam, die mir immer die Freiheit und den Support für diese wissenschaftliche Arbeit gegeben hat.

Frankfurt am Main, Januar 2022

Inhalt

Vorwort und Dank	7
Einleitung.	17
1. Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Forschungsziel	17
1.1 Die Rolle von kirchenhistorischen Themen	17
1.2 Forschungsziel: Eine praxisnahe Kirchengeschichtsdidaktik	20
2. Die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik im Spiegel von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht	
Forschungsmethode Teil I.	25
2.1 Eine deskriptive Studie im Bereich der historischen Religionspädagogik	25
2.2 Allgemeine und religionspädagogische Schulbuchforschung	28
2.3 Stand der Forschung zu Kirchengeschichtsschulbüchern.	32
2.4 Forschungsaspekte: Ziele und Intentionen, Inhalte, Methoden, Schulbuchtypen	37
3. Die Konzeption einer an Kompetenzen orientierten Kirchengeschichtsdidaktik. Forschungsstand und Methode Teil II.	41
3.1 Die Verbindung von Entwicklung (Genese) und Konzeption (Geltung)	41
3.2 Forschungsstand der Konzeptionen	45
Teil I. Die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik im Spiegel von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht	
1. Kirchengeschichte in Schulbüchern vor 1803	51
1.1 Kirchengeschichte als Teil der Schulbücher für Universalgeschichte	51
1.2 Johann Heinrich Zopf: Grundlegung der Universal-Historie	55
1.3 Die Entwicklung des Schulwesens im 18. Jahrhundert	62
1.4 Kirchengeschichtsschulbücher für höhere, niedere und Realschulen	65
1.5 Georg Friedrich Seiler: Geschichte der geoffenbarten Religion.	69
1.6 Zusammenfassung	76

2. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1803 bis 1870.	81
2.1 Kirchengeschichte in den höheren Schulen ab 1800	81
2.2 August Hermann Niemeyer: Lehrbuch für die Oberen Religionsklassen	84
2.3 Hollenberg und andere Lehrbücher für den Religionsunterricht	91
2.4 Reformationsgeschichte: z. B. Joh. Gottfried Melos und Carl Friedrich Hempel	96
2.5 Johann Heinrich Kurtz: Abriss der Kirchengeschichte	100
2.6 Kirchengeschichte im Religionsunterricht der Volks- und Realschulen	108
2.7 Christian Gottlob Barth: Christliche Kirchengeschichte (Calwer Verlag)	114
2.8 Franz Ludwig Zahn: Biblische Historien und Bilder aus der Kirchengeschichte	120
2.9 Ludwig Sackreuter: Kurze Geschichte; Ottobald Bischoff: Leitfaden	125
2.10 Zusammenfassung	128
3. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1870 bis 1918.	133
3.1 Ein Anstieg der Zahl an Kirchengeschichts- schulbüchern ab 1870	133
3.2 Religionsbücher: Ritschl, Noack, Armstroff, Wendel	136
3.3 Neue »Leitfäden«, »Lebensbilder« und »Bücher für Schule und Haus«	144
3.4 Geschichte entwickelt sich zum Leitfach in den Geisteswissenschaften	149
3.5 Von 1880 bis 1899: »Bilder«, »Quellenbücher« und »Lesebücher«	154
3.6 Ernst Thrändorf und Hermann Meltzer: Eine erste Kirchengeschichtsdidaktik	156
3.7 Psychologie, Laizismus und der »geschichtliche Religionsunterricht«	174
3.8 Von 1900 bis 1914: August Reukauf und Ernst Heyn: »Lesebuch zur Kirchengeschichte«	179
3.9 »Lebensbilder«, »Abrisse«, »Quellen- und Lesebücher«	185
3.10 Wilhelm Erbt: Deutsch-nationale Töne in einem Erzähl- und Quellenbuch	193
3.11 Die Zeit des Ersten Weltkriegs	194
3.12 Zusammenfassung	195

4. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1918 bis 1933	201
4.1 Die Weimarer Republik und die Neuauflagen der Schulbücher nach 1918	201
4.2 »Artikel 149« der Weimarer Reichsverfassung im Spiegel der Schulbücher	209
4.3 Die neuen Schulbücher für Kirchengeschichte in den 1920er Jahren	213
4.4 Walter Franke: Helden und Werke der Kirche	218
4.5 Hermann Schuster: Christentum in Geschichte und Gegenwart	225
4.6 Wilhelm Erbt: »Artgemäße Religion«	231
4.7 Zusammenfassung.	232
5. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1933 bis 1945.	235
5.1 Nach der Ernennung von Hitler als Reichskanzler	235
5.2 Hermann Schuster und ein »völkischer« Religionsunterricht.	236
5.3 Walter Frankes »völkische« Lehrplanrichtlinie	239
5.4 Hermann Schuster, Walter Franke: Das Evangelium im deutschen Volk	241
5.5 Martin Rang: Kirchengeschichte in ausgewählten Kapiteln	247
5.6 Der Religionsunterricht wird langsam aus der Schule entfernt.	256
5.7 Zusammenfassung.	257
6. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1945 bis 1989.	259
6.1 Von 1945 bis 1968.	259
6.1.1 Kriegsschuld, Ökumene, Kalter Krieg, »Wohlstand für alle«	259
6.1.2 Helmuth Kittel: »Nie wieder Religionsunterricht«.	261
6.1.3 Die Praxis des Religionsunterrichtes: Wiederaufbau und Stabilität	266
6.1.4 Hermann Schuster: Aus »Helden und Werke« wird »Evangelium und Geschichte«.	268
6.1.5 Paul Börger: Aus »Auf Ewigem Grunde« wird »Am Quell des Lebens«.	274
6.1.6 Martin Rang: Das Erfolgs-Religionsbuch »Unser Glaube«	275
6.1.7 Karl Ringshausen, Helmut Angermeyer: Konzeptionelle und didaktische Überlegungen.	284
6.1.8 Ernst Schering: Kirchengeschichte im Unterricht	289
6.1.9 Heinz Vonhoff: Ein erstes Methodenbuch.	292
6.1.10 Neue Schulbücher: z. B. Busch und Esken, Thelemann und Aschermann	296
6.1.11 Neue regionale Schulbücher: z. B.: Wort und Zeugnis (Hessen)	299
6.1.12 Peter Biehl und Gert Otto in den 1950er und 1960er Jahren	303
6.1.13 Zwischenfazit: Wie die Kirchengeschichte zum »Stiefkind« des Religionsunterrichts wurde	305

12 Inhaltsverzeichnis

6.2 Von 1968 bis 1989	310
6.2.1 Die »sechziger Jahre« und die Kirchengeschichtsdidaktik	310
6.2.2 Die religionspädagogischen Institute und die Problemorientierung	315
6.2.3 Das Ende der Glorifizierung des Christentums: Eta Linnemanns Thesen.	318
6.2.4 Kirchengeschichtsbücher ab 1970.	322
6.2.5 Widmann, Sturm und Ruhbach: Handreichungen	325
6.2.6 Herbert Gutschera, Jörg Thierfelder: Brennpunkte der Kirchengeschichte	328
6.2.7 Kirchengeschichte im Bestseller »Kursbuch Religion«	337
6.2.8 Otto, Biehl, Nipkow: Konzeptionelle Überlegungen	344
6.2.9 Die 1980er Jahren und die Kirchengeschichtsdidaktik.	348
6.2.10 Thierfelder, Ruppert: Konzeptionelle Überlegungen	352
6.2.11 Schulbücher und Materialien zum Thema Christentum und Gesellschaft.	353
6.2.12 Gesamtdarstellungen 1980–1990: Zweitausend Jahre Christentum	359
6.2.13 Dietrich Steinwede: Erzählbücher und Bildwerk Kirchengeschichte	364
6.2.14 500 Jahre Martin Luther, 1983	365
6.2.15 Zusammenfassung	367
7. Kirchengeschichte in Schulbüchern von 1989 bis 2005.	375
7.1 Friedliche Revolution, Säkularisierung, Pluralität.	375
7.2 Materialien zum Thema Christentum in der Gesellschaft und Übersichtswerke	378
7.3 Uwe Hauser: Ebinger	380
7.4 Materialien zu Luther und der Reformation	382
7.5 Gegen eine Marginalisierung der Kirchengeschichte: Hein, Biehl, Thierfelder e. a.	385
7.6 Neue Materialien und Unterrichtshilfen nach 1990.	393
7.7 Methodische Erneuerungen	396
7.8 Materialien für Sek I	397
7.9 »Kursbuch Religion 2000« und »Religion. entdecken – verstehen – gestalten«	398
7.10 Oberstufenmaterialien zum Thema Kirche	402
7.11 Neue Oberstufenbücher und ihre kirchengeschichtlichen Inhalte	404
7.12 Zusammenfassung	405

8. Kontinuität, Periodisierung, drei Typen Kirchengeschichtsdidaktik	409
8.1 Inhaltliche Kontinuität	409
8.2 Kontinuität bei den Schulbuchtypen	411
8.3 Langsame Akzentverschiebungen	412
8.4 Die Periodisierung der Geschichte des Religionsunterrichts	414
8.5 Drei Typen Kirchengeschichtsdidaktik:	
traditionersschließend, biografisch, ethisch	417
9. Forschungsdesiderate Teil I	422

Teil II. Die Konzeption einer an Kompetenzen orientierten Kirchengeschichtsdidaktik

1. Ziele und Intentionen einer kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik	427
1.1 Religionsunterricht und Kompetenzorientierung	427
1.1.1 Die Herausforderungen für den Religionsunterricht nach 2005	427
1.1.2 Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht	432
1.1.3 Glaube und Religion	441
1.1.4 Inhalte des christlichen Glaubens als Kern des evangelischen Religionsunterrichts	444
1.2 Geschichtsunterricht und Kompetenzorientierung	447
1.2.1 Wie entwickelt sich historisches Denken?	447
1.2.2 Ziele und Merkmale historischen Lernens	451
1.2.3 Kompetenzmodelle historischen Lernens	452
1.3 Der traditionersschließende Typus	456
1.3.1 Geschichte, Tradition, Erschließung	456
1.3.2 Geschichtsphilosophisch: Modelle zum Umgang mit Vergangenen und Tradition	458
1.3.3 Theologisch: Das Interesse an der Geschichte	465
1.4 Der biografische Typus	473
1.4.1 Wider einen personifizierenden Umgang mit der Geschichte	475
1.4.2 Das Potenzial des biografischen Zugangs	476
1.5 Der ethische Typus	480
1.5.1 Historische Tiefenschärfe von aktuellen ethischen Themen	480
1.5.2 Die Zeitbedingtheit der Handlungsoptionen	482
1.5.3 Erinnerungslernen: »Nie wieder!«	485
1.6 Drei Kompetenzen einer Kirchengeschichtsdidaktik	494

2. Die kirchenhistorischen Inhalte des Religionsunterrichts	501
2.1 Was sollen kirchenhistorische Kerninhalte sein?	501
2.1.1 Alle Inhalte der Kirchengeschichte sind geeignet	502
2.1.2 Ein klar begrenzter Inhaltskanon	515
2.2. Ein Orientierungsraster für kirchengeschichtliche Themen	520
2.3 Die Verbindung von Kompetenzen und Inhalten	524
3. Methoden einer kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik	531
3.1 Kriterien für die Wahl der Methoden	531
3.1.1 Die »Können-Komponente« der Kompetenzen	531
3.1.2 Kirchengeschichte und der Umgang mit »Anforderungssituationen«	534
3.1.3 Das Feststellen der Lernausgangslage	538
3.2 Methoden der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit.	539
3.2.1 Phänomene wahrnehmen	539
3.2.2 Arbeit mit alten Gegenständen	542
3.2.3 Bilder, Karikaturen, Ikonen	544
3.2.4 Musik	547
3.2.5 Quellentexte.	548
3.2.6 Oral History, Zeitzeugenbefragung	551
3.2.7 Ortserkundung, Statuen, Denkmäler, Mahnmale, Museen (auch digital)	554
3.2.8 Kirchenpädagogik, Kirchrumpädagogik	558
3.3 Methoden der dialogischen Fähigkeit und Gestaltungsfähigkeit	561
3.3.1 Erzählen	561
3.3.2 Fiktive historische Erzählungen, historische Romane, kreatives Schreiben	564
3.3.3 Dokumentationen, Filme, Webseiten, historische Computerspiele	566
3.3.4 Präsentieren von Personen und Forschungsthemen, Ausstellungen	571
3.4 Methoden der Urteilsfähigkeit	573
3.4.1 Rollen- und Simulationsspiele	574
3.4.2 Dilemma-Methode.	578
3.4.3 Historiolog	580
3.5 Unterricht vollzieht sich in einem Methodenmix. Zwei Beispiele für die Verbindung von Kompetenzen, Inhalten und Methoden	583
3.5.1 Reformation: Evangelisch – Katholisch – Ökumenisch (Sek I)	583
3.5.2 Das Verhältnis von Kirche und Gesellschaft; Orientierungsraster (Sek II)	588

4. Kompetenzen, Inhalte und Methoden in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für Kirchengeschichte seit 2005	597
4.1 Thematische Jahrgangsbücher: »Kursbuch Religion« und »Moment mal!«	597
4.2 Schulbücher für die Oberstufe	603
4.3 Unterrichtsmodelle und Arbeitshilfen für Grundschule und Mittelstufe	603
4.4 Die Reformationsdekade: Impuls für viele Materialien.	613
4.5 Unterrichtsmodelle und Arbeitshilfen für die Oberstufe.	621
5. Forschungsdesiderate Teil II	626

Zusammenfassung

1. Eine evangelische Kirchengeschichtsdidaktik	627
1.1 Die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik im Spiegel von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht	629
1.2 Die Konzeption einer an Kompetenzen orientierten Kirchengeschichtsdidaktik	648
2. Short summary	660

Anlagen

1. Inhalt von acht Schulbüchern für ev. Kirchengeschichte in der »Mittelstufe«	666
2. Quellen und Literaturverzeichnis	671
2.1 Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und didaktische Publikationen zu evangelischer Kirchengeschichte	671
2.2 Sekundärliteratur	703
3. Abbildungsverzeichnis	721
4. Tabellenverzeichnis.	723
5. Personenregister	727

Einleitung

1. Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Forschungsziel

1.1 Die Rolle von kirchenhistorischen Themen

Das Christentum gibt es nicht ohne seine »Gemeinschaftsform« Kirche; die vorhandene christliche Kirche ist ohne ihre 2000 Jahre alte Geschichte nicht zu verstehen. Auf einfachste Fragen, wie »Warum ist das Christentum eine weltweite Religion?« oder »Warum gibt es das Christentum in Deutschland?« oder »Warum gibt es bei uns in der Nähe eine katholische und eine evangelische Kirche?« oder »Warum gibt es eigentlich Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland?« müssten Schülerinnen und Schüler nach zehn bis dreizehn Jahren Religionsunterricht eine Antwort geben können. Das können sie nur dann adäquat, wenn sie sich Orientierungswissen aus der Kirchengeschichte angeeignet haben.

Auch wenn diese Argumentation schlüssig erscheinen kann, heißt das noch nicht, dass Kirchengeschichte im Religionsunterricht immer auf große Resonanz gestoßen ist. Auch heute gibt es viele Schülerinnen und Schüler, die nicht an Geschichte – und noch weniger an der Geschichte der Kirche – interessiert sind. Und das ist irgendwie auch verständlich: Sie haben selbst noch kaum Vergangenheit, leben meistens im Hier und Jetzt, sind an ihren Freunden und an ihrer Zukunft interessiert. Warum sollen sie sich beschäftigen mit dem, was vor vielen Hunderten von Jahren an einem anderen Ort passiert ist? Sie erfahren eine tiefe Kluft zwischen »Ich & Hier« und »Damals & Andere«. ¹ Und das gilt nicht nur für Jugendliche. Wir leben in einer Zeit, in der Aktualität und Geschwindigkeit anscheinend wichtiger sind als Rückblick und Verlangsamung: »Wer so viel in der Breite kommunizieren muss wie der Zeitgenosse von heute – der Ewigheutige also –, der hat kaum noch Aufmerksamkeit über die Gegenwart hinaus.« ²

¹ Die Leistung der Kirchengeschichtsdidaktik kann als Brücke über die Kluft zwischen »Meine Fragen und mein Dasein heute« und »Viele Fakten und Ereignisse aus der Vergangenheit« gemalt werden. HARMJAN DAM, Kirchengeschichte lebendig. Schönberger Impulse. Praxisideen Religion, Frankfurt 2002, 5. Anstelle von »Brücke« spricht HEIDRUN DIERK für die Entdeckung des »Anderen« in der Vergangenheit von »Tiefendimension«. Heidrun Dierk, Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005, 249–259.

² RÜDIGER SAFRANSKI, Zeit. München 2015, 51. Wilhelm Damberg spricht sogar von einem »Klima historischer Amnesie«. WILHELM DAMBERG, Kirchengeschichte und ihre

Vor diesem Hintergrund hat eine Kirchengeschichtsdidaktik, vereinfacht formuliert, die Fragen nach dem *Was*, *Wozu*, *Wie* und *Wann* des zu Lernenden auf eine so überzeugende Weise zu beantworten, dass die Geschichte des Christentums für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Religionsunterrichts relevant wird.

Seitdem vor etwa 250 Jahren kirchenhistorische Themen einen Bestandteil des Inhaltskanons des evangelischen Religionsunterrichtes bildeten, ist ihre Rolle wechselhaft und wird die »Wozu-Frage« unterschiedlich beantwortet. Heutzutage ist diese Rolle nicht einfach und dafür gibt es mehrere Gründe.

(1) Kirchengeschichte ist in der Schule nur ein Teilaspekt des Religionsunterrichts und steht inhaltlich zwischen den schulischen Fächern Religion und Geschichte. Dennoch profitiert sie nicht von dieser möglichen doppelten Anbindung.³ Das Fach Geschichte hat keinen direkten inhaltlichen Bezug zum Christentum, und religiöse Fragen werden hier – wenn überhaupt – vor allem aus der funktionalen Außensicht besprochen. Im säkularen Geschichtsunterricht fehlt darum weitgehend die »Innensicht« der kirchengeschichtlichen Themen. Lehrkräfte, die die beiden Fächer Religion und Geschichte unterrichten, fühlen sich bei kirchenhistorischen Themen didaktisch sicher. Für die meisten Religionslehrerinnen und -lehrer ist der Unterricht in Themen der Kirchengeschichte aber eher so etwas wie »fachfremd unterrichten«.

(2) Die Beschäftigung mit der Kirchengeschichte findet in der schulischen Praxis vor allem in der Sekundarstufe I von Realschulen und Gymnasien statt. Die aktuellen Lehrpläne und Schulbücher zeigen, dass die Kirchengeschichte in der Mittelstufe sich auf vier Themenkreise konzentriert: frühe Kirche (Ausbreitung, Verfolgung, Konstantin), die Christianisierung Deutschlands, die Reformation und die Kirche im Dritten Reich. Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule werden in der Regel einige historische Personen besprochen, wie Martin Luther, Martin von Tours, Franziskus von Assisi oder Elisabeth von Thüringen. In der Oberstufe des Gymnasiums werden einzelne Aspekte aus der Kirchengeschichte hervorgehoben, wie zum Beispiel das Verhältnis von Kirche und Staat. Von einem durchgängigen, aufbauenden Unterricht kann darum nicht gesprochen werden. Dies war nicht immer so: Vor etwa hundert Jahren war die Rolle der Kirchengeschichte eine völlig andere, wie in Kapitel 3 und 4 in Teil I gezeigt wird.

(3) Für viele Schülerinnen und Schüler ist heutzutage der Religionsunterricht das Fach in der Schule, in dem es um sie selbst geht, um ihre Lebensfragen und um ihre Identität. Dies scheinen in der Mittelstufe eher Themen wie »Liebe

Didaktik im Lichte (nach-)konziliarer Prozesse, in: STEFAN BORK, CLAUDIA GÄRTNER (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016, 83–87 u. 257.

³ GODEHARD RUPPERT, JÖRG THIERFELDER, Umgang mit der Geschichte, in: GOTTFRIED ADAM, RAINER LACHMANN, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2003, 295.

und Partnerschaft«, »Sucht«, »Probleme in Schule und Familie«, aber auch die »Frage nach Gott« zu sein.⁴

Auch wenn es zu den faktischen Themen des Religionsunterrichtes nur wenige aktuelle Daten gibt, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit gesagt werden, dass die Kirchengeschichte eher nicht zu den für Schülerinnen und Schüler wichtigen Themen gehört.

Die nicht einfache Rolle der Kirchengeschichte im Religionsunterricht wurde öfters beklagt. Johann Kurtz, der Autor eines Schulbuchs für das Gymnasium aus dem Jahr 1849, moniert die nur geringe Zeit, die für Kirchengeschichte in der Schule vorgesehen war. Seine Absicht war, »[dem] Schüler ein Lehrbuch in die Hände zu geben, das ihm zugleich einigermaßen einen Ersatz für jene Kargheit des Lehrplanes bieten könne.⁵« Insbesondere ab Mitte der 1960er Jahre vermehrten sich die Klagen über die »Aschenbrödelrolle«⁶ der Kirchengeschichte und wurde sie öfters als »Stiefkind des Religionsunterrichts« bezeichnet.⁷ Noch im Jahr 2007 formulierte Antje Roggenkamp nach einer Analyse aktueller Schulbücher und gängiger Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in Deutschland: »Die Marginalisierung der Kirchengeschichte im

⁴ Die Feststellung »Lebensthemen« wurde 2013 vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Ev. Nordkirche (Hamburg) gemacht. Zu der Beliebtheit und der Präsenz einzelner Themen gibt es nur wenige Daten. Anton Bucher stellte fest, dass die hier genannten vier »Lebensthemen« von ca. 70% der befragten Schülerinnen und Schüler als wichtig eingestuft wurden. Kirchengeschichte war nur für 32% wichtig. Für die Zeit nach 2000 liegt die aktuelle empirische Forschung von Georg Ritzer vor, in der Kirchengeschichte aber nicht untersucht wurde. ANTON BUCHER, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der BRD, Stuttgart, Berlin, Köln, 2000, ³2001, 87. Andere Studien: GEORG RITZER, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Münster 2010. Qualitative Interviews bei: ELISABETH HENNECKE, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, Duisburg-Essen 2011 (Dissertation, Katholisch, Grundschule).

⁵ JOHANN HEINRICH KURTZ, Lehrbuch der Kirchengeschichte zunächst für höhere Lehranstalten, Mitau 1849, Leipzig ¹⁴1906. Hier ²1852, Vorrede IV.

⁶ Thierfelder in HERBERT GUTSCHERA, JÖRG THIERFELDER, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Kath. Blätter 97 (1972), 357. Siehe Kapitel I-6.7.

⁷ HEINZ VONHOFF, Geschichte der Kirche, München 1966, 7-13. Andere Bezeichnungen: »Schmerzenskind der Religionsdidaktik« (ERNST SCHERING, Gefahrenmomente des kirchengeschichtlichen Unterrichts, in: Ev. Erzieher 20 (1968), 232); »Schattendasein im Religionsunterricht« (MARTIN HEIN, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Forum Religion 3 (2001), 35); »geringe Rolle« (GOTTFRIED ADAM, Religiöse Bildung und Lebensgeschichte, Würzburg 1994, 175); »marginale Rolle« (BERND SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 614); »Randphänomen« (HEIDRUN DIERK, Kirchengeschichte – unverändert ein Randphänomen im Religionsunterricht? Erfahrungen aus der Ausbildungspraxis, in: entwurf 3 (1999), 3).

Sinne einer Sicherung von Restbeständen geht in der schulischen Praxis mit ihrem Relevanzverlust einher.«⁸

Dennoch scheint sich etwas zu verändern. Im (ökumenischen) Buch zur Kirchengeschichtsdidaktik von Stefan Bork und Claudia Gärtner aus dem Jahr 2016 werden die Bezeichnungen »Notstand«, »Waisenkind« und »vernachlässigter Bereich« als zu stark abgewiesen. Allerdings fordern die Autoren eine intensivere Beschäftigung mit der Kirchengeschichtsdidaktik: »Das konkrete Verhältnis von Kirchengeschichte und ihrer Didaktik scheint noch nicht ausreichend berücksichtigt, reflektiert und geklärt.«⁹

Trotz Klagen über ihre Marginalität muss gleichzeitig nachdrücklich festgestellt werden, dass die Kirchengeschichte seit Ende des 18. Jahrhunderts bleibend Gegenstand des Religionsunterrichts ist. Weder die bibelzentrierte Evangelische Unterweisung in den 1950er und 1960er Jahren noch die Problem- und Themenorientierung der 1970er und 1980er Jahre haben die Kirchengeschichte aus dem Religionsunterricht verdrängt. Die oben genannten Klagen wurden von den Autoren und von der Autorin auch nicht geäußert, um sich mit dieser »Nebenrolle« der Kirchengeschichte zufriedenzugeben, sondern gerade diese Autorinnen und Autoren haben durch wissenschaftliche und unterrichtspraktische Bücher und Artikel vielfältige methodische und didaktische Impulse gegeben und die Kirchengeschichte im Religionsunterricht gestützt. Für die jüngste Zeit gilt darum eher die Feststellung von Konstantin Lindner, dass sich »in den letzten Jahren [...] ein zunehmendes Interesse an kirchengeschichtsdidaktischen Fragestellungen erkennen lässt.«¹⁰

War der Titel von Bernhard Jendorffs Buch aus dem Jahr 1982 »Kirchengeschichte – wieder gefragt!« eher appellativ gedacht, hat die Aussage für heute schon mehr Berechtigung: Die Zahl der neuen Publikationen zu kirchenhistorischen Themen ist seit 2005 auf hohem Niveau, wie in in Teil II, Kapitel 4 gezeigt wird.

1.2 Forschungsziel: Eine praxisnahe Kirchengeschichtsdidaktik

Die vorliegende Studie möchte eine praxisnahe Kirchengeschichtsdidaktik sein, die diese Entwicklung weiter unterstützt. Was kann unter einer praxisnahen Didaktik verstanden werden? Hilbert Meyer, einer der klassischen Autoren in diesem Bereich, definiert Didaktik als eine wissenschaftliche »Theorie des Lehrens und des Lernens.«¹¹

⁸ ANTJE ROGGENKAMP, Lernort Geschichte, in: Glauben und Lernen 1 (2007), 8.

⁹ BORK/GÄRTNER, Kirchengeschichtsdidaktik, 2016, 7.

¹⁰ Er erwähnt schon allein von 2005 bis 2015 dreizehn grundlegende katholische und evangelische Studien. KONSTANTIN LINDNER, Kirchengeschichtsdidaktik. WiReLex 2015. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100053/ (Stand 9.1.2017).

¹¹ Dies nach der herrschenden Auffassung in den Erziehungswissenschaften (Klafki, Blankertz usw.). HILBERT MEYER, Unterrichtsmethoden, Berlin (²1988) ¹¹2000, 23.

Eine praxisnahe Didaktik wird umschrieben als die Reflexion der Methoden und Inhalte als allgemeines Konzept mit seinen unterschiedlichen bildungs- und lerntheoretischen Ansätzen. Didaktik umfasst somit die Reflexion von Inhalten und Methoden. Für dieses Anliegen kann auch der Begriff Fachdidaktik verwendet werden, der durch die »Gesellschaft für Fachdidaktik« wie folgt umschrieben wird:

»Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien.«¹²

Für das Fach Religion wird dann von Religionsdidaktik gesprochen. Bernd Schröder umschreibt: »Religionsdidaktik ist die *Theorie des Unterrichtens von (christlicher) Religion*; sie dient näherhin der Reflexion darauf, welche Facetten von (christlicher) Religion Lernende aus welchem Grund, auf welches Ziel hin, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise erschließen sollten.«¹³

Von den fünf unterschiedlichen Weisen, wie Religionsdidaktik dargestellt werden kann, verfolgt die hier vorliegende Studie die Darlegung nach Themenbereichen. Diese spiegeln die theologischen Disziplinen (die Leitwissenschaft des Religionsunterrichtes) wider: biblisch, kirchengeschichtlich, ethisch, dogmatisch, religionswissenschaftlich. Auch Schröder folgt in seinem Handbuch in den späteren Paragraphen zur Didaktik (§ 43–48) dieser Einteilung. »Für diese Darstellungslogik spricht neben ihrer pragmatischen Orientierungskraft, dass sie auf die didaktische Valenz von Themen und Lerngegenstände aufmerksam werden lässt: Sie zu erschließen, verstehen zu lernen, in Gebrauch zu nehmen, erfordert jeweils spezifische Zugänge.«¹⁴

Diese Studie zur Kirchengeschichtsdidaktik folgt darum einerseits der wissenschaftlichen Kirchengeschichte als Fach zwischen Theologie und Geschichte und beinhaltet gleichzeitig pragmatische Orientierungskraft.¹⁵

¹² Diese Umschreibung der »Gesellschaft für Fachdidaktik« (GFD), in der Fachdidaktiker unterschiedlicher Fächer kooperieren, hat sich seit 1998 etabliert. HELMUT J. VOLLNER, Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland, in: HORST BAYRHUBER, ULF ABRAHAM, VOLKER FREDERKING, WERNER JANK, MARTIN ROTHGANGEL, HELMUT JOHANNES VOLMER, Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Fachdidaktische Forschungen, Band 9, Münster 2017, 13.

¹³ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 2012, 554.

¹⁴ SCHRÖDER 2012, a.a.O., 556. Schröder verweist auf die viel rezipierten Bücher von Adam und Lachmann.

¹⁵ Das Forschungsformat folgt, nach einem Kategorisierungsvorschlag von Riegel und

Ein häufig geäußelter Einwand gegen eine themenorientierte Fachdidaktik ist, dass sie nur Anwendungswissenschaft sei und dabei »das Leitbild theoriegeleiteter Praxis« zu kurz käme.¹⁶ Dieser Einwand trifft zu, wenn von einem Top-down-Modell (»Theorie leitet die Praxis«) als gültiges Leitbild ausgegangen wird. Vielmehr ist die Fachdidaktik aber eine Interaktionswissenschaft zwischen den Fachwissenschaften und den Bildungswissenschaften.¹⁷ Wenn es um die fachliche Qualität des Religionsunterrichts geht, bedarf es einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis: neben theoriegeleiteter Praxis ebenso praxisgeleiteter Theorie.¹⁸ Diese Wechselwirkung bedarf der Stärkung, weil sich in den letzten Jahren eine große wissenschaftliche Eigendynamik und ein lebendiger interuniversitärer Diskurs entwickelt haben, die nicht immer zu einer größeren Bindung an die Praxis des Religionsunterrichts geführt haben.¹⁹

Die Gefahr besteht, dass die universitäre Religionspädagogik sich zu stark auf der Ebene der »Reflexion der Reflexion« bewegt, während die Kolleginnen und Kollegen in der Schule – um es salopp zu formulieren – schon mit einer guten Kopiervorlage, einem in der Praxis verwendbaren Schulbuch, einer geeigneten Impulsfrage oder einer gut beschriebenen Anforderungssituation für eine Unterrichtsstunde zufrieden sind. Auch der in den letzten Jahren stark gewachsenen empirischen Religionspädagogik ist es nicht genügend gelungen, die Brücke zwischen Praxis und Theorie zu schlagen und Handlungsorientierung zu bieten.²⁰

Bernd Schröder begrüßt den Gewinn an theoretischer und wissenschaftsorganisatorischer Statur der Religionspädagogik, aber: »Die Theorien selbst münden immer seltener in klare und operationalisierbare Maßgaben für die Praxis. [...] Der Transfer vom theoretischen Ertrag zum Handlungskonzept

Rothgangel, sowohl der Bezugswissenschaft (Kirchengeschichte) als auch der Praxis der Kirchengeschichtsdidaktik als Gegenstandsbereich. ULRICH RIEGEL, MARTIN ROTHGANGEL, Das Format fachdidaktische Forschung als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web 19 (2020), H.1, 4 u. 7.

¹⁶ SCHRÖDER, Religionspädagogik 2012, 556–557.

¹⁷ ULF ABRAHAM, MARTIN ROTHGANGEL, Fachdidaktik im Spannungsfeld von »Bildungswissenschaft« und »Fachwissenschaft«, in: BAYRHUBER/ROTHGANGEL, Allgemeine Fachdidaktik, 2017, 17–19.

¹⁸ 2014 erschien zum ersten Mal ein Heft von Verkündigung und Forschung zur Bestandsaufnahme der Religionspädagogik als theologische Disziplin: 59. Jahrgang 2 (2014).

¹⁹ Einer der Gründe kann die quantitativ stark gewachsene universitäre Religionspädagogik in Deutschland sein: 49 Professorinnen, Professoren und weitere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

²⁰ BERND SCHRÖDER, Empirische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung (59) 2 (2014), 96: »Von einer konsequent empiriegestützten Theorieentfaltung [kann] (noch) nicht die Rede sein.« SCHRÖDER, a.a.O., 109: »der empirische Zweig der Religionspädagogik [...] beansprucht eine [...] Steuerungs- und Bewertungsfunktion auch gar nicht.«

[wird] *de facto* [...] den handelnden Individuen überlassen.«²¹ Gerade in einer verbesserten Theorie-Praxis-Bindung liegen momentan die größten Chancen für eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.²²

Die hier vorliegende Kirchengeschichtsdidaktik soll Lehrkräfte befähigen, sich über die Eignung bestimmter Unterrichtsinhalte zu vergewissern, und gleichzeitig mit einem Methodenspektrum ausstatten, mit dem sie reflektiert ihren Unterricht gestalten können. Sowohl diese Vergewisserung als auch die Reflexion sind nötig, damit die Tauglichkeit bestimmter Inhalte und Methoden nicht nur aus der individuell erfahrenen praktischen Zweckmäßigkeit oder Funktionalität abgeleitet wird, sondern auch aus ihren konzeptionellen Absichten und ihrer Sinnhaftigkeit. In dieser Hinsicht sollte die wissenschaftliche Religionspädagogik keine Angst vor Praxisnähe haben.²³

²¹ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 2012, 160. Gleichwohl muss bedacht werden, dass die religionspädagogischen Zeitschriften der Institute (zum Beispiel »Loccumer Pelikan«, »entwurf«) eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Theorie und Praxis haben. SCHRÖDER, a.a.O., 161.

²² Die GFD verfolgt seit 2013 ebenso das Ziel der »Etablierung eines neuen Typs von Prozessorientierter Entwicklungsforschung [...], der bewusst darauf abhebt, die Schulpraxis in den Forschungsprozessen einzubeziehen und identifizierte Probleme gemeinsam systematisch zu bearbeiten, so dass daraus in mehrfacher Überarbeitung Unterrichtseinheiten oder andere Praxislösungen an die Schule zurückfließen können.« Helmut J. Vollmer, Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland, in: BAYRHUBER/ROTHGANGEL, Allgemeine Fachdidaktik, 2017, 13.

²³ Ein positives Beispiel ist RUBEN ZIMMERMANN, MIRIAM ZIMMERMANN (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 7–10. Das von manchen despektierlich als »How-to-do-book« bezeichnete Handbuch wählt für die didaktische Leistung ebenso das Bild der Brücke, die zwischen der Bibel und dem Rezipienten geschlagen werden muss.

2. Die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik im Spiegel von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht. Forschungsmethode Teil I

2.1 Eine deskriptive Studie im Bereich der historischen Religionspädagogik

Eine Kirchengeschichtsdidaktik muss auf methodisch unterschiedliche Weise entworfen werden. Schröder unterscheidet fünf Dimensionen der religionspädagogischen Reflexion mit einem weit gefächerten Repertoire an Erschließungsmöglichkeiten:²⁴

1. historisch (mit Methoden aus den Geschichtswissenschaften)
2. systematisch (Ideen und Begriffe, auch geschichtlich)²⁵
3. vergleichend (international, komparatistisch)
4. empirisch (partizipierende Beobachtung, quantitative Erhebung, Videoaufzeichnung, Interviews)
5. handlungsorientiert-didaktisch (Reflexion der eigenen Praxis, insb. methodisch).²⁶

In Teil I wird die erste Dimension verfolgt. »Das Ziel des historischen Zugriffs ist es, besser zu verstehen, inwiefern aktuelle religionsdidaktische Sachverhalte durch vorausgegangene Konstellationen dieser Sachverhalte geprägt und bedingt sind.«²⁷ Sie ist somit ein Beitrag zum Arbeitsfeld der historischen Religionspädagogik, das in den letzten Jahren ein starkes Wachstum verzeichnet.²⁸ Zur Erforschung der Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik stehen unter

²⁴ SCHRÖDER, Religionspädagogik, 2012, 14. BERND SCHRÖDER, Historische Forschung in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19 (2020) Heft 1, 12. RIEGEL/ROTHGANGEL, Das Format »Fachdidaktische Forschung« als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web 19 (2020) Heft 1, 8–9.

²⁵ »Theologie ist keine empirische Disziplin.« BERNHARD DRESSLER, Religionspädagogik. Bestandsaufnahme einer theologischen Disziplin, in: Verkündigung und Forschung (59) 2 (2014), 77.

²⁶ KONSTANTIN LINDNER (Kirchengeschichtsdidaktik, WiReLex 2015) weist auf das Desiderat hin, dass die Rolle von Kirchengeschichte im RU in der jüngeren Vergangenheit weder qualitativ noch quantitativ untersucht wurde. Die empirische Methode hat im Vergleich zu der historischen Methode den Vorteil, dass sie für das Wahrnehmen der Wirklichkeit viel unterschiedliches qualitativ- und quantitativ-empirisches »Handwerkzeug« zur Verfügung hat.

²⁷ RIEGEL/ROTHGANGEL, Theo-Web 19 (2020) Heft 1, 8.

²⁸ BERND SCHRÖDER, Historische Religionspädagogik, ThR 74 (2009), 290f. SCHRÖDER, Theo-Web 10 (2011), 173f. JOHANNES WISCHMEYER, Historische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 2 (2014), 110–123. Einer der wichtigsten Gründe für die starke Zunahme ist, laut Käbisch, die Notwendigkeit des Methodenpluralismus.

schiedliche Gegenstände zur Verfügung: (a) Theorien und Konzeptionen, (b) Unterrichtspraxis, (c) Unterrichtsentwürfe, Prüfungsniederschriften, Visitationsberichte, (d) Lehrpläne und Curricula, (e) Medien wie Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Im Zentrum der vorliegenden historischen Rekonstruktion im ersten Teil stehen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Zwar beschreiben die benutzten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien die Unterrichtspraxis nicht direkt, sie sind aber nah an der Praxis, weil die Autoren oft Lehrer und Lehrerinnen sind.²⁹

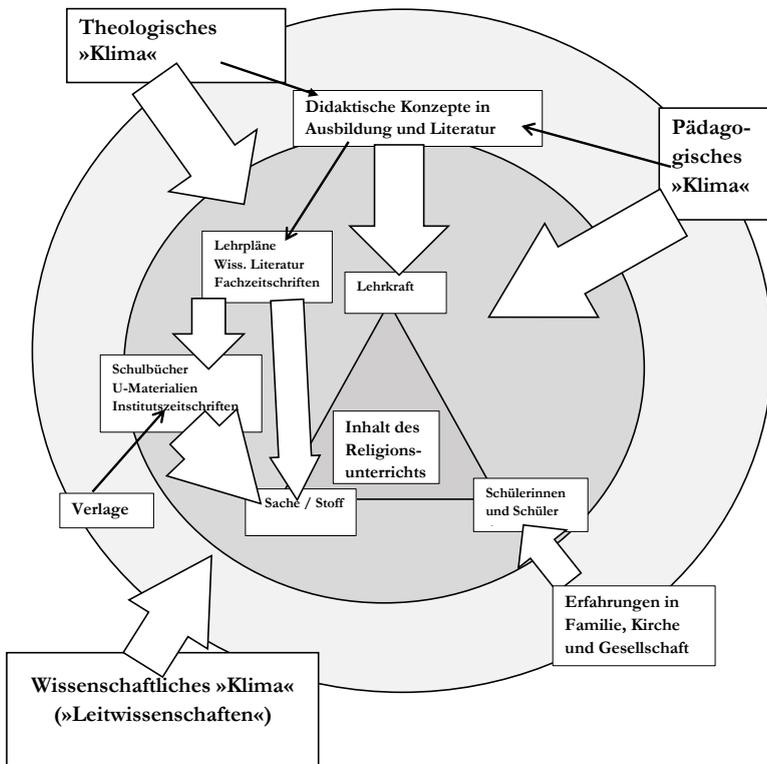


Abb. 1 Elemente bei der Bestimmung der Inhalte des Religionsunterrichtes (Modell)

DAVID KÄBISCH, Historische Religionspädagogik. WiReLex 2017. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200201/ (abgerufen 7.2.2017).

²⁹ »Unterrichtsbücher haben eine Brückenfunktion inne.« Schröder, Historische Religionspädagogik, ThR 74 (2009), 291. DAVID KÄBISCH (ebd.): »Praxis- und medien-geschichtlich orientierte Studien«. Die These von Thomas Heller, David Käbisch und Michael Wermke, dass Schulbücher der Spiegel der Theorieentwicklung sind, ist näher zu prüfen. THOMAS HELLER, DAVID KÄBISCH, MICHAEL WERMKE, Repetitorium Religionspädagogik. Tübingen 2012, 6.

In Abbildung 1, einem heuristischen Modell zur Bestimmung der Inhalte des Religionsunterrichts, ist sichtbar, dass der Zugang zur faktischen Didaktik (Ziele, Inhalte und Methoden) nicht nur bei den Konzeptionen liegt, die in der Ausbildung und der wissenschaftlichen Literatur zu finden sind, sondern in höherem Maße bei den Schulbüchern und den Materialien.

Die didaktischen »Konzepte« und »Modelle« (Dimension 2 und Gegenstand a.) treten dabei etwas in den Hintergrund. Sie werden von Johannes Wischmeyer als »master narratives«, als »Geschichtsbilder« bezeichnet, die durch historische Forschung zunächst dekonstruiert werden müssen.

»In der Geschichte der Religionspädagogik haben lange Zeit die vielbeschworenen »Konzeptionen« die Rolle dieser Meistererzählungen eingenommen. In folgerichtiger Anschluss an die dekonstruktiven Ansätze der Postmoderne sind sie inzwischen als konstruktive Setzungen erkannt worden, die sich in erster Linie fachpolitischen Interessen verdanken und damit selbst erforschungsbedürftig scheinen.«³⁰

In der hier vorliegenden Studie wird nun die Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik »von unten«, von den Schulbüchern aus konstruiert. Auf diese Weise wird konstruktiv eine andere Sicht (neben anderen) auf die Geschichte des Religionsunterrichts formuliert.

Bernd Schröder, der mehrfach Kategorisierungen für die Studien zur Historischen Religionspädagogik vorgelegt hat, unterscheidet »forschungsliterarische Kategorien«. Die vorliegende Studie ist dann (1) eine »medien- und methodengeschichtliche Studie«, die auf die Gewinnung von Kriterien und Leitlinien für die Gegenwart zielt, und (2) »Geschichte der religionsdidaktischen Erschließung von Themen«, weil die Entwicklung des Unterrichtsthemas »Kirchengeschichte« für die letzten 300 Jahren erschlossen wird.³¹

³⁰ Es geht Wischmeyer bei der historischen Religionspädagogik um die Erforschung der »Praxisgeschichte religionspädagogischer Ansätze«, die das komplizierte Wechselspiel von Theorie und Praxis zum Thema haben. WISCHMEYER, Verkündigung und Forschung 2 (2014), 123. In meinem Artikel aus 2006 orientierte ich mich ebenso noch stark an den »religionspädagogischen Konzepten«. Auch die »didaktischen Modelle« der allgemeinen Pädagogik waren eher theoriegeleitet und spielten vor allem in der Ausbildungspraxis eine Rolle. Sie werden heute nicht mehr als bestimmende Richtschnur für die Praxis eingestuft. Matthias Proske, Daniel Scholl: »Der wissenschaftliche Status der Allgemeinen Didaktik und der in ihrem Kontext entwickelten Didaktischen Modelle [ist] spätestens seit der zweiten empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften, das heißt seit der Jahrtausendwende, strittig geworden.« MATTHIAS PROSKE, DANIEL SCHOLL WiReLex, Didaktische Modelle. www.bibelwissenschaften.de/stichwort/100128 (abgerufen 7.1.2017). HARMJAN DAM, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation, in: JRP-22, Neukirchen 2006, 215–228.

³¹ SCHRÖDER, Historische Religionspädagogik, ThR 74 (2009), 400. Schröder kategorisiert an anderer Stelle nach »erkenntnisleitenden Interessen«. Dann gehört die vorliegende Studie zum »Rekonstruieren«, weil in Teil I die Entwicklung der Kirchengeschichte

In Teil I wird gezeigt werden, dass sich Theorieentwicklungen nicht unmittelbar in den für die Praxis verfassten und oft aus der Praxis erwachsenen Schulbüchern spiegeln. Auf diese Weise wird nicht nur auf die Theorie-Praxis-Discrepanz aufmerksam gemacht, sondern wird auch versucht, einen Beitrag zu einer Wissens- und Wissenschaftsgeschichte »von unten« zu liefern, in der es weniger darum geht, welches Wissen in akademischen Diskursen, Monografien oder Fachzeitschriften zirkuliert, sondern welches Wissen Eingang in Schulbücher fand und sozusagen »aus der Praxis – für die Praxis« generiert wird. Dies ist auch als Anregungspotenzial für weitere Forschung gedacht.

Über die Bedeutung für die Historische Religionspädagogik und die Bildungsgeschichte hinaus liefert die vorliegende Studie auch einen Beitrag zur Historiografie der Kirchengeschichte. Der didaktische Transfer der Inhalte auf die nachfolgende Generation wurde selten untersucht und reflektiert, und die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik stellte ein Forschungsdesiderat dar.³²

2.2 Allgemeine und religionspädagogische Schulbuchforschung

In diesem Abschnitt wird zunächst die allgemeine Schulbuchforschung in Deutschland beschrieben und ihre Art, sich mit dem Thema Religion zu beschäftigen. Danach folgen eine kurze Übersicht über die religionspädagogischen Schulbuchstudien und ein Einblick in den Stand der Forschung der Studien, die sich spezifisch mit Kirchengeschichtsschulbüchern beschäftigen haben.

Das Schulbuch ist ein »für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten.«³³ Schulbücher wurden und werden in der Regel von Lehrkräften geschrieben, sie erwachsen aus dem Unterricht und sind für den Gebrauch im Unterricht konzipiert. Auch wenn die Bezeichnung Schulbuch sich erst am Anfang des 20. Jahrhunderts durchsetzt, gibt es das Schulbuch, seitdem es die Buchdruckkunst gibt. In Preußen ist im Jahr 1763 zum ersten Mal davon die Rede, dass Schulbücher approbiert werden müssen.³⁴ Ab Ende des 18. Jahrhunderts trugen die Schulbücher zu einer

schichtsdidaktik rekonstruiert wird, und zur Kategorie »Innovativ«, weil in Teil II eine aktuelle Didaktik konstruiert wird. SCHRÖDER, in: Theo-Web 19 (2020) Heft 1, 3.

³² Die zwei Bände von PETER MEINHOLD, *Geschichte der kirchlichen Historiographie*, Verlag Karl Alber (Reihe Orbis Academicus) Freiburg/München 1967, stellen bis jetzt den letzten großen Überblick mit Quellen und einer umfassenden Autorenübersicht über die Geschichte der Kirchengeschichte dar. Zum Transfer gibt es keine Quellentexte.

³³ Werner Wiater (*Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn 2005), zitiert in ECKHARDT FUCHS, INGA NIEHAUS, ALMUT STOLETZKI, *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen 2014, 9.

³⁴ Preußisches General-Land-Schul-Reglement aus 1763: Die Kinder müssen »nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von unse-

institutionalisierten Form von Bildung bei und sie haben sich bis heute in der schulischen Praxis durchgesetzt.³⁵ Schulbücher spiegeln die schulische Praxis und die Zeit, in der sie verfasst wurden, wider. Manche Autoren bezeichnen Schulbücher sogar als »Ausdruck eines Zeitgeistes«.³⁶

Ihre zentrale didaktische Bedeutung sowohl für die Unterrichtsplanung, die Vermittlung von Inhalten als auch für die Lehrplanentwicklung wurde von Bähr und Künzli nachgewiesen.³⁷ Zum gleichen Ergebnis kamen Reinhard Dross und Andrea Pietzonna in ihren Studien zur Benutzung des Religionsbuches Anfang der 1990er Jahre. Sie stellten fest, dass Schulbücher die Lehrpersonen vor allem bei »Stoffwahl, Methode und Unterrichtsdramaturgie« beeinflussen.³⁸ Dass Schulbücher eine wichtige Rolle für den Religionsunterricht spielen, zeigt sich noch heute am langwierigen Zulassungsverfahren in den Bundesländern und Kirchen.³⁹ Zwischen Konzeptentwicklung und Einführung eines Schulbuches liegen auch darum heute mehrere Jahre. In den Bundesländern müssen sie eingereicht und nach einem klaren Kriterienkatalog bewertet werden. Die Kriterien sind u. a. die Übereinstimmung mit Gesetzen und Verordnungen, die fachwissenschaftliche Qualität, das pädagogische Profil und vor allem die Übereinstimmung mit den Lehrplänen der Länder. Die Prüfung in den Landeskirchen betrifft die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft. Dazu werden pro Bundesland gemeinsame kirchliche Kommissionen mit pädagogischen Expertinnen und Experten und Lehrkräften aus den Schulen gebildet. Auch dadurch besteht eine Kopplung von Schulbüchern an die Praxis des Religionsunterrichts.

rem Consistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll«. DIETER STOODT, Arbeitsbuch zur Geschichte des Evangelischen Religionsunterricht, Münster 1985, 52. ECKHARDT FUCHS (2014, a. a. O., 34–35) betont den zunehmenden Staatseinfluss auf Schulbücher seit dem 16. Jahrhundert.

³⁵ FUCHS 2014, a. a. O., 9.

³⁶ FUCHS 2014, a. a. O., 34–35. Wolfgang Jacobmeyer bezeichnet Geschichtsschulbücher als »nationale Autobiographie«. Sie waren öfters Thema für gesellschaftliche Kontroversen. ETIENNE SCHINKEL, Schulbuchanalyse. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 65, Heft 7–8 (2014) 482–497.

³⁷ KONSTANTIN BÄHR, RUDOLF KÜNZLI, Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit. Ilz.ch 4 (1999), 4–7. Auch international vergleichende Studien haben diese Rolle nachgewiesen.

³⁸ REINHARD DROSS, Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem, in: CHRISTOPH BIZER, JRP-7, Neukirchen 1991, 179–195. ANDREA PIETZONNA, Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Lehrplan und Schulbuch im Fach Evangelische Religionslehre, in: G. BÜTTNER e. a., Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Idstein 1993, 113–129. Zitat in: GERHARD BÜTTNER, Schulbücher, evangelisch. WiReLex (2015) www.bibelwissenschaften.de/stichwort/100030/ (Stand 8. 1. 2017).

³⁹ Ausführlich dargelegt in KARIN BORCK, »Der Micha vom Prenzlauer Berg«. Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sek I, Berlin 1999, 10–18.

In der Schulbuchforschung in Teil I geht es aber nicht um die mögliche Eignung von bestimmten Schulbüchern. Die für die fachdidaktische Analyse und Evaluation von neuen Schulbüchern gängigen Modelle werden darum nicht angewendet.⁴⁰

Im Georg-Eckert-Institut (GEI) in Braunschweig, das in Deutschland bei der Schulbuchforschung führend ist, spielte das Thema Religion und die Erforschung von Religionsbüchern – im Gegensatz zu Geschichtsbüchern – lange Zeit keine große Rolle. Im Jahr 2017 fand anlässlich der 500-Jahr-Feier der Reformation in Augsburg eine internationale und multidisziplinäre Jahrestagung der »Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Medienforschung« zum Thema »Religion« statt. In dem Tagungsband gibt es eine Forschungsübersicht von Zrinka Stimac (GEI) über »Religion als Gegenstand deutschsprachiger Schulbuchanalysen« in den letzten 35 Jahren.⁴¹ Dabei wurde nicht nur nach dem Fach Religion geschaut, sondern auch nach Religion in den Fächern Ethik/Philosophie, Geschichte, Geografie, Deutsch und Gesellschaftslehre. Stimac stellt fest, dass in der Schulbuchforschung in den 1970er und 1980er Jahren vor allem nach der sachlich richtigen Darstellung einzelner Religionen im Schulbuch geschaut wurde, insbesondere der Darstellung des Judentums und des Islams. In den 1980er und 1990er Jahren ging es dann vermehrt um die Darstellung bestimmter Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Religionen und »Dritte Welt«, Religionen und Geschlechterstereotypen, Menschenrechte, Ethnozentrismus usw.⁴² Auch die fernöstlichen Religionen kamen mehr in den Blick. In der Zeit ab dem Jahr 2000 fokussierte die Forschung sich auf das interreligiöse Lernen: die Afrikabilder, das Abraham-Bild in Schulbüchern, das Bild des Christentums in Schulbüchern in der Türkei, Iran, Ägypten usw. Auch Islamdarstellungen in Büchern für Geschichte und politische Bildung wurden nun Thema sowie die Schulbücher für das neue Fach Islamischer Religionsunterricht. Generell spiegeln die Schulbuchanalysen die weitergehende Pluralisierung und Säkularisierung unserer Gesellschaft.⁴³ Methodisch arbeiteten die Autorinnen und Autoren in der Anfangszeit mit einer Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren: Fragencluster zu strukturellen, inhaltlichen und intentionalen Merkmalen. Neuere Studien arbeiteten auch mit Methoden aus der Literatur-, Kommunikations- oder den empirischen Sozialwissenschaften. Die historische Schulbuchforschung war methodisch in der Regel klassisch hermeneutisch orientiert.⁴⁴

⁴⁰ Modelle sind: Bielefelder oder Reutlinger Raster, Wiener Kriterienkatalog, Levanto Tool. FUCHS, 2014 a. a. O., 77–85. BORK/GÄRTNER, Kirchengeschichtsdidaktik, 2016, 34–48.

⁴¹ ZRINKA STIMAC, Von Singular zu Plural, in: SYLVIA SCHÜTZE, EVA MATTHES (Hg.), Religion und Bildungsmedien Religion and educational media. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Medienforschung, Bad Heilbrunn 2018, 39–50.

⁴² STIMAC 2018, a. a. O., 40–41.

⁴³ STIMAC 2018, a. a. O., 45–46.

⁴⁴ STIMAC, ebd., 46.

Zu Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht sind seit den 1960er Jahren bis 1990 knapp zwanzig religionspädagogische Studien veröffentlicht worden.⁴⁵ Diese zahlenmäßige Entwicklung hat sich seitdem fortgesetzt. Aus der umfangreichen Religionsbuchforschung werden nun vier Beispiele genannt, die zeigen, wie breit das Spektrum der Intentionen, Methoden und Ergebnisse dieser Studien ist.

Eine frühe Studie ist die im Jahr 1967 von Ursula Meinecke in Göttingen vorgelegte Dissertation »Der evangelische Religionsunterricht der Gegenwart, untersucht am Religionsbuch der Volksschule 1945–1967«. Meinekes Forschungsfrage griff die Klage der Lehrerschaft Ende der 1960er Jahre auf, dass die Schulbücher der »Evangelischen Unterweisung« nicht länger geeignet seien.⁴⁶ Ihr Anliegen war es, ein besseres Konzept für ein zeitgemäßes Schulbuch vorzulegen. Sie analysierte dazu induktiv sieben Bücher für Grund- und Hauptschule aus den 1950er Jahren.

Wie bei Stimac erwähnt, nehmen in den 1980er und 1990er Jahren einige Studien Schulbücher als Quelle für die inhaltliche Erforschung eines theologischen bzw. religionspädagogischen Themas. Im Jahr 1990 erschien die Dissertation von Veit-Jakobus Dieterich zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften: »Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918–1985)«, 2 Bde. Tübingen 1989.⁴⁷ Methodisch untersuchte er 228 evangelische und katholische Religionsbücher, um zu berechnen, wie hoch der Anteil in Seitenzahlen für dieses Thema in welcher Phase des Religionsunterrichts war.⁴⁸ Auf Basis einer Sachanalyse von Literatur zum Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften unterschied er Typen bzw. »Kategorien«, um dann festzustellen, welche Kategorien in welcher Phase wie stark hervortraten. Er konnte zeigen, wie sehr die Religionsbücher die theologischen und gesellschaftlichen Überzeugungen ihrer Zeit widerspiegelten.⁴⁹

⁴⁵ VEIT-JAKOBUS DIETERICH, Schulbuchforschung, WiReLex 2015 www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/ (Stand: 1.7.2020). Ausführliche Übersichten über die Schulbuchforschung bei HANS JÜRGEN HERRMANN, Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976 (Dissertation evangelische Theologie Heidelberg), Stuttgart/Braunschweig 2012, 6–15. Ebenso bei KARIN BORCK, Micha 1999, 26–34 und BÜTTNER, Religionsbuch, evangelisch. WiReLex 2015.

⁴⁶ URSULA MEINECKE, Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher. Hannover 1969, 12.

⁴⁷ DIETERICH, Schulbuchforschung 2015. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/ (Stand 1.7.2020).

⁴⁸ Phase I (1918–33) »Reformpädagogischer RU«, Phase II (1945–1968) »Kerygmatischer RU« bzw. »Evangelische Unterweisung«, Phase III (1968–1985) »themenzentrierte Konzeption«. In Phase II war die Auseinandersetzung zwischen Theologie und Naturwissenschaften am geringsten.

⁴⁹ Vergleiche DIETERICHS Schulbuch »Glaube und Naturwissenschaften«, in dem er für ein Modell des Dialogs plädiert.

Eine vergleichbare thematische Forschung wurde 1999 in der Berliner Dissertation von Karin Borck vorgelegt: »Der Micha vom Prenzlauer Berg«. Ihr geht es um die Rezeption von Bibeltexten, insbesondere das Bild von »Propheten« in einigen Religionsbüchern für die Sek I. Sie geht dabei nach dem Bielefelder Raster der quantitativen Inhaltsanalyse vor und verfolgt vor allem, inwiefern sich neue exegetische Inhalte in Schulbüchern niederschlagen.

Im Jahr 2012 legte Hans Jürgen Herrmann in Heidelberg die Doktorarbeit »Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts« vor. Herrmann, selbst einer der Autoren des »Kursbuches«, untersuchte nicht die ganze inhaltliche Breite des Kursbuches, sondern die Gottesfrage, den Islam und die Bilddidaktik in den Auflagen zwischen 1976 und 2009. Er arbeitete hermeneutisch und stellte die Änderungsprozesse vor dem Hintergrund des sich ändernden gesellschaftlichen und insbesondere des religionspädagogischen Diskurses heraus. Die Kirchengeschichte, die durch die Beteiligung von Jörg Thierfelder am Kursbuch recht breit vertreten war (siehe Kapitel 6.2 in Teil I), wird in Herrmanns Studie nicht berücksichtigt. Zur Schulbuchforschung stellt Herrmann abschließend fest: »Schulbücher erweisen sich nicht nur als fruchtbare Quelle, weil in ihnen verdichtetes Wissen enthalten ist. Sie sind gerade deswegen unverzichtbare Medien im Unterricht, weil sie als Kompendien im medialen Zeitalter das zwischen zwei Buchdeckeln »verdichten«, was jedes einzelne Fach für unaufgebar hält und der künftigen Generation vermitteln möchte.«⁵⁰ Schon diese vier Beispiele zeigen, dass die Studien sowohl inhaltlich wie methodisch sehr unterschiedlich ausgerichtet waren und keinen methodischen Standard vorgeben.

2.3 Stand der Forschung zu Kirchengeschichtsschulbüchern

Es gibt vier Studien, die sich explizit im Bereich Kirchengeschichtsschulbücher bewegen:

(1) Die erste Studie aus dem Jahr 1971 hat entscheidende Vorarbeit für mein Forschungsthema geleistet: Ansgar Philipps, »*Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart*«, Wien, Verlag Herder, 1971. Es handelt sich um eine religionspädagogische Dissertation an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Wien. Bei der Analyse der historischen Entwicklung des Themas Kirchengeschichte in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz stieß er auf das Phänomen, dass die katholische Entwicklung immer der evangelischen folgte und diese daher zwingend zuerst beschrieben werden musste. Philipps betrat mit seiner Studie Neuland und das umfangreiche Buch bringt

⁵⁰ HANS-JÜRGEN HERRMANN, a. a. O., 394.

nach einem kurzen Vorwort eine kleingedruckte vierunddreißigseitige Auflistung von evangelischen und katholischen Schulbüchern, Katechismen und weiterer Literatur zu dem Thema. Auch Schulordnungen und Lehrpläne bezog er in die Forschung ein. Fundorte für die Titelsammlung gibt er nicht an. Viele Titel haben als Vermerk, dass sie »nicht aufgefunden« werden konnten, was die Vermutung nahelegt, dass er wahrscheinlich Titel aus Auflistungen für Neuerscheinungen in Fachzeitschriften genommen hat. Es ging ihm um eine erste Erkundung zur Frage, wo und wie überhaupt Kirchengeschichte in der Schule vorkam und welche Ziele damit verfolgt wurden. Er bespricht insbesondere das Verhältnis der beiden Konfessionen und die Folgen der Veränderungen in der wissenschaftlichen Kirchengeschichtsschreibung für die Inhalte der Schulbücher. Die historische Darstellung – für drei Länder und zwei Konfessionen ein sehr umfangreiches Vorhaben – bricht in Kapitel IV im Jahr 1925 ab. Im kurzen fünften Kapitel folgt die Auseinandersetzung mit der katholischen heilsgeschichtlichen (und evangelisch kerygmatischen) Kirchengeschichtsdidaktik, die schon 1925 angefangen haben soll. Im abschließenden sechsten Kapitel entwirft Philipps Hauptlinien für eine – objektive – »Sachkunde Religion«, in der die Kirchengeschichte ökumenisch als Geschichte des Volkes Gottes (sechs Jahre nach Vatikanum II) eine zentrale Rolle spielen sollte. In seinem 1972 erschienenen Buch »Fach: Kirchengeschichte« beim Patmos Verlag arbeitete er insbesondere dieses letzte Kapitel aus und plädierte für eine Reform des Religionsunterrichtes in diese Richtung.

Die Doktorarbeit von Ansgar Philipps ist somit eine erste, breit angelegte Erkundung der Entwicklung der Kirchengeschichtsdidaktik zwischen ca. 1700 und 1925. Allerdings beschränkt er sich auf die Erwähnung von Kirchengeschichte in Lehrplänen und leitet die Ziele nur aus den Vorworten einiger Schulbücher ab. Es bleibt unklar, inwiefern die erwähnten Bücher eine gewisse Repräsentativität für eine bestimmte Zeit haben. Auch fehlen Detailanalysen der Inhalte der Schulbücher und werden die evangelischen Bücher aus der katholischen Sicht dargestellt. Die Entwicklungen werden vor allem mit Änderungen in der Theologie bzw. in der wissenschaftlichen Kirchengeschichte erklärt. Breitere gesellschaftliche und pädagogische Änderungsprozesse werden nur selten einbezogen. Die Studie ist von evangelischer Seite wenig rezipiert worden.

(2) Die zweite Studie erschien 1974: *»Empfehlungen zur Darstellung der Religions- und Kirchengeschichte in westeuropäischen Geschichtslehrbüchern.«* Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht, Bd. 16 (1975), 377–383. Idem, Dohmeier, *Empfehlungen ... Alte Kirche*. Braunschweig 1974. Diese Studie untersuchte keine Religions-, sondern Geschichtsschulbücher. Sie gibt nur Empfehlungen und analysiert weder die Inhalte noch die Didaktik der Schulbücher.

(3) Heidi Schönfeld, *»Bücher für den evangelischen Religionsunterricht. Ein Beitrag aus den bayerischen Volksschulen im 19. Jahrhundert.«* *Arbeiten zur historischen*

Religionspädagogik. Bd.1. Jena ²2005. In dieser Doktorarbeit, bei Rainer Lachmann in Bamberg eingereicht, untersuchte Heidi Schönfeld Schulbücher, weil sie Religionspädagogik in »alltagsweltlicher Ausrichtung« betreiben wollte und diese Bücher »sensible Indikatoren der jeweiligen Schulwirklichkeit« darstellten.⁵¹ Schulbücher atmen den »Geist der Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewusstseinslage«.⁵² Sie bilden das Scharnier zwischen Theorie und Praxis. Schönfeld hat in ihrer Studie die Schulbücher nicht in der Breite (wie Philipps), sondern in der Tiefe analysiert: ihre Entstehung, ihr Bedarf, ihre Genehmigung und Begutachtung, ihre Didaktik und ihre Wirkung. Darum grenzte sie ihr Forschungsfeld auf vierfache Weise ein: (1) die Volksschule (»deutsche« bzw. Elementarschule) von der ersten bis zur sechsten bzw. siebten Klasse, (2) Schulbücher aus Bayern (das nach 1803 in etwa die heutige Gestalt bekam), (3) evangelische Bücher (Evangelische machten ca. ein Viertel der Bevölkerung aus) und (4) nur die im 19. Jahrhundert bis 1918. Die wichtigsten Bücher waren die Katechismen, dann kamen die Bücher mit Biblischen Geschichten und Gesangbücher. Kirchengeschichte war nur dann und wann als Anhang an die Biblischen Geschichten aufgenommen. Schönfeld bietet für die vorliegende Studie interessante Informationen über Schulbuchautoren in und außerhalb Bayerns sowie weitere Hintergründe zu deren Büchern. Bei dem Aspekt Didaktik unterscheidet sie zwischen Zielen, Inhalten und Methoden, die gleichen drei Aspekte, welche in der hier vorliegenden Studie genommen werden (siehe unten).⁵³ Schönfelds Studie zeigt, dass für ein tiefgehendes Erforschen von Schulbüchern und ihrer Wirkung das Zur-Rate-Ziehen von Synodenberichten, kirchlichen Gutachten, Lehrplänen und ihrer Vorgeschichte, Visitationsprotokollen usw. ausgesprochen hilfreich ist. In meiner Studie geht es aber um einen epochenübergreifenden Längsschnitt zum Thema Kirchengeschichtsdidaktik mit Schulbüchern als Quelle.

(4) Die vierte Studie ist der Habilitationsvortrag von Albrecht Geck in Osnabrück im Jahr 2008. Er erschien 2011 als E-Book unter dem Titel »*Kirchengeschichte im RU – wie und warum?*« bei *Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen*. Für den Habilitationsvortrag wählte Geck drei Schulbücher für Kirchengeschichte als Quelle und als Beispiel für vier Stationen in der Entwicklung der Kirchengeschichtsdiaktik. »Die Bearbeitung *dieser* Quellen, die bisher nicht systematisch erforscht worden sind, gibt der historischen Kirchengeschichtsdiaktik von vorherein auch eine für die eigene Gegenwart unterrichtspraktische Orientierung und

⁵¹ Schönfeld zitiert ihren Doktorvater aus 1993: R. LACHMANN, Schulbuchforschung. Ein dringendes Desiderat historischer (Religions-)Pädagogik, in: WERNER FABER (Hg.), Forschungsforum Bamberg 1993, 129.

⁵² SCHÖNFELD zitiert PETER WEINBRENNER, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: RICHARD OLECHOWSKI, Schulbuchforschung, Frankfurt a. M. 1995, 40.

⁵³ SCHÖNFELD, Bücher für den ev. RU Bayern, 2005, 22.

Relevanz.«⁵⁴ Die drei Schulbücher (»aus drei unterschiedlichen politischen Systemen«) sind:

- 1900: August Reukauf, »Evangelischer Religionsunterricht«. Hier gehe es um Kirchengeschichte als Ort »idealer Begegnung«.
- 1927: F. Fliedner, A. Caspar, K. Mützelfeld, »Evangelisches Religionsbuch für höhere Schulen«. Sie würden die Kirchengeschichte als »ununterbrochenen Fluß« darstellen.
- 1951: Paul Börger, »Am Quell des Lebens«. Kirchengeschichte als Fundus von »exempla fidei«.
- 1973: Anstelle eines Buches nimmt er Peter Biehl als Beispiel für »KG als Kritik an der Kirche«.

Die Frage, wie repräsentativ die Beispielbücher sind, bleibt offen. Dies gilt auch für die Typisierung, die auf Selbstbezeichnungen der historischen Autoren zurückgeht. Geck plädiert konzeptionell für eine »historisch informierte Kirchengeschichtsdidaktik«, bei der die Schülerinnen und Schüler über Zusammenhänge der Kirchengeschichte informiert sein sollten. Dies könne nur durch eine (erzählende) Ganzschrift geleistet werden, eine Schulbuchform, die in Deutschland bis in die 1980er Jahre gängig war. Über die Auswahl der drei Schulbücher sagt Geck nachdrücklich, dass seine Darlegungen »nur ein erster Ausblick auf ein Gesamtbild »historischer Kirchengeschichtsdidaktik« der letzten 100 Jahre [sind], dessen umfassendere Darstellung freilich ein nicht geringes Desiderat religionsdidaktischer und fachwissenschaftlicher Arbeit darstellen dürfte.«⁵⁵

Zusammenfassend kann zu den vier Studien festgehalten werden, dass die erste Studie von Philipps aus dem Jahr 1971 noch zu sehr eine erste Erkundung des Themas bis 1925, zudem aus katholischer Perspektive, ist. Die zweite Publikation aus dem Jahr 1974 bietet keine Analyse der Kirchengeschichtsdidaktik. Schönfelds Studie beschränkt sich auf Bayern und auf Volksschulen im 19. Jahrhundert, während Geck nur drei Beispielbücher für drei politische Systeme nennt.

So bleibt gültig, was der Frankfurter Religionspädagoge Dieter Stoodt 1985 in der Einführung des ersten Arbeitsbuches zur historischen Religionspädagogik zu den Forschungsdesiderata schrieb: »Die Rolle der Kirchengeschichte in den verschiedenen Schulformen und -stufen durch ein Jahrhundert zu verfolgen, ist eine Herausforderung.«⁵⁶ In Rainer Lachmann und Bernd Schröders

⁵⁴ ALBRECHT GECK, Kirchengeschichte im RU - wie und warum, Göttingen 2011, 6. Albrecht Geck war Mitautor des Oberstufenbuches »Perspektiven Religion« (Göttingen 2000) und »Ist der Mensch noch zu retten? Kirche auf dem Weg ins 21. Jahrhundert«, Göttingen 2003.

⁵⁵ GECK 2011, a. a. O., 6.

⁵⁶ STOODT, Arbeitsbuch 1985, 52. Er beschreibt im 12. Kapitel (S. 432-469) die Entwicklung der Religionsbücher ab der Reformation. Er fordert weiter: »Die Marktanteile einzelner Schulbücher festzustellen und ihre Erfolge bzw. Misserfolge mit ihren Positionen zu korrelieren, wäre interessant.«

Handbuch »Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland« wird die Forschung nach Schulbüchern ebenso als Desiderat genannt:

»Forschungsmäßig noch so gut wie unbearbeitet ist schließlich das Gebiet der Religionsbücher, die an der Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis des Religionsunterrichts religionspädagogisch besonders aussagekräftig sind und vieldimensionale Forschung ermöglichen. Als Gebrauchsliteratur für den Religionsunterricht sind sie näher als etwa Zeitschriften am unterrichtlichen Praxis- und Problemfeld und versprechen durch Lehrplanbezüge zusätzliche Aufschlüsse im Ländervergleich.«⁵⁷

Auch Bernd Schröder nennt in seiner ausführlichen Übersicht über die fast 100 Studien, die zwischen 1995 und 2009 im Bereich Historische Religionspädagogik erschienen, zwei vergleichbare Desiderata: »...die Erhellung historischer Praxen des Unterrichts in Schule und Gemeinde.« [...] »Die Geschichte der unterrichtlichen Behandlung einzelner Themenkreise (und entsprechender didaktischer Entwürfe).«⁵⁸ Die hier vorliegende Studie nimmt diese Herausforderungen nun auf. Sie arbeitet in Teil I vergleichbar wie Philipps und Schönfeld: eine induktive hermeneutische historische Analyse, bei der die Schulbücher die primäre Quelle sind. Das Forschungsziel ist es, durch die Analyse der Kirchengeschichtsschulbücher die impliziten didaktischen Ansätze der Autorinnen und Autoren aufzuspüren.⁵⁹ Wenn möglich, werden weitere didaktische Publikationen der Autorinnen und Autoren zur Rate gezogen. Wie die Bücher entwickelt wurden, die Chancen und Grenzen, die die Lehrpläne dabei setzten, die staatlichen und kirchlichen Vorgaben usw. bleiben unberücksichtigt. Inwiefern die Bücher wirklich in der Unterrichtspraxis verwendet und inwiefern sie von Schülerinnen und Schülern rezipiert wurden, wird dabei ebenso nicht beantwortet. Produktions- und rezeptionsgeschichtliche Aspekte (Entstehung, Bedarf, Genehmigung, Wirkung usw.), so wie sie vom GEI momentan befürwortet werden, erfordern weitgehende andere Eingrenzungen, wie von Schönfeld gemacht. Eine Übersicht über die Didaktik-Entwicklung über drei Jahrhunderte, wie von mir intendiert, hätte dann nicht geleistet werden können.

⁵⁷ RAINER LACHMANN, BERND SCHRÖDER, *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Ein Studienbuch, Neukirchen 2007, 231.

⁵⁸ SCHRÖDER, *Historische Religionspädagogik*, in: *Theologische Rundschau* 74 (2009), 407.

⁵⁹ Eine umfangreiche Sammlung historische Religionsbücher befindet sich im Comenius Institut (Münster). Viele Bücher sind noch antiquarisch zu erhalten oder stehen digital bei GEI (vor 1871) und bsb (München) zur Verfügung. Die Literaturdokumentation in GOTTFRIED ADAM, RUDOLF ENGLERT, RAINER LACHMANN, NORBERT METTE (Hg.), *Didaktik der Kirchengeschichte – ein Lesebuch*, Münster 2008, 259–274 erwähnt auch viele dieser historischen Schulbücher. Ebenso die Studie von ANSGAR PHILIPPS, 1971. Siehe Vorwort Anlage 2.1.

Die Beschränkung in dieser Studie auf evangelische Schulbücher in Deutschland ist pragmatisch und vor allem der großen Anzahl an Publikationen geschuldet. Nur manchmal werden »Exkurse« zu katholischen Entwicklungen gemacht, zumal diese bei Ansgar Philipps schon ausführlicher beschrieben sind. Im konzeptionellen Teil II werden die Überlegungen von katholischen Autorinnen und Autoren dafür ausführlich berücksichtigt.

In dieser Studie wird von Kirchengeschichtsdidaktik gesprochen und nicht von »Kirchengeschichtsunterricht«⁶⁰ oder von »Didaktik der Geschichte des Christentums«.⁶¹ Die Bezeichnung Kirchengeschichte ist an den theologischen Fakultäten und in der theologischen Enzyklopädie die gängige und es handelt sich um eine Didaktik, die an den Inhalten dieses Faches orientiert ist. Dabei wird der Begriff Kirchengeschichte, wie in aktuellen Umschreibungen, nicht einengend institutionell verstanden.⁶² In den didaktischen Kompetenzen für Kirchengeschichte (siehe Kap. II-1.6) wird darum nicht von Kirche, sondern von Christentum und von Christinnen und Christen gesprochen.

2.4 Forschungsaspekte: Ziele und Intentionen, Inhalte, Methoden, Schulbuchtypen

Um die Analyse der evangelischen Schulbücher im historischen Teil zu fokussieren, werden nicht umfassend alle Schulbücher beschrieben, sondern nach einer tabellarischen Präsentation der gefundenen Bücher diejenigen insbesondere vorgestellt, die über längere Zeit in einer hohen Auflage verbreitet waren. Obwohl nur selten der genaue Umfang der Auflagen und die regionale Verbreitung

⁶⁰ Der Begriff »Kirchengeschichtsunterricht« kommt selten vor, und wenn, dann als Synonym für »KG-Themen in Unterricht«, meist im Fach Religion, aber auch in Geschichte und Deutsch. Kirchengeschichte ist kein »eigenes Fach in der Schule«. KONSTANTIN LINDNER, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biografischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlichen Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 26–27. Allerdings kann der Begriff »historischer Religionsunterricht« für den Religionsunterricht von ca. 1870–1933 verwendet werden (siehe Kapitel I–3 und I–4).

⁶¹ Peter Biehl und Klaus Wegenast sprechen in den 1970er Jahren gelegentlich von Christentumsgeschichte (siehe Kapitel I-6.2). Auch Martin Hein (Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Forum Religion 3 (2001), 35–41) und Antje Roggenkamp verwenden diesen Begriff synonym, dies in Nachfolge einer »religionsgeschichtlichen Wende« in der Religionspädagogik, die, ausgelöst durch Adolf von Harnacks »Das Wesen des Christentums«, um 1900 eingesetzt habe. ANTJE ROGGENKAMP, Lernort Geschichte, in: Glauben und Lernen 1 (2007), 9–11.

⁶² Stellvertretend für viele Klärungen des Propriums der Kirchengeschichte drei aktuelle Umschreibungen: Albrecht Beutel spricht von »Geschichte der Inanspruchnahme des Christlichen«; Christoph Marksches bestrebt eine »Erneuerung der Kirchengeschichte als historische Kulturwissenschaft des Christentums«; Christoph Schwöbel sucht nach »der Kontinuität des Christlichen in seinen geschichtlichen Transformationen«. Zitiert bei ROGGENKAMP, a. a. O., 13.

bekannt sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Schulbücher, die diese zwei Kriterien (in hoher Auflage über viele Jahre) erfüllen, eine höhere Verbreitung und damit wahrscheinlich eine höhere Repräsentativität für die Zeit und die jeweilige Schulform haben als ein Schulbuch, von dem nur in einem Jahr ein einzelner Druck erschienen ist. Dennoch handelt es sich strikt genommen nur um Beispiele. Schulbücher, die explizit nur für den regionalen Gebrauch (für bestimmte Landeskirchen z. B.) entwickelt wurden, sind weniger berücksichtigt. Ebenso sind die Bücher, die nachdrücklich für die kirchliche Katechese und somit nicht für den Schulgebrauch geschrieben wurden, nicht berücksichtigt.

In den analysierten Schulbüchern für Kirchengeschichte werden drei Elemente der Didaktik explizit aufgespürt:

Welche *Ziele und Intentionen* verfolgt die Kirchengeschichtsdidaktik? Dabei wird von Zielen und Intentionen und nicht nur von Zielen gesprochen, weil dieser Begriff eindeutig von der Curriculum-Theorie, der Didaktik der 1970er Jahre, besetzt wurde. In anderen Zeiten werden zwar auch Ziele verfolgt, sie können aber mehr als Absichten bzw. Intentionen bezeichnet werden. Für die Ziele und Intentionen sind insbesondere die Vorworte bzw. Einleitungen der Schulbücher aufschlussreich. Daneben wird aber immer wieder der Blick auf die Biografie der Autorinnen und Autoren und auf die in anderen Quellen festgehaltenen didaktischen Überlegungen gerichtet, insbesondere wenn es sich um Schulbuchautoren handelt, die ihre konzeptionellen didaktischen Überlegungen ausführlicher darlegen, wie z. B. bei Thrändorf und Thierfelder.

Welche *Inhalte* haben diese Schulbücher gewählt? Welche inhaltlichen Themen und Gegenstände halten die Schulbuchautoren für relevant und wie wird dies didaktisch begründet? Die Inhaltsanalyse geschieht somit mit Blick auf den didaktischen Zusammenhang.

Welche *Methoden* zu Vermittlung dieser Inhalte werden in diesen Schulbüchern gewählt? Aus welchen kirchengeschichtsdidaktischen Gründen erachten die Autoren diese für geeignet?

Um Ziele und Methodik zu illustrieren und in dem Längsschnitt vergleichbar zu machen, sind für die Beispielbücher immer wieder einige Ereignisse aus der Kirchengeschichte ausgewählt. Die Auswahl genau dieser Ereignisse sowie der historische (nicht sozialwissenschaftliche) Vergleich wurde abduktiv-zirkulär entwickelt.

- (1) Die sog. »Wende« bei Konstantin den Großen und das sich verändernde Verhältnis von Kirche und Staat.
- (2) Die Rolle von Missionaren wie Bonifatius und die Weise, wie das Christentum in Deutschland Fuß gefasst hat.
- (3) Martin Luther und die Reformation in Deutschland bzw. die Entstehung der evangelischen Kirchen.

- (4) (Im 19. Jh.) die Mission und das Verhältnis zum Christentum außerhalb Europas. Nach 1926 wurde dabei insbesondere als Beispiel Albert Schweitzer genommen.
- (5) (Nach 1950) das Verhältnis der Kirchen in Deutschland zum Nationalsozialismus.

In den Zusammenfassungen in Teil I werden für jeden Zeitabschnitt diese drei Elemente zur Strukturierung gebraucht, um danach bestimmte Typen Schulbücher für Kirchengeschichte zu benennen, in denen diese Elemente sich widerspiegeln. Bei diesen Typen Schulbücher handelt es sich um empirisch auftretende Realtypen, deren Namen auf die Selbstbezeichnung der Werke zurückgeht.⁶³

In den zitierten historischen Schulbuchtexten werden im Original die Hervorhebungen durch Fett-, Kursiv- und Sperrschrift sowie durch Unterstreichungen gemacht. Aus typografischen Gründen sind die vier Formen auf Kursivschrift reduziert.

Die Periodisierung in Teil I folgt der »Geschichte des evangelischen Religionsunterrichtes in Deutschland« von Rainer Lachmann und Bernd Schröder aus 2007, die selbst die Periodisierung von Ernst Christian Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland, aus 1959 adaptiert. Die Zeitabschnitte orientieren sich in beiden Büchern an wichtigen Änderungen in der politischen Entwicklung von Deutschland, die vor allem Konsequenzen für die Bildungspolitik hatten.⁶⁴ Die historische Beschreibung der Schulbücher endet im Jahr 2005, als die Konsequenzen der PISA-Studie⁶⁵ in den Schulen virulent und die Eckpunkte für das seitdem geltende Axiom der Kompetenzorientierung formuliert wurden. Am Ende von Teil I wird geprüft, inwiefern diese Periodisierung auf die Akzentverschiebungen in der Kirchengeschichtsdidaktik zutrifft.

Die nach 2005 formulierten Überlegungen und Entwürfe zur Kirchengeschichtsdidaktik gehen vor allem in den zweiten Teil dieser Studie ein, in Kapitel 1 und 2. Die Schulbücher und Materialien, die seitdem erschienen sind, werden in Kapitel 3 und 4 berücksichtigt.

⁶³ BERNHARD SCHMIDT-HERTHA, RUDOLF TIPPELT, Typologien, in: Report 1/2011 (34. Jg.), 24–26. www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-02.pdf (9.11.2021). Die Unterscheidung von »Realtypen« und »Idealtypen« geht auf Max Weber (1922) zurück. In Tippelts »Typologienwürfel« würde es sich um eine methodisch induktiv entwickelte und qua Ziel deskriptive Typologie handeln. RUDOLF TIPPELT, Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen - Merkmale der Typenbildung, in: J. ECARIUS, B. SCHÄFFER (Hg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen, Farmington Hills 2009, 115–126

⁶⁴ Mehr dazu in Kapitel 8 von Teil I.

⁶⁵ PISA: Programme for International Student Assessment. ECKHARD KLIEME e. a., Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

3. Die Konzeption einer an Kompetenzen orientierten Kirchengeschichtsdidaktik. Forschungsstand und Methode Teil II

3.1 Die Verbindung von Entwicklung (Genese) und Konzeption (Geltung)

In Teil II geht es um einen Entwurf einer für heute passenden Kirchengeschichtsdidaktik: das *Wozu*, *Was* und *Wie* des Unterrichts in der heutigen Praxis des Religionsunterrichts. Methodisch geht es nicht mehr um eine historische Rekonstruktion, sondern um eine systematische Auseinandersetzung mit aktuellen Entwürfen aus Religionspädagogik, Theologie und Geschichte. »Das Ziel des systematischen Zugriffs ist das bessere Verständnis vorliegender Theorien und Konzepte und die Überprüfung und Weiterentwicklung derselben.«⁶⁶

Wie beziehen sich aber die Beschreibung der Entwicklung in ersten Teil (die Genese) und eine für heute geeignete Konzeption im zweiten Teil (die Geltung) aufeinander? Salopp formuliert: Was nutzt die Erforschung von 500 Schulbüchern für die Formulierung einer aktuellen Konzeption? Diese Frage berührt nicht nur die Konstruktion dieser Studie (das »Scharnier« von Teil I und II), sondern ebenso generell den Nutzen von Geschichts- und Kirchengeschichtsschreibung und die *Wozu*-Frage der Kirchengeschichtsdidaktik selbst. Ohne zu sehr auf die Argumentation von Kapitel II-1 vorzugreifen, müssen einige Bemerkungen zum Verhältnis von Genese und Geltung gemacht werden. Dass die Genese gleich der Beweis für die Geltung war, ist – nach Johannes Wischmeyer – ein Relikt aus der hermeneutischen Geisteswissenschaft des 19. Jahrhunderts: »Es ist lange her, dass man Geschichte als eine Lehrmeisterin für das Leben bezeichnet hat.«⁶⁷ Die Gegenposition wurde in den 1970er Jahren durch den (radikalen) Strukturalismus eingenommen, der meinte, ganz auf Geschichte verzichten zu können.⁶⁸ Wer aber die Genese als methodischen Zugang ausklammert, wird »in der Welt der Religionen fast nichts verstehen«.⁶⁹ Wer aber andererseits nur die Genese gelten lässt, droht rückwärtsgewandt und nicht auf Zukunft ausgelegt zu sein. Bernhard Dressler weist darum auf das notwendige Zusammenspiel von Genese und Geltung hin. Er unterscheidet sie als »Entdeckungs- und

⁶⁶ ULRICH RIEGEL, MARTIN ROTHGANGEL, Das Format fachdidaktische Forschung als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web 19 (2020) H.1, 9.

⁶⁷ JOHANNES WISCHMEYER, Verkündigung und Forschung (59) 2 (2014), 111.

⁶⁸ PETER BIEHL, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Stuttgart/München 1973, 7. Nachdruck in: PETER BIEHL, Von der »Kirchengeschichte im Religionsunterricht« zur »geschichtlichen Dimension religiösen Lernens«. Texte zusammengestellt und kommentiert von Sophia Pötzschke. Jena 2007, 94–95.

⁶⁹ HUBERTUS HALBFAS, Wurzelwerk, Düsseldorf 1989, 12.

Begründungszusammenhang« bzw. als *de facto* und *de jure*.⁷⁰ Er verweist dabei auf eine Metapher von Christiane Schildknecht: »Geltung ohne Genese ist blind und Genese ohne Geltung ist leer.«⁷¹ Es geht somit nicht um die Frage Genese oder Geltung, sondern um die Frage, inwiefern und auf welche Weise sich Genese und Geltung aufeinander beziehen. Die Frage dieser Beziehung ist zusätzlich kompliziert, weil sie das hoch komplexe Wechselspiel von Konstruktion und Deonstruktion betrifft, bei der zudem der Konstrukteur Teil der Konstruktion ist. »Wer historische Methoden anwendet, weiß, [...] dass die Normen, die er setzt, geschichtlich entstanden sind und geschichtlichen Wandlungen unterliegen.«⁷² »Der Beobachter steht auf einem Floß, um einen Fluss zu beschreiben, der sich bewegt, während das Floß gleich vom Fluss bewegt wird.«⁷³ Der Konstrukteur muss darum für die Weise, in welcher er Geschichte schreibt, die eigenen aktuellen Interessen und Motive für den Prozess des Konstruierens offenlegen.⁷⁴ In der vorliegenden Studie ist mein Interesse die Konstruktion einer aktuellen Kirchengeschichtsdidaktik, die innerhalb der heutigen religionspädagogischen Herausforderungen ihre Eignung daran zeigt, dass sie »funktioniert«. Wichtigstes Kriterium für die »Geltung« ist die Passung (»it fits«) auf die heutigen Anforderungen der schulischen Praxis der Religionslehrkräfte.

Historische Einsicht wird durch drei unterschiedliche Modi generiert:

- (1) Wurzeln und Ursachen. Viele heutige Phänomene sind in der Vergangenheit entstanden.
- (2) Analogien, Zusammenhänge, Parallelen. Diese machen Vergleiche möglich und liefern Beispiele und Optionen für mögliche Handlungen.
- (3) Strukturen: Modelle, Schemata, Typologien als Abstraktion aus der Vergangenheit.⁷⁵

⁷⁰ BERNHARD DRESSLER, Bildungsgeschichte und Bildungstheorie. Das systematische Verhältnis zwischen Genese und Geltung in der Religionspädagogik, in: DAVID KÄBISCH, JOHANNES WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne, Göttingen 2018, 75.

⁷¹ CHRISTIANE SCHILDKNECHT, Genese und Geltung, Paderborn 2008, 8. Zitiert bei DRESSLER, a. a. O., 75.

⁷² CHRISTIAN ALBRECHT, Das historische Denken in der Praktischen Theologie, in: CHRISTIAN ALBRECHT, Enzyklopädische Probleme der praktischen Theologie. Tübingen 2011, 69–70.

⁷³ ALBRECHT 2011, a. a. O., 72.

⁷⁴ Michael Basse stellt zu diesem Aspekt nur fest, dass es sich um eine »spannende und konfliktträchtige Frage« und ein »wissenschaftstheoretisches Grundproblem« handelt. MICHAEL BASSE, Kirchengeschichte als Wahrnehmungsgefüge. Theoretische Grundlagen und Perspektiven einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik, in: GERHARD BÜTTNER e. a., Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2. Hannover 2011, 16–17. Zu diesem Aspekt der Wahrheitsfrage u. a.: WILFRIED HÄRLE, Dogmatik, Berlin/New York 2000, 4–9. HARALD A. WILTSCHKE, Einführung in die Wissenschaftstheorie, Göttingen 2013, passim.

⁷⁵ JÖRG CALLIES, Geschichte als Argument, in: KLAUS BERGMANN, KLAUS FRÖHLICH, ANNETTE KUHN, JÖRN RÜSEN, GERHARD SCHNEIDER (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik.

Für den ersten Modus wird oft der Begriff »Tiefenschärfe« verwendet. Der Begriff kommt aus der Fotografie und zielt darauf, nicht nur die Oberfläche direkt vor der Linse zu sehen, sondern auch alles, was dahinter liegt, einzubeziehen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts, als Geschichte anfang, eine immer größere Rolle in der Theologie zu spielen, formulierte Ignaz Döllinger: »Die Kirchengeschichte ist neben der Philosophie das zweite (historische) Auge der Theologie. Ohne sie fehlte dem theologischen Blick die nötige Tiefenschärfe.«⁷⁶ In dem von Lachmann und Schröder herausgegebenen Studienbuch zur Geschichte der Religionspädagogik (2007) wird in der Einleitung ebenso von der historischen Tiefenschärfe der religionspädagogischen Theorie gesprochen, an der es oft mangeln würde. Das Buch versteht sich dann als »Beitrag zu dieser notwendigen historischen Selbstaufklärung der Religionspädagogik«.⁷⁷ David Käbisch formulierte dieses gleiche Anliegen wie folgt: »Geht man davon aus, dass die Geschichte der Religionspädagogik eine Geschichte zunehmender Komplexität ihrer Untersuchungsgegenstände, Erkenntnisziele, Methoden und Theorien ist, dann kann die Komplexität heutiger Fragestellungen ohne historische Rückfrage kaum verstanden werden.«⁷⁸ Auch Bernd Schröder hat herausgestellt, dass es in der heutigen historischen Religionspädagogik »um die Gewinnung von historischer Tiefenschärfe explizit aus einem gegenwartsbezogenen erkenntnisleitenden Interesse heraus« geht.⁷⁹ Der historische Zugang hat den entscheidenden Vorteil, dass er entdeckt, wie etwas entstanden ist, und beobachten kann, welche Folgen es hatte.⁸⁰ Leitend für das Erlangen von Tiefenschärfe durch historische Forschung ist somit eine Fragestellung oder Thema. In der hier vorliegenden Studie ist das Thema die Didaktik der Kirchengeschichte.

Seelze-Velber, ⁵1997, 73. Callies nimmt »Beispiele« (*Argumentum ab exemplo*) als ersten Punkt und Analogien (*Argumentum ab analogia*) als zweiten. Wenn es aber keine Analogie gibt, macht ein Beispiel keinen Sinn. Er unterscheidet zudem »Trends und Entwicklungen« von »Wirkungs- und Sinnzusammenhängen« (*Argumentum a progressionem, a processu*) und nennt dabei »Strukturen« nicht.

⁷⁶ Zitiert nach CHRISTIAN HORNING, Kirchengeschichte, WiReLex 2016 www.bibelwissenschaften.de/stickwort/100160 (abgerufen 9. 1. 2017).

⁷⁷ SCHRÖDER/LACHMANN, Geschichte des ev. RU, 2007, 1.

⁷⁸ DAVID KÄBISCH, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive. Tübingen 2009, 62. Käbisch beruft sich für dieses »Verstehen« auf Troeltsch und Dilthey.

⁷⁹ BERND SCHRÖDER, Theo-Web, 2011, 178. Ebenso STEFANIE PFISTER, MICHAEL WERMKE (Hg.), Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung. Leipzig 2013, 23. Zitiert in WISCHMEYER, Verkündigung und Forschung 2014, 112. Schröder betont allerdings (ThR 2009, 409), dass die Kluft zwischen historisch gewonnenen Einsichten und empirisch oder systematisch gewonnenen Impulsen nicht größer werden dürfe.

⁸⁰ Albrecht formuliert weitgehend: »Ihre Bildungsaufgabe nimmt die Praktische Theologie nur wahr, wenn sie konsequent historisch denkt.« ALBRECHT, Das historische Denken in der Praktischen Theologie, 2011, 76.

Insbesondere die Modi zwei und drei helfen, strukturelle Fragen und Probleme zu deduzieren und mögliche Lösungsoptionen aufzuspüren.⁸¹ »Das Verfahren historischen Denkens ist im Kern die Rekonstruktion von Zusammenhängen, die Erschließung von Beziehungen und Verbindung.«⁸² Mit Modus 2 (Analogien, Zusammenhänge, Parallelen) kann die Beschäftigung mit der Geschichte zur Entdeckung von »alternativen (befreienden) Orientierungsmöglichkeiten« führen.⁸³ Je mehr Vergangenheit analysiert wird, je mehr Analogien und Korrelationen wahrgenommen werden, desto größer die Anzahl an möglichen Handlungsoptionen, die aus der Vergangenheit abgeleitet werden können. Dabei können bestimmte Positionen aus der Vergangenheit auch als überholt abgewiesen werden, weil »wir einen ›Erfahrungsweg‹ zurückgelegt haben, auf dem man nicht umkehren kann.«⁸⁴

Bei Modus 3 geht es um Modelle, Schemata und Typologien. Schröder formuliert:

»Auch wenn Tradition unverbindlich geworden ist und als solche nicht mehr selbstverständlich Fortschreibung oder Geltung beanspruchen kann, setzt das Verstehen der gegenwärtigen religionspädagogischen Konstellationen das Wissen um diesen geschichtlichen Zusammenhang voraus. Das gilt umso mehr, als in der Vergangenheit Praxis-Modelle und vor allem Denkfiguren entwickelt wurden, die mutatis mutandis bis heute – sei es in Abgrenzung, sei es in positiver Anknüpfung – orientierende Kraft entfalten.«⁸⁵

Eines der Anliegen des historischen Teils dieser Studie ist die Konstruktion einer didaktischen Typologie. Durch die Analyse der Kirchengeschichtsschulbücher werden drei unterschiedliche didaktische Idealtypen abgeleitet, die gleichsam drei unterschiedliche Zugänge bzw. Begründungen für die Beschäftigung mit der Kirchengeschichte darstellen: traditionerserschließend, biografisch und ethisch.⁸⁶ Weil das analysierte Material sehr umfangreich ist – es geht um über

⁸¹ Vgl. ERNST TROELTSCH, Über die historische und dogmatische Methode. 1898, zitiert in: SCHRÖDER, Theo-Web 10 (2011), 186. ALBRECHT, Das historische Denken, 2011, 68f.

⁸² ALBRECHT 2011, a. a. O., 71.

⁸³ GUNTER STEMMLER, Vom Nutzen der Historie für das christliche Leben. Geschichtsbewusstsein und kirchliche Identität (KZG 7, 1994, 129–136), zitiert in: DIERK, Kirchengeschichte elementar, 2005, 19 u. 66–67.

⁸⁴ Ein Ausdruck von ERNST TUGENDHAT (1979), zitiert von HUBERT DREYFUS, CHARLES TAYLOR (Die Wiedergewinnung des Realismus. Frankfurt 2016, 302), die dafür die Beispiele der Sklaverei und des Wahlrechts für die Frau nennen, für die es früher »gute Argumente« gab. Vergleichbares gilt für die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Zeit des Nationalsozialismus. Mehr zum Verhältnis von Zeitgebundenheit und Handlungsoptionen: Kapitel 5 (Tl. I).

⁸⁵ SCHRÖDER, Religionspädagogik 2012, 17.

⁸⁶ Idealtypen (Max Weber 1922) sind in der Reinform nicht existent, sondern Produkt der Isolierung und Überspitzung empirischer Tatsachen, eine gedanklich-heuristische Konstruktion. BERNHARD SCHMIDT-HERTHA, RUDOLF TIPPELT, Typologien 2011, 25–26.

500 Schulbücher und Didaktiken zur Kirchengeschichte in den letzten 300 Jahren –, ist die Chance groß, dass die Typologie strukturell, plausibel und nicht inzidentell ist.⁸⁷

3.2 Forschungsstand der Konzeptionen

Teil II ist nach dem gleichen Prinzip strukturiert wie die Zusammenfassungen im ersten Teil: Ziele und Intentionen, Inhalte, Methoden, Schulbuchtypen. Die systematische Auseinandersetzung mit aktuellen Entwürfen aus der Religionspädagogik bezieht sich auf die wichtigsten seit etwa 2005 erschienenen Publikationen zur Kirchengeschichtsdidaktik:

- Rainer Lachmann, Herbert Gutschera, Jörg Thierfelder, Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, ⁴2014.
- Heidrun Dierk, Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht. (Habilitationsschrift Ev. Theol. Heidelberg), Münster, LIT-Verlag, 2005.
- Konstantin Lindner, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biografischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. (Diss. kath. Theol. Regensburg), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- Gottfried Adam, Rudolf Englert, Rainer Lachmann, Norbert Mette (Hg.), Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch. Münster, Comenius Institut, 2008.
- Gerhard Büttner e. a., Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2 Kirchengeschichte. Hannover, Siebert Verlag, 2011.

In Toppelts »Typologienwürfel« würde es sich um ein methodisch sowohl induktiv als deduktiv entwickelte und qua Ziel explikativer Typus handeln. RUDOLF TIPPELT, Idealtypen, 2009, a. a. O., 115–126

⁸⁷ Dieser Vorgang der Typologisierung ist methodisch vergleichbar mit dem in der Studie von Horst Bayrhuber, Martin Rothgangel e. a. zur Entwicklung einer allgemeinen Fachdidaktik. Die Autoren haben für fünf Fächer die historische Entwicklung, das Lernen im Fach und das Lernen über das Fach hinaus verglichen: Biologie, Deutsch, Englisch, Musik und Religion. »Indem wir von den einzelnen Fächern ausgehen, bemühen wir uns in einer Art Bottom-up-Verfahren herauszufinden, worin die je eigenen Spezifika fachlichen Lernens und zugleich deren übergreifende Gemeinsamkeiten bestehen.« Aus dem Vergleich wurden Kategorien abgeleitet, die die Struktur einer überfachlichen Didaktik bildeten. Die historischen Kategorien sind u. a. 1. Prägende geschichtliche Kontexte, 2. Prägende Bildungsreformen, 3. Vorgeschichte des Unterrichtsfachs, 4. Ursprünge und Entwicklungen der jeweiligen Fachdidaktik usw. Zur angewandten Methodik sprechen Rothgangel und Vollmer an anderer Stelle von einem Wechselspiel von *bottom up* und *top down*. MARTIN ROTHGANGEL, HELMUT J. VOLLMER, Ausgangspunkte, in: BAYRHUBER/ROTHGANGEL, Allgemeine Fachdidaktik, 2017, 23–24.

- Stefan Bork, Claudia Gärtner (Hg.), Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2016.

Die Struktur von Kapitel 1 in Teil II orientiert sich an den drei didaktischen Typen, die am Ende von Teil I konstruiert wurden und deren Eignung für heute näher geprüft wird. Im ersten Unterkapitel (1.1) geht es um die *Ziele und Intentionen* des Religionsunterrichts in der Schule heute. Die Kompetenzorientierung spielt dabei die zentrale Rolle und ist für alle Schulfächer seit etwa 2005 das bestimmende didaktische Paradigma. Vor dem Hintergrund werden wichtige Herausforderungen für den Religionsunterricht in Deutschland reflektiert: das Verhältnis von Glauben, Religion und Theologie sowie seine Pluralitätsfähigkeit und Konfessionalität. Im nächsten Teilkapitel (1.2 Historisches Denken – Historische Bildung) geht es um didaktische Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Fach Geschichte.

In den nächsten drei Schritten (1.3 bis 1.5) werden die drei didaktischen Typen aufgegriffen. Es wird nach ihrer Eignung (Passung, Geltung) für den Religionsunterricht in der Schule heute gefragt und die Typen werden als Kompetenz formuliert. In 1.3 geht es um die Traditionerschließung. Ohne eine umfassende Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen geschichtsphilosophischen und theologischen Entwürfen zu diesen Themen führen zu können, können im Rahmen meiner Studie nur grob einige Argumente für oder wider den Umgang mit Tradition dargelegt werden. Sie sollen nur helfen, die Formulierung der »traditionerschließenden Kompetenz« zu schärfen. Teilkapitel 1.4 hat das biografische Arbeiten zum Thema. Auch hier geht es nur um die Benennung von Argumenten für und wider einen personifizierenden Umgang mit der Geschichte und um das Potenzial des biografischen Zugangs. In 1.5 geht es um die historische Tiefenschärfe von ethischem Lernen durch Analogien, Parallelen und Beispiele sowie um die Zeitbedingtheit der Handlungsoptionen. Auch wird der Unterschied von Kirchengeschichts- und Erinnerungsdidaktik angesprochen. Schließlich werden in 1.6 die drei Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler sich durch den Umgang mit Kirchengeschichte im Religionsunterricht aneignen sollten, zusammengefasst.

In Kapitel 2 von Teil II geht es um die Frage, welche kirchenhistorischen *Inhalte* im Religionsunterricht vorkommen sollen. Weil Kompetenzen an sich keine Inhalte festlegen, müssen Kriterien für die Bestimmung der Inhalte der Kirchengeschichte im Religionsunterricht gesucht werden. Kann es oder sollte es Kerninhalte bzw. einen »Mindestkanon« von Inhalten geben? Was sollten Schülerinnen und Schüler in der pluralen Gesellschaft heute sich nach zehn Jahren als kirchenhistorisches Orientierungswissen angeeignet haben?

In Kapitel 3 geht es um die *Methoden* einer kompetenzorientierten Kirchengeschichtsdidaktik. Es ist, salopp gesagt, die »Können-Komponente« der Kompetenzen, die durch die Beschäftigung mit kirchenhistorischen Themen im Religionsunterricht erworben werden können. Zuerst wird ausgelotet, inwiefern

der Umgang mit »Anforderungssituationen« für kirchengeschichtliche Themen geeignet ist. Danach wird das Eruiieren der Lernausgangslage besprochen.

In 3.2 geht es um Methoden der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit: die Arbeit mit alten Gegenständen, mit Bildern, Karikaturen und Ikonen, mit Musik, mit Quellentexten, Oral History und Zeitzeugenbefragung, Ortserkundung, Statuen, Denkmälern, Mahnmalen, Museen (auch digital) und schließlich um Kirchenpädagogik.

Teilkapitel 3.3 beschäftigt sich mit Methoden der dialogischen Fähigkeit und Gestaltungsfähigkeit: Erzählen, fiktive historische Erzählungen, historische Romane, kreatives Schreiben, Dokumentationen, Filme, Webseiten und historische Computerspiele sowie das Präsentieren von Personen und Forschungsergebnissen (Ausstellungen).

In 3.4 geht es um Methoden der Urteilsfähigkeit: Rollen- und Simulationsspiele, die Dilemma-Methode und die Methode des »Historiologs«.

Diese Überlegungen sind kurz gefasst und enthalten auch Beispiele aus den wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Publikationen zu Kirchengeschichte im Religionsunterricht, die seit 2005 erschienen sind. Das Kapitel 3 wird abgeschlossen mit zwei Beispielen von Unterrichtsreihen, um zu vorzuweisen, wie Kompetenzen, Inhalte und Methoden miteinander in Verbindung gebracht werden. Es zeigt u. a., dass Unterricht sich in einem Methodenmix vollzieht.

Schließlich geht es in Kapitel 4 des zweiten Teils um einen Blick in Schulbücher und Materialien, die nach 2005 erschienen sind. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, inwiefern die neueren Publikationen der Kompetenzorientierung folgen, welche Inhalte sie wählen und welche Methoden angewendet werden.

Teil I

Die Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik im Spiegel von Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht

1. Kirchengeschichte in Schulbüchern vor 1803

1.1 Kirchengeschichte als Teil der Schulbücher für Universalgeschichte

Kirchengeschichtliche Themen haben erst spät einen Platz im evangelischen Religionsunterricht bekommen. Schule und Bildung hatten zwar seit Luther im reformatorischen Denken und Handeln einen hohen Stellenwert, aber in den Schulen standen die Bibel, der Kleine Lutherische Katechismus und das Gesangbuch vom 16. bis weit in das 18. Jahrhundert als Medien und somit auch als Inhalt im Zentrum.

Dennoch finden wir schon im 16. Jahrhundert erste Hinweise auf kirchengeschichtliche Elemente in Schulbüchern und damit im schulischen Unterricht. Das galt allerdings nur für einen kleinen Teil der Bildung, die höheren Schulen, die auf ein universitäres Studium vorbereiteten, wie zum Beispiel durch das Schulbuch *Epitome Chronicorum* von Michael Neander (1525–1595).¹ Neander hat bei Luther und Melancthon in Wittenberg studiert und war von 1550 bis zu seinem Tod Rektor der Gelehrtenschule bzw. ehemaligen Klosterschule in Ilfeld (Harz) gewesen. Die vielen Lehrbücher, die er für die Schule schrieb, fanden große Verbreitung, darunter diesen »Auszug aus der Geschichte«, der auch die Kirchengeschichte berücksichtigte. Ein anderes viel verwendetes Schulbuch in dieser Zeit war von dem Hallenser Kirchenhistoriker und Latinist Johannes Sleidanus geschrieben: *De quatuor summis imperiis libri tres* (1555). Es war als durchgehende Geschichtserzählung anlegt: von der vorchristlichen Zeit, über die römischen Kaiser und die deutschen Kaiser, bis zur Reformation. Kirchengeschichtliche Gegebenheiten wurden hier und dort eingeflochten.² Die Schulbücher wurden in den oberen Klassen der »Gelehrtenschulen« eingesetzt, in denen die Schüler ab ihrem 13. Lebensjahr neben Latein, Griechisch und Hebräisch auch Geografie, Physik und eben Geschichtsunterricht (auf Latein) bekamen.³ Die protestantischen »Latein- oder Fürstenschulen« (Synonyme für

¹ BERND SCHRÖDER, Von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Krieg, in: LACHMANN/SCHRÖDER, Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Neukirchen 2007, 43 u. 67. Von dem Straßburger Rektor Johannes Sturm (1507–1589) sind keine Schulbücher zur Geschichte bekannt. STOODT, Arbeitsbuch 1985, 340.

² Philipps bezeichnet Sleidanus als »erstes und meist gebrauchtes Schulbuch« (PHILIPPS, 1971, 55 u. 75). Der »Sleidanus« wurde bis ins 18. Jahrhundert an mehreren Orten in Europa gedruckt und verlegt. Z.B.: Wittenberg 1610, Lugdunum Batavorum (=Katwijk, Niederlande) 1624, Dresden 1683, Amsterdam 1705. Reprint-on-demand: Nabu-Press USA 2012. Das Geschichtsbuch war Vorläufer der »Universalgeschichte« aus evangelischer Sicht.

³ SCHRÖDER in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a.a.O., 42–43 u. 67. Schröder betont, dass Neanders kurze pädagogische Handreichung ein Unterrichtsprogramm für 6- bis

Gelehrtschulen) wurden immer öfter »Gymnasien« genannt, wenn Latein und Griechisch zu den Schulfächern gehörten. Sie arbeiteten im Sinne Melanchtons und sollten insbesondere auf das universitäre Theologiestudium vorbereiten.⁴ Der Übergang zur Universität war dabei fließend und die Schulbücher wurden sowohl an der Universität als auch in den höchsten Klassen der Gymnasien und Lateinschulen verwendet. Das galt auch für das *Compendium locurum theologorum* von Leonhart Hütter (1563–1616), ab 1596 Professor in Wittenberg. Der »Hutter« enthielt viele (lateinische) Texte aus den Fächern der Theologie und galt ab 1610 für fast zwei Jahrhunderte als das Standardwerk für die Vermittlung von christlichen Inhalten.⁵ Die kirchenhistorischen Texte beschränkten sich in diesem Buch allerdings auf einige längere Abschnitte aus den Schriften der Kirchenväter sowie Texte von Luther und insbesondere Melanchton. Diese inhaltliche Akzentuierung hat vor allem ihren Grund in der konfessionell-apologetischen Abgrenzung der evangelischen zu den katholischen Schulen.⁶

Ein anderes Beispiel für Bücher, die sowohl an der Universität als auch an den höheren Schulen gebraucht wurden, sind die viel aufgelegten Schulbücher des Kirchenhistorikers Christoph Cellarius (1638–1707), Professor in Halle:

- Christoph Cellarius, *Historia universalis breviter ac perspicue exposita in antiquam, et medii aevi ac novam divisa cum notis perpetuis*. (3 Teile) Jena 1685, ⁷1727, ¹¹1753.⁷

18-Jährige (»Bedenken [...] wie ein Knabe zu leiten [...]«) bot, das Modellcharakter für viele neue evangelische höhere Schulen gehabt habe.

⁴ ERNST C. HELMREICH, Religionsunterricht in Deutschland, Von den Klosterschulen bis heute. Harvard Cambridge USA 1959, Düsseldorf 1966, 41–44.

⁵ SCHRÖDER in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 43–44 u. 90. Über die methodische Arbeit mit dem »Hutter« schreibt Stoodt (Arbeitsbuch 1985, 434–435): Die Gruppe wurde in zwei »Classen« aufgeteilt. In der einen »Classe« wurde das auswendig Gelernte aufgesagt, die andere bereitete sich darauf vor, abgefragt zu werden. In zwei Jahren war das Buch dann »durchgearbeitet«.

⁶ Eine der Folgen ist, dass innerhalb der Theologie die Kirchengeschichte an den »Höheren Schulen« und Universitäten in Deutschland in hohem Maße als Dogmengeschichte aufgefasst wurde. MARCEL NIEDEN, Die Erfindung der Theologie, Tübingen 2006, 179. STOODT, Arbeitsbuch 1985, 434 u. 449–450. Erst 1650 wurde in Helmstedt die erste spezifische evangelische Professur für Kirchengeschichte eingerichtet. PHILIPPS, 1971, 55. ALBRECHT BEUTEL, Kirchengeschichte im Zeitalter der Aufklärung, Göttingen 2009, 217.

⁷ Cellarius (Christoph Keller, 1634–1707) hat mit dem Begriff »*medii aevi*« im Titel des Buches für die allgemeine Geschichte den Begriff »Mittelalter« in Deutschland introduziert. Diese mittlere Periode läuft von Kaiser Konstantin 325 bis zum Ende des byzantinischen Kaisertums 1453. Schon vor ihm hat der Niederländische Theologe Gisbertus Voetius (1589–1676, Universität Utrecht) die Kirchengeschichte in drei Epochen eingeteilt: *antiquitas* (alt bis 312 AD), *intermedia aetas* (frühe Papstkirche bis ca. 1200) und »*in hunc diem*«. CHRISTOPH MARKSCHIES, Arbeitsbuch Kirchengeschichte. Tübingen, 1995, 11–12. Die aus älteren Chroniken übernommene Bezeichnung und dezimale Einteilung nach »Jahrhunderten« (Centurien) ist bis heute geblieben.

- Christoph Cellarius. *Kurtze Fragen aus der Historia Universalis* von Anfang weltlicher Monarchien biß auf jetzige Zeiten gerichtet. Welche, sowohl einem Unterricht vor die Anfänger als auch insbesondere eine General-Repetition vor mehr Erwachsene darstellen. Jena 1709 (posthum)

Wie bei Neander und Sleidanus zeigt das Buch, dass die Kirchengeschichte (über die Dogmengeschichte hinaus) in der Zeit nicht im Fach Religion, sondern im Fach Geschichte vorkam und in Schulbüchern zur »Universal-Historie« gefunden werden konnte. Neu bei Cellarius war allerdings, dass die Kirchengeschichte abgetrennt in einem extra Kapitel behandelt wurde.

Viel verbreitet waren auch die Schulbücher von Johannes Buno (*Universae Historiae*, Augsburg 1661)⁸ und von Hieronymus Freyer: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte (1724, ⁶1746) und »Nähre Anleitung zur Universal Historie« (auch *Studio historico* genannt, aus dem Jahr 1728, ¹¹1771). Freyer hat, nach dem Vorbild von Cellarius, sein zweites Buch aus 1709 auf Deutsch geschrieben.⁹ Auch bei ihm wurden die weltliche und kirchliche Geschichte nicht gemischt, sondern (in einem Band) nacheinander dargelegt. Diese Geschichtsbücher von evangelischen Historiker-Theologen waren als »Universalgeschichte« konzipiert. Sie fingen mit der Schöpfung an und gelangten über das Alte Testament, die Geschichte der Perser, Griechen und Römer zur Geburt Christi. Danach wurde die frühe Geschichte des Christentums – in Jahrhundert-Schritten – anhand der römischen Kaiser bis Carolus Magnus und ab Otto I (962) über die Deutschen und Österreichischen Kaiser des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation erzählt. Die Entwicklungen in Kirche und Welt wurden so bis auf die Jetztzeit entfaltet. Auch Freyer beginnt die Weltgeschichte mit der Schöpfung, erzählt dann aber nur die Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Die Geschichte nach Christi Tod und Auferstehung verläuft auch bei ihm an den römischen Kaisern entlang und die kirchengeschichtlichen Abschnitte enden bei Luther.¹⁰

⁸ JENS NAGEL (Hg.), Die Schulbücher von Johann Buno und Christoph Cellarius im Geschichtsunterricht der frühen Neuzeit. Quellen zur protestantischen Bildungsgeschichte, Bd. 4. Ev. Verlagsanstalt Leipzig 2014. Zu BUNO: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11096968_00005.html.

⁹ Beutel betont, dass Deutsch als Wissenschaftssprache ein typisches Merkmal des pädagogischen Charakters der Aufklärung ist. ALBRECHT BEUTEL, Kirchengeschichte im Zeitalter der Aufklärung, Göttingen 2009, 25 u. 45.

¹⁰ In dem Buch von CHRISTOPH FRIEDRICH CONRAD aus 1776 werden nur 88 biblische Geschichten nacherzählt bis 66 AD mit dem Ziel, sie den Schülern »mit Nutzen beizubringen«. Eine Rarität aus dieser Zeit ist das Schulbuch von JOHANN CHRISTOPH SCHULZ. Hier werden zum Alten und Neuen Testament Fragen und Antworten auf Reim gestellt. Bei der 2. Edition ist ab Seite 59 ein »kurzer Abriß der römischen Kaiser-Historie« und ein »kurzer Abriß Sächsischer Historie« zugefügt. Einige »Universalgeschichten« sind als Digitalisat abrufbar: www.gei-digital.gei.de.

Tabelle 1. Evangelische Schul- und Studienbücher für Universal-Historie und Kirchengeschichte

JOHANNES SLEIDANUS	De quattuor summis imperiis, Babylonico, Persico, Graeco et Romano libri tres	Straßburg 1558f, Amsterdam 1705f
JOHANNES BUNO	Universae Historiae cum sacrum profanea idea a condito mundo ad annum seculi nostri LXI deducta, cum praefatione de historiae constitutione	Guelferbyti (Augsburg) MDCLXI (1661 oder 1672, ² 1693, ³ 1705
HIERONYMUS FREYER	Erste Vorbereitung zur Universal Historie	Halle, 1724, ⁶ 1746
HIERONYMUS FREYER	Nähere Anleitung zur Universal Historie	Halle, 1728, ¹¹ 1771
CHRISTOPH CELLARIUS	Historia universalis breviter ac perspicue exposita in antiquam, et medii aevi ac novam divisa cum notis perpetuis.	Jena 1685, ⁷ 1730, ¹¹ 1753
CHRISTOPH CELLARIUS	Kurtze Fragen aus der Historia Universalis von Anfang weltlicher Monarchien biß auf jetzige Zeiten gerichtet. Welche, sowohl einem Unterricht vor die Anfänger als auch insbesondere eine General-Repetition vor mehr Erwachsene darstellen	Jena 1709, ² 1714
THEODOR BERGER	Synchronistische Universalhistorie der vornehmsten Reiche und Staaten von der Erschaffung der Welt bis auf das Jahr 1780	Coburg, Leipzig 1729, ⁵ 1781
JOHANN HEINRICH ZOPF	Erläuterte Grundlegung der Universal-Historie bis zum Jahre 1773. Nebst einem historischen Examina und Register	Halle 1729, ¹⁶ 1773 Hg. von J. Ev. Fabri: ²¹ 1790

JOHANN CHRISTOPH SCHULZ	Versuch einer Poetischen Anleitung zur Kirchenhistorie, wodurch Kindern und Anfängern das allernöthigste dieser herrlichen Wissenschaft von Anfange der Welt bis auf gegenwärtige Zeit, auf eine sehr leichte, nemlich Reimweise eingerichtete Methode beygebracht werden kan	Görlitz: Verlag Richter 21750
JOHANN MATTHIAS SCHRÖCKH	Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauche bey dem ersten Unterrichte der Jugend nebst einem Anhang der Sächs. und Brandenburgischen Geschichte.	Berlin, Stettin 1773, 31777, 51795
JOHANN MATTHIAS SCHRÖCKH	Allgemeine Weltgeschichte für Kinder	Leipzig Tl.1: 1779, Tl. 2: 1780, Tl.4-II: 1783
CHRISTOPH FRIEDRICH CONRAD	Geschichte der Menschheit und der Religion in Erzählungen zur Unterweisung der Jugend	Berlin, Stralsund: Verlag Gottlieb August Lange 1776
JOHANN GEORG AUGUST GALLETTI	Kleine Weltgeschichte zum Unterrichte und zur Unterhaltung	Gotha: Verlag Ettinger, Tl. 1: 1800, Tl. 16.: 1806

1.2 Johann Heinrich Zopf: Grundlegung der Universal-Historie

Mehr Auflagen und eine größere geografische Verbreitung als Cellarius und Freyer hatte das Schulbuch von Johann Heinrich Zopf: »Grundlegung der Universal-Historie«. Es wurde zwischen 1729 und 1790 21 Mal neu aufgelegt.¹¹

Johann Heinrich Zopf (1691–1774) wird oft als Universalgelehrter charakterisiert. Er studierte Philosophie, Theologie und Philologie in Jena und war dort nach seiner Habilitation als Privatdozent tätig. Er wurde 1716 an August Hermann Franckes Lehrerausbildung in Halle, die erste Lehrerbildungsstelle in

¹¹ PHILIPPS (1971, a. a. O., 57 u. 68 u. 77) beschreibt die Verbreitung der Schulbücher anhand vorhandener Schulordnungen und Lehrpläne der Fürstentümer (45–46). Zopfs Buch wurde auch auf Französisch übersetzt: *Précis d'histoire universelle, politique, ecclésiastique ...* In der Vorrede der 16. Auflage erwähnt Zopf selbst, dass es «in vielen Schulen und Gymnasien in- und ausser Teutschland eingeführet sey». Die 1. Auflage umfasste 176 Seiten, die 16. 604 Seiten.

Deutschland, das Pädagogium¹², berufen, wo er bis 1719 verblieb. Hier wurde er von Franckes pietistischer Theologie und praxisorientierter Pädagogik beeinflusst. Ab 1719 bis zu seinem Tod war Zopf Direktor der Stadtschule in Essen, eines lutherischen Gymnasiums.

Anhand dieser Universalgeschichte, des »Zopf«, kann nun dargelegt werden, wie die Kirchengeschichte didaktisch im Geschichtsunterricht des 18. Jahrhunderts vorkam.

Ziele und Intentionen. Die Universalgeschichte von Zopf beginnt mit einige Seiten zur »Vorbereitung«: Was ist Historie? Welche Gattungen hat sie? Wie wird sie eingeteilt? Was ist die »mannigfaltige Nutzbarkeit« der Geschichte?¹³



Abb. 2. Titelblatt von
J. H. Zopf, *Universal-
Historie* 1773

¹² RAINER LACHMANN, Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära, in: LACHMANN/SCHRÖDER, Geschichte Ev. RU, 2007, 91.

¹³ Nutzbarkeit und lebenspraktische Relevanz sind zentrale Anliegen der Philosophie der Aufklärung. BEUTEL, KG der Aufkl., 2009, 22.

Zur letzten Frage zählt Zopf vier Gründe auf:

- »1. Giebt sie Anlaß, die Weisheit, Allmacht und wunderbare Regierung GOTTES zu erkennen.
2. Kann man sich aus anderer Menschen Glück oder Unglück, Regeln der Klugheit formiren.
3. Die Historie ist gleichsam das Auge der übrigen Realwissenschaften.
4. Giebt es dem Gemüthe ein edles Vergnügen, wenn es so viel Dinge, als an einer Kette, erwegen kann.«¹⁴

(Zu 1) Die ersten zwei Hinweise sind typisch für das Zeitalter der Aufklärung, in dem mit hoher Selbstverständlichkeit an einen Gott geglaubt wird, der alles umfasst und leitet.¹⁵

(Zu 2) Das zweite Motiv korrespondiert mit August Hermann Franckes pädagogischem Ziel, »die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen«.¹⁶ Bei diesem Ziel der moralischen Beschäftigung mit der Geschichte klingen typisch pietistische und aufklärerische Motive an. Die Betonung des Nutzens der Geschichte finden wir 20 Jahre später ebenso bei Johann Lorenz von Mosheim (1693–1755), der ab 1725 Kirchengeschichte in Helmstedt lehrte und als erster Vertreter der modernen Kirchengeschichtsschreibung betrachtet werden kann:¹⁷ [Der Kirchengeschichtler soll] »so erzählen, dass auch diejenigen Nutzen und Vergnügen aus seiner Arbeit schöpfen können, die keinen Sitz unter den Gelehrten verlangen. Die Geschichte ist eine Schule aller Menschen, die nicht unvernünftig sind [...]«.¹⁸

¹⁴ JOHANN HEINRICH ZOPF, Erläuterte Grundlegung der Universal-Historie bis zum Jahre 1773. Leipzig 1773, 3–4.

¹⁵ Die a-theistischen Konsequenzen aus dem Denken von Copernicus, Giordano Bruno, Kepler, Galilei, Descartes, Grotius e. a. wurden im 18. Jh. wahrgenommen und theologisch bestritten, sie waren aber »nirgendwo anti-religiös motiviert«. (BEUTEL, KG der Aufl., a. a. O., 21–25, 45–66, 89–92, Zitat 49) Im Deismus und in der Physiko-Theologie ließen sie sich zudem vereinbaren. Das Thema Vernunft und Offenbarung gehörte zu den theologischen Kernthemen des 18. Jahrhunderts.

¹⁶ So der Titel von Franckes Pädagogik aus 1702. LACHMANN/SCHRÖDER, Geschichte Ev. RU, 2007, 102.

¹⁷ PETER MEINHOLD, Geschichte der kirchlichen Historiografie. Band II. München 1967, 11–14. MARTIN GRESCHAT (Personenlexikon Religion und Theologie, Göttingen 1998, 322) bezeichnet ihn als »einflussreichsten und universalsten theologischen Publizisten seiner Zeit«. Neu ist bei Mosheim, die Kirchengeschichte menschliche Geschichte zu begreifen, auf die sowohl kulturelle wie geistige Entwicklungen Einfluss haben. Die Bezeichnung von Mosheim als »Vater der modernen Kirchengeschichte« stammt von F. Ch. Baur (BEUTEL, KG der Aufl. 2009, 218).

¹⁸ Johann Lorenz von Mosheims viel verbreitete Kirchengeschichte (»Versuch eine unpartheyischen und gründlichen Ketzergeschichte«) erschien 20 Jahre nach Zopfs erstem Druck: Helmstedt, 1746–48 (2 Bd.), 38f. PETER MEINHOLD, Geschichte der kirchlichen Historiografie II. Freiburg/München 1967, 21. Mit diesem Titel setzte Mosheim sich

(Zu 3) Im dritten Ziel nennt Zopf die Geschichte das »Auge der übrigen Realwissenschaften«, das zu Einsichten in »reale« Vorgänge führt. Dies korrespondiert mit Franckes praktischem Anliegen, in den Schulen die »Realien« zu vermitteln, wozu er die »Realfächer« eingeführt hat.¹⁹ Francke erachtet sowohl die biblische Geschichte als auch die Kirchengeschichte für die Lehrerausbildung im Pädagogium wichtig. In seiner Schulordnung von 1702 schreibt er, dass wenn man mit dem Buch von Cellarius arbeitete, dieser Stoff aber im Unterricht noch durch den Dozenten erweitert werden müsste.²⁰ In 1721 präziserte Francke dies und nannte als Inhalte der Kirchengeschichte: »Die 10 Verfolgungen, die 4 ersten concilia oecumenica, die Reformation, einige berühmte Lehrer und andere dergleichen Sachen.«²¹ Die Beschäftigung mit der Kirchengeschichte im Rahmen des Geschichtsunterrichts war somit aufklärerisch und pietistisch legitimiert.

(Zu 4) Im vierten Hinweis geht es um die Anregungen für das »Gemüth«, womit in dieser Zeit nicht das Gefühl, sondern der Willen und der Verstand gemeint sind.²² Wissenschaft hat sowohl mit der Ehre Gottes als auch mit dem aufgeklärten Intellekt (»Gemüth«) zu tun.²³

Der beschreibende Teil (*»I. Periodus«*) der »Universal-Historie« von Johann Heinrich Zopf fängt mit »der Zeit der Erzväter vor der Sündfluth« an. Das erste Kapitel beginnt zunächst mit einigen – wie in einem Katechismus – nummerierten Fragen und Antworten. Frage 1 lautet: »Ob die Vernunft etwas vom Ursprung der Welt wisse?«²⁴ Die differenzierte Antwort lautet, dass man (ungeachtet was in der Bibel steht) aus der bloßen Vernunft davon ausgehen muss, dass der »bewohnte Erdkreis nicht allezeit gewesen« sei, dass aber Aristoteles, Epikur e. a. davon ausgingen, dass »die Welt oder doch die Materie, ewig sey.«²⁵ Aussagen von Hesiod oder Ovid über den Ursprung der Welt seien sowohl aus der Vernunft wie aus der Tradition eingegeben. Frage 2 lautet: »Wann oder zu

gegen den stark rezipierten pietistischen Kirchenhistoriker Gottfried Arnold ab, dessen »Unpartheyische Kirchen- und Ketzehistorie« 1699/1700 erschien. Mosheims Hauptwerk (*Institutiones hist. Eccl.*) erschien 1755.

¹⁹ LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 104.

²⁰ PHILIPPS 1971, a. a. O., 68.

²¹ PHILIPPS, ebd. Zitiert aus REINHOLD VORNBAUM, *Evangelische Schulordnungen*, Band III, Gütersloh 1864, 244 u. 259.

²² Ebenso Francke. Auch die Übersetzungen »Intellekt« und »Gesinnung« würden passen. LACHMANN/SCHRÖDER, *Geschichte Ev. RU*, 2007, 103.

²³ Im Vorwort seiner »Generalbasslehre«, die fast zur gleichen Zeit und in der gleichen Region (Leipzig 1738) erschien, schrieb Johann Sebastian Bach: Der Generalbass soll »... eine wohlklingende Harmonie geben zur Ehre Gottes und zulässiger Ergötzung des Gemüths.« JOHANN SEBASTIAN BACH, *Vorschriften und Grundsätze zum vierstimmigen Spielen des General-Bass oder Accompagnement für seine Scholaren in der Music*. Leipzig 1738.

²⁴ ZOPF, *Erläuterte Grundlegung der Universal-Historie*, 161773, 6.

²⁵ ZOPF, ebd.

welcher Jahreszeit [ist] die Welt erschaffen?«²⁶ Frage 3: »Woraus hat Gott die Welt erschaffen?« Antwort: »Aus nichts, Hebr. 11,3.«²⁷ Nach weiteren Fragen und Antworten zur Schöpfung, zu Adam und zum Sündenfall werden erklärende »Anmerkungen« zu Kain aufgenommen. Danach wird das Frage-Antwort-Prinzip aufgegeben und es folgen ausführliche kompendiumartige Beschreibungen der biblischen Geschichte: die Sethiten, die Cainiten usw., ebenso erläutert durch erklärende »Anmerkungen«. Nach dem Turmbau zu Babel, so Zopf, entstehen die Völker und kann auch »politische Historie« geschrieben werden. Auch hier treffen wir ausführliche Auflistungen von Völkern, Richtern, Heerführern, Fürsten, Königen, Gelehrten usw. an.²⁸ In jedem Kapitel gibt es noch einige Seiten »Merckwürdigkeiten«, d. h. das, was die Schüler sich merken sollen. In dem 130 Seiten starken Anhang des Buches »Historisches Examen oder nöthige Fragen über die Universal-Historie« aus dem 16. Druck aus 1773 sind die wichtigsten »Merckwürdigkeiten« als Fragen und Antworten in Kurzform wiederholt. Weil Zopf in der Einleitung schreibt, dass ein wichtiges Motiv für das Buch war, dass den Kindern weniger diktiert werden müsse, kann davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsmethode vor allem aus einem Fragen des Lehrers, aus erklärenden »Anmerkungen« und aus dem Antworten der Schüler bestand. Für das Examen mussten die Antworten dann auswendig gelernt werden.

Als »Kirchengeschichte« wird schon aus der Zeit des Alten Testaments all das genannt, was auf die aktuell vorhandene Kirche Einfluss gehabt hat: Sabbath → Sonntag, Beschneidung → Taufe, Osterlamm → Ostern → Abendmahl, Stiftshütte → Tempel → Kirche, Segen damals und heute. Die Kirchengeschichte im engeren Sinne beginnt nach Seite 132 mit dem Neuen Testament: »Bey Abhandlung der Geschichte des Neuen Testaments legen wir billig die Historie der *Römischen Kaiser* zu Grunde, und verbinden damit das Merckwürdigste aus der übrigen *Völcker-, Kirchen- und Gelehrtenhistorie*.«²⁹ Die Kirchengeschichte ist somit immer mitbedacht, wird aber unterschieden von der politischen und kulturellen Geschichte. Ihr ist ein extra Paragraf gewidmet. Für jedes »Seculum« galten sechs Kategorien für die Inhalte der Kirchengeschichte:

²⁶ ZOPF, a. a. O., 7. Antwort: zu Anfang der Herbstzeit im jüdischen Monat Tifri. Die Ruhe der Natur fängt ja, wie der Sabbat, am 7. Tag nach dem Herbstanfang an.

²⁷ ZOPF, ebd.

²⁸ Das Schulbuch diente somit auch als Enzyklopädie. Dies war in dieser Zeit eine wichtige Form des empirisch-additiven Wissensmanagements. Dazu gab es ein ausführliches Register im Buch. Z. B.: DENIS DIDEROT, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1751f., KG der Aufl. 2009, a. a. O., 22.

²⁹ ZOPF, *Erläuterte Grundlegung der Universal-Historie*, 161773, NT-Tl. 3. Die römischen Kaiser gingen (durch die Traktate von Otto dem Großen 964) auf die deutschen Kaiser über. (Hervorhebung im Original.)

- (1) Fortpflanzung (Ausbreitung, Mission)
- (2) Trennungen
- (3) Verfolgungen (im III. Seculum finden wir hier die 10 Verfolgungen, die Francke schon als notwendigen Stoff ausgewiesen hatte)
- (4) Innere Kirchenverfassung
- (5) »Irrige Lehrer«
- (6) Konzilien

Der Aufbau bei Zopf hält an den gängigen »Seculi« fest; Jahrhunderten, die bei ihm sowohl nach einem Kaiser, wie auch nach einem kirchhistorischen Ereignis benannt wurden: »I: Augusto-Apostolicum, II: Antoniniano-Gnosticum, III: Tyrannico-Novatianum, IV: Constantino-Arianum« usw.

Zur Didaktik gibt die Art und Weise, wie vier »Eichpunkte« (Konstantin, Bonifatius, Reformation, Mission) besprochen werden, weitere Auskünfte.

Die Wende bei Konstantin. Mit dem vierten Jahrhundert, so Zopf, »nimmt das erwünschte Regiment der christlichen Kayser seinen Anfang, wie denn Constantinus der Große der erste gewesen, der sich öffentlich zum christlichen Glauben bekennet«. ³⁰ Es folgte ein kurzer enzyklopädisch-beschreibender Text. Die vier Fragen und Antworten, die im angehängten »Historischen Examen« über Konstantin gestellt wurden (und somit Einsicht in dessen Bedeutung im Unterricht und auf Zopfs Didaktik geben), lauteten:

- »48. Was bewog Constantinum den Grossen zur Annehmung des christlichen Glaubens? A. Er soll ein hellglänzendes Zeichen des Creuzes am Himmel gesehen haben, so aus den Worten bestanden εν τούτο νικα.
49. Wohin verlegte er die kayserliche Residenz? A. Nach Byzanz, und nannte sie nach seinem Namen Constantinopolis.
50. Von wem und wann wurde er getauft? A. Kurz vor seinem Ende, und zwar von Eusebio, Bischof zu Cäsarien.
51. Was lies sich bey seiner Taufe für eine Stimme hören? A. Hodie Venenum in Ecclesiam essusum est.«³¹

Einen kritischen Umgang mit Konstantin und dem Konstantinischen Zeitalter ist nicht bei Zopf, sondern in dieser Zeit bei Von Mosheim zu finden.³²

Bonifatius. Bei Zopf wird im achten Jahrhundert in dem Abschnitt »1. Fortpflanzung« als erster Bonifatius genannt, »welcher insgemein der Teutschen Apostel genennet wird. Er war ein vornehmer Engelländer, und hieß vorhero

³⁰ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 39–40.

³¹ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 525–526. (Schriftartwechsel Griechisch und Latein im Original, Griechisch ohne Akzente geschrieben)

³² Im 20. Jahrhundert wird weitergehend vom »Ende des Konstantinischen Zeitalters« gesprochen. Zum Beispiel: G. J. HEERING, *De zondeval van het christendom*. Arnhem 1928.

Winfridus.«³³ Die sechs Bistümer, die er gestiftet hat, werden aufgelistet: Salzburg, Freysing, Regensburg, Eichstädt, Würzburg, Fulda. Erwähnt wird sonst, dass Papst Gregorius II. ihn zum Bischof von Mainz ernannt hat.

Reformation. Im 16. Jahrhundert, mit dem Doppeltitel «Fernandino-Reformarum», introduziert Zopf Martin Luther im politischen Rahmen der Reichstage von Kaiser Karl V., im Jahr 1521 zu Worms («Reichsacht») und 1529 zu Speyer («Protestanten«).

In dem Abschnitt »Kirchen-Historie« wird ein konfessionalistischer Ton angeschlagen:

»§ 5. *In der Kirchen-Historie dieses Seculi,*

haben wir vor allen Dingen das heilsame Werk der *Kirchen Reformation* zu betrachten, welches 1517 den 31. Oct. in Wittenberg seinen Anfang genommen. Wir bemerken demnach:

1. Das Werkzeug, dessen sich Gott vornehmlich zur Reformation der Kirche bedienet; selbigen war D. Martinus Lutherus, ein Mann, welchen Gott mit außerordentlichen Gaben des Geistes, und mit einem unerschrockenen Heldenmuth zur Bekennniß der Wahrheit ausgerüstet hatte. [...]
2. Die Gelegenheit zur Reformation war theils Lutheri Reise nach Rom, woselbst er über die Greuel der Clerisey erstaunte.«³⁴

Für Zopfs didaktische Absichten ist es wiederum hilfreich, die Fragen im »Historischen Examen« anzuschauen. Insgesamt sollten zu 62 Fragen zur Zeit der Reformation Antworten auswendig gelernt werden. Einige der Repetitionsfragen zu Luther lauteten:

1. Unter welchem Kayser ist die Reformation zuerst angegangen?
2. In welchem Jahr?
3. Wo ist Lutherus geboren, und wo ist er gestorben?
4. Was veranstaltete ihn zu diesem wichtigen Werke?
5. Wer schickte dergleichen Ablaßkrämer herum?
6. Wie widersetzte sich Lutherus solchem Beginnen?
7. Wie nahm der Pabst solches auf?
8. Wie verhielt sich Lutherus gegen die päbstliche Bannbulle?
9. Welcher Pabst that ihn in den Bann?
10. Wie sagte der Pabst anfangs, als er von Lutheri Unternehmungen hörete?
11. Auf welchen Reichstag wurde Luther citiret?
12. Trauete er dem sicheren Geleit des Kaysers?

³³ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 88.

³⁴ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 191–192. Der Feststellung von A. BEUTEL (KG der Aufkl. 2009, a. a. O., 64), dass seit dem Westfälischen Frieden 1648 die konfessionelle Toleranz zur Normalität geworden sei, kann in Bezug auf Zopfs konfessionalistische Position nur beschränkt zugestimmt werden.

13. Widerufte er zu Worms seine Lehre?
14. Willigte denn der Kayser hierin?
15. Kam denn D. Luther unbeschädigt von Worms zurück?
16. Wo ließ ihn der Churfürst Friederich auf der Rückreise hinbringen?³⁵

Die Kirchengeschichte bei Zopf beschränkte sich also vor allem auf Luthers Leben.

Mission. Zur »Fortpflanzung« nennt Zopf im 15. Jahrhundert zuerst »Die schnelle Ausbreitung der evangelischen Wahrheit«. ³⁶ Zur Ausbreitung des Papsttums in Amerika wird kritisch angemerkt, dass sie »mehr auf die Vertilgung der alten Einwohner, als auf ihre Bekehrung bedacht war«. ³⁷ Dem 17. Jh. waren 30 Seiten gewidmet, davon eine halbe Seite zu Mission: Die Religionsfreiheit für die Protestanten in Böhmen und Schlesien (1609) und in Deutschland (1648) sowie die Mission der Engländer auf Barbados. ³⁸ Zum 18. Jh. bis 1773 umfasste Zopfs Buch 130 Seiten, enzyklopädisch gefüllt mit vielen weltlich-historischen Begebenheiten der Länder Europas. Von den 12 Seiten Text für die Kirchengeschichte gab es eine zur Mission: die Engländer in Canada, die Mission der Dänen in Tranquebar (Ziegenbalg), das Cansteinische Bibelwerk in Halle, die Ausbreitung des Evangeliums durch schwedische Kriegsgefangenen in Sibirien und Russland sowie die Mission unter den Juden und »Muhammedanern«. ³⁹

Zusammenfassend müssen wir zu Zopf festhalten, dass das Schulbuch sowohl Lehrbuch als auch enzyklopädisches Kompendium mit eingefügten Kommentaren war. Das angefügte Repetitorium listete auf 140 Seiten auf, welche Wissensfakten zu reproduzieren seien. Inwiefern die vier Absichten, die Zopf anfänglich für den Nutzen der Geschichte formulierte (Erkennung der Allmacht Gottes, Klugheit, Einsicht, intellektuelle Anregung), dadurch erreicht worden sind, kann nicht beurteilt werden.

1.3 Die Entwicklung des Schulwesens im 18. Jahrhundert

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wurde die Kirchengeschichte zum Element im Religionsunterricht des niederen Schulwesens. Welche Entwicklungen haben dies gefördert?

Der Einfluss von August Hermann Francke und die pädagogischen Auffassungen der Pietisten beschränkten sich nicht auf die Ausbildung von Lehrern

³⁵ ZOPF ¹⁶1773, Examen-Tl., a. a. O., 570–572.

³⁶ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 193.

³⁷ ZOPF, ebd.

³⁸ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 219.

³⁹ ZOPF ¹⁶1773, NT-Tl., a. a. O., 453. Das Examen (607–608) beschränkte sich auf die Kontroverse zwischen Papst Clemens XI. und P. Quesnel (Jansenismus), das Verbots des Jesuitenordens, die Vertreibung der Protestanten aus Salzburg, die »Herrnhutische Secte« und die »Freymaurer«.

und auf viel verbreitete Schulbücher, wie das von Zopf, das weit über Halle hinaus eingesetzt wurde. Insbesondere weil der Preußische König Friedrich Wilhelm I. (1713–1740) Franckes Ideen zugetan war, erlangte der Hallenser Pietismus große Wirkung. Friedrich Wilhelm I verfügte schon 1717, dass Kinder Schulen besuchen sollten, und betrachtete die Verbesserung des Schulwesens als »Bauen am Reich Gottes«. ⁴⁰ Dabei zeigte der Staat noch kein Interesse daran, selbst Schulen zu verwalten. Sie blieben bis zum Ende des 18. Jahrhunderts strukturell und inhaltlich direkt mit den Kirchen verbunden und der ganze Unterricht war stark vom Christentum und von biblischen Vorstellungen geprägt, auch in Geschichte, Erdkunde und Biologie. ⁴¹

Unter Friedrich dem Großen (1740–1786) wurde die Schulpolitik seines Vaters Friedrich Wilhelm I in Preußen-Brandenburg weitgehend in der gleichen Richtung fortgesetzt. Friedrich der Große kann als typisches Beispiel eines aufgeklärt-absolutistischen Fürsten gelten. ⁴² Preußen wurde zu einem modernen Militär- und Verwaltungsstaat ausgebaut und die evangelische Kirche war völlig in die Staatsverwaltung integriert. ⁴³ Friedrich der Große gab sich aus Gründen der Staatsraison und weil er wohl Deist war, nicht mit konfessionellen Gegensätzen ab; jeder und jede habe Staatsbürger zu sein. ⁴⁴ In seiner Regierungszeit war eine Verbesserung des Schulwesens möglich, dies auch, weil es relativ lange Frieden gab und etwa 100 Jahre nach dem Ende des Dreißigjähri-

⁴⁰ HELMREICH (Religionsunterricht 1966, a. a. O., 57) zitiert Friedrich Wilhelm I: »Wenn ich baue und bessere das Land und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts.« Die Schulpflicht wurde noch nicht mit Macht durchgesetzt.

⁴¹ Durch die politische Zersplitterung von »Deutschland« können für das 17. und 18. Jh. kaum generalisierende Aussagen gemacht werden. HAUSCHILD (Kirchengeschichte. Bd. II, 582–586) spricht von 300 konfessionell homogenen Territorien. Im 18. Jahrhundert gab es noch 157 absolutistisch geführte weltliche und 80 geistliche Territorien. »Augsburg 1555, *Cuius regio eius religio*« hat zwar zu großen konfessionellen Homogenität geführt, aber die regionale Zersplitterung brachte mit sich, dass es auf kleinstem Raum große Unterschiede gab. In unserem Text sprechen wir vor allem über Preußen. Der Einfluss von Pietismus und Aufklärung auf die reale Praxis des Religionsunterrichts ist kaum untersucht. SCHRÖDER, Religionspädagogik 2012, 89. Die Situation außerhalb von Preußen ist ein weiteres Forschungsdesiderat. LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O. 78 u. 114 u. 126–127.

⁴² CHRISTOPHER CLARK, Von Zeit und Macht. Herrschaft und Geschichtsbild vom Großen Kurfürsten bis zu den Nationalsozialisten. München 2018, 85–87. Friedrich der Große wird von Clark als ein eitler und nicht an Entwicklung interessierter König dargestellt, der die praktische Politik völlig der Regierung in Berlin überließ. Er sei vor allem mit dem Schreiben der Geschichte seines Staates und seinen eigenen Kriegen beschäftigt.

⁴³ Nur einige Monarchien (wie Polen) und Republiken (wie die Niederlande, Venedig und die Schweiz) waren keine absolutistischen Staaten. Alle fürstlichen Höfe florierten in dieser Zeit. BEUTEL, KG der Aufkl., 2009, 35–37. Die genealogisch miteinander verbundenen Herrscherhäuser bestimmten die Frage von Krieg und Frieden in Europa.

⁴⁴ Deist im Sinne des von ihm bewunderten Philosophen Voltaire. CLARK, Von Zeit und Macht, 2018, 88.

gen Krieges die Wirtschaft sich etwas erholt hatte.⁴⁵ Bei Teilen der Bevölkerung, insbesondere bei der städtischen bürgerlichen Mittelschicht (Beamte, Pfarrer, Lehrer und Gelehrte), fand das aufgeklärte Denken immer mehr Anklang: Interesse an den Naturwissenschaften, am empirisch-rationalen Erforschen und an dem Nutzen dessen für das Leben. Vor allem die Literatur (Lessing e. a.) diente dabei als Motor für die Verbreitung.⁴⁶ Dabei muss festgehalten werden, dass die Ideen der Aufklärung in Frankreich (u. a. Voltaire, Rousseau) viel früher verbreitet waren als in Deutschland (u. a. Herder, Lessing, Pestalozzi, Kant). Die »aufgeklärte Pädagogik« hat sich in den Schulen erst recht spät durchgesetzt.⁴⁷ In den niederen Schulen, insbesondere auf dem Land, lernten die Kinder noch bis weit in das 18. Jahrhundert in der Regel Lesen und Schreiben durch das Abschreiben von Bibeltexten. Auch die alltägliche Praxis des Religionsunterrichts war neben dem Singen und den biblischen Erzählungen vor allem das Auswendiglernen der Fragen und Antworten des Katechismus. Im Jahr 1763 wurde in Preußen ein vom Berliner Pfarrer und Francke-Schüler Julius Hecker vorbereitetes Gesetz angenommen, das stark zur Verbesserung des Schulwesens auf dem Land beitragen sollte: das »General-Landschul-Reglement«.⁴⁸ Nun wurde die Schulpflicht für Kinder von 5 bis 14 Jahre verbindlich eingeführt sowie ein dreigliedriges Schulsystem auf den Weg gebracht. Für die ländliche Bevölkerung sollte es (niedere) »deutsche« Schulen geben, für die Söhne der städtischen Bevölkerung, die keine wissenschaftliche Ausbildung anstrebten, sollten sog. »Realschulen« eingerichtet werden. Hier galten insbesondere die Ideen der aufgeklärten Pädagogen, weil es nicht um die klassischen, sondern um moderne Sprachen, um naturwissenschaftliche Fächer und das Verstehen durch den (rationalen) Verstand ging. Neben »deutschen Schulen« und »Realschulen« blieben die wissenschaftsvorbereitenden Lateinschulen bzw. Gymnasien.

Auch wenn die Schulen weitgehend in Trägerschaft der Kirchen waren, förderte die größere Einflussnahme des Staates (Schulpflicht) die rationale und pädagogische Begründung der Inhalte. Der traditionell kirchliche Charakter der Schule musste überdacht werden, was zu Änderungen im Religionsunterricht und in der Kirchengeschichtsdidaktik führen sollte. Dabei muss zwischen den höheren und niederen (sowie Real-)Schulen unterschieden werden.

⁴⁵ Ca. 80% der Bevölkerung arbeitete in der Landwirtschaft. Die Vielstaaterei sowie die statische Zunft- und Standesorganisation verhinderten weitgehend eine Verbesserung der Infrastruktur und die ökonomische Entwicklung. BEUTEL 2009, a. a. O., 35-45. CLARK, Von Zeit und Macht, 2018, 114-115 u. 127.

⁴⁶ BEUTEL 2009, a. a. O., 57.

⁴⁷ LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 114.

⁴⁸ HELMREICH 1966, 57-59. LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 85-88.

1.4 Kirchengeschichtsschulbücher für höhere, niedere und Realschulen

Wir sahen bereits, dass die Kirchengeschichte im 16. Jahrhundert im Religionsunterricht der höheren Schulen verhältnismäßig wenig vorkam und sich im 17. und 18. Jahrhundert als Element der Universal-Historie im Fach Geschichte entwickelte. Als dann die Aufklärung in den Höheren Schulen breiter Fuß fasste, wurde im Geschichtsunterricht immer stärker zwischen politischer und kirchlich-theologischer Geschichte unterschieden. In den Augen der Aufklärer betonte die Kirchengeschichte zu sehr die konfessionellen Unterschiede und sie galt als intolerant und unvernünftig und war damit an der Schule zunehmend unerwünscht.⁴⁹ Dadurch enthielt das Fach Geschichte in den höheren Schulen immer mehr *historia humana sue profana* und weniger *historia sacra*.⁵⁰ Durch den aufgeklärten Rationalismus wurden kirchenhistorische Themen im Geschichtsunterricht der höheren Schulen somit marginalisiert.

An den niederen Schulen sollte diese Entwicklung anders verlaufen. Mit der Einführung des General-Landschul-Reglements (Preußen 1763) setzte sich in den niederen Schulen Mitte der 1760er Jahre aufklärerisches Denken durch und wurde Rationalität gefordert. Die Religionspädagogen des ausgehenden 18. Jahrhunderts reagierten verschieden auf diese Forderung und dabei spielten kirchenhistorische Themen eine unterschiedliche Rolle. Bei Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) sollte es zum Beispiel im Religionsunterricht vor allem um Sittenlehre, um natürliche Gotteslehre und um jüdische Religion gehen. Die Kirche und ihre Entwicklung kommen nicht vor. Nur in den höchsten Klassen, im »4. Grad« bei über 14-jährigen Schülern, wurden kurz konfessionskundliche Informationen über die »kirchlichen Vorstellungsarten« vermittelt. Dieser Aspekt der kirchlichen Praxis wurde auch nicht mehr in der Schule, sondern in der Kirche durch die Pfarrer erteilt.⁵¹

Eine andere Auffassung vertrat der Pädagoge Johann Bernhard Basedow um 1765. Ebenso das Berliner Preisausschreiben im Jahr 1767 für den »besten Entwurf eines Unterrichts in der Religion für Kinder«.⁵² Bei beiden wurde der

⁴⁹ PHILIPPS 1971, 53–84, insb. 64. HELMREICH, Religionsunterricht 1966, 67–68. Philipps (1971, 61–66) nennt einzelne Fürstentümer, in denen manchmal das Wort Kirchengeschichte in Schulordnungen und/oder Lehrpläne erwähnt wird: Kronstadt 1704, Waldeck 1704, Weimar 1712 (eine Stunde pro Woche), Königsberg 1724, Zweibrücken 1756, Güstrow (1760–1767), Karlsruhe 1767, Speyer 1778.

⁵⁰ Auch die Geschichte der Kirche wurde stärker als durch menschliches Handeln bestimmt betrachtet. Als Erster bei Johann Lorenz von Mosheim (1694–1755). BEUTEL, KG der Aufkl., 2009, 218.

⁵¹ RAINER LACHMANN, Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns, Jena 2005. LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, 108–118. SCHRÖDER/ZILLESSEN, Klassiker 1989, 98–114.

⁵² Johann Bernhard Basedow (1723–1790) gilt als Begründer der »philantropischen Bewegung« und als aufgeklärt-rationalistischer Pädagoge und Theologe. Seine wichtig-

Gegensatz zwischen »christlich« und »aufgeklärt« als nicht so groß dargestellt wie bei Salzmann.⁵³ Im aufgeklärten Sinne sollte es im Religionsunterricht nun vor allem darum gehen, etwas zu verstehen, um es danach behalten zu können.⁵⁴ Zuerst sollte vernünftig in die Wahrheiten der »natürlichen Religion« eingeführt werden, danach käme die Konfessionalität. Aus kirchlich geprägter »Catechese« in der Schule sollte nun schulischer Unterricht werden, der an vorderster Stelle »natürliche Religion« vermitteln sollte. Erst in dieser Zeit kann darum im eigentlichen Sinne von »Unterricht in der Religion« bzw. »Religionsunterricht« gesprochen werden.⁵⁵ Um einen Unterschied zum »orthodoxen Religionsunterricht« machen zu können, sollten anstelle des traditionellen orthodoxen »Kleinen Catechismus« von Martin Luther auch andere Inhalte her. Der wichtigste davon war die Religionsgeschichte, weil Geschichte und Religion real waren und hier auf rationale Weise Entwicklungen erklärt werden konnten. Die fast einzige Religion in der Zeit war die christliche Religion und Religionsgeschichte war damit faktisch Geschichte des Christentums bzw. Kirchengeschichte. Die Kirchengeschichte wurde als historische Erweiterung der (offenbaren) biblischen Geschichte aufgefasst. Sie war das neue Element, das dem Fach Religionsunterricht eine rationale Basis geben sollte. Dies führte zu einer starken Zunahme von Schulbüchern für Kirchengeschichte bzw. (christliche) Religionsgeschichte in dieser Zeit und zur Etablierung dieses Aspektes von Religion im Religionsunterricht.

Tabelle 2. Schulbücher für Religions- und Kirchengeschichte 1711–1803

SAMUEL THEODOR SCHÖNLANDEN	Catechetische Anweisung zur Kirchenhistorie von Anbeginn der Welt biß an die gegenwärtige Zeit	Dresden 1711
ANDREAS DEYLING	Kurtzgefaßte Kirchen-Historie in Fragen und Antworten	Zittau 1730

sten Schriften erschienen 1763 und 1764, das »Philantropinum« wurde 1771 in Anhalt gegründet. HELMREICH, Religionsunterricht 1966, 62–65. LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 109.

⁵³ Das galt auch für die Pädagogik in dieser Zeit, die zunächst Teil der theologischen Fakultät war und erst nach und nach (wie z. B. mit der ersten Professur in Halle im Jahr 1779) ein eigenes Fach wurde. SCHRÖDER, Religionspädagogik, 2012, 87.

⁵⁴ HELMREICH 1966, 64. Für das Verstehen wurde die fragende »Sokratische Methode« bevorzugt, was sich aber in den Volksschulen eher nicht durchgesetzt hat. LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 88, 98–99 u. 112–113.

⁵⁵ LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 109. SCHRÖDER, Religionspädagogik 2012, 99.

FRIEDRICH WILHELM SNELL	Kurzer Unterricht in der christlichen Lehre für die Schuljugend auf dem Lande, nebst kurzgefaßter Kirchengeschichte	Burg Friedberg 1772
GEORG FRIEDRICH SEILER	Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion	Erlangen, 1772, ⁴ 1774, ¹² 1827
GEORG FRIEDRICH SEILER	Kleine christliche Kirchen- und Reformationsgeschichte nebst der augsburgischen Confession wesentlichen Inhalt	Erlangen 1790, ² 1791
GEORG FRIEDRICH SEILER	Kurzer Inbegriff der Kirchengeschichte in Tabellen	Erlangen 1777, ⁸ 1797
KARL CLAUSNITZER	Versuch einer Einleitung in die Religions- und Kirchengeschichte für Stadt- und Landschulen	Leipzig 1775
JOHANN GEORG ROSENMÜLLER	Christliches Lehrbuch für die Jugend (ein Kapitel KG)	Leipzig 1778, ³ 1787
JOHANN GEORG ROSENMÜLLER	Kirchengeschichte des 18. Jahrhunderts in V Tabellen.	Erlangen 1777
JOHANN GEORG ROSENMÜLLER	Ein Anhang zur Seilerschen Kirchengeschichte Religionsgeschichte für Kinder	Hildburghausen 1778, ⁴ 1788
JOHANN JAKOB LENZ	Kurzgefaßte Geschichte der offenbarten Religion	Braunschweig ² 1786, ³ 1819
JOHANN JOSEPH SEGNER	Kurzer Auszug der Kirchengeschichte für die Jugend	Breslau 1782
CHRISTIAN BERNHARD GOCKEL	Versuch einer christlichen Religionsgeschichte für die gemeine Jugend	Stuttgart 1788
HEINRICH PHILIPP CONRAD HENKE	Geschichte der jüdischen und christlichen Religion für den ersten Unterricht	Leipzig 1788, ² 1789, ³ 1806
(VORNEHMSTE)	Das Vornehmste aus der Kirchengeschichte von Christi Geburt ... Zum Gebrauche für die Jugend	Zittau 1790
JOHANN CHRISTOPH FRÖBING	Die Bürgerschule: ein Lesebuch für die Bürger und Landjugend	Hannover 1793
(GESCHICHTE)	Geschichte der Menschheit und Religion. Freymüthig dargestellt für Freunde der Aufklärung	Weißenfels und Leipzig 1793

JOHANN IMMANUEL SCHMID	Abriß der Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Für Volk und Jugend	Nürnberg 1795
JOHANN FRIEDRICH ROOS	Versuch einer christlichen Kirchengeschichte für Leser aus allen Ständen. 2 Bde.	Tübingen 1796 / 1801
JOHANN CHRISTOPH VOLLBEDING	Kurzgefaßte Geschichte der christlichen Religion	Köthen 1799, ³ 1806
JOHANN SEVERIN VATER	Synchronistische Tafeln der Kirchengeschichte vom Ursprung des Christenthums bis auf die gegenwärtige Zeit	Halle 1803, ⁴ 1825

Auf der Basis dieser Tabelle können fünf Feststellungen gemacht werden:

(1) Die Produktion der eigenständigen Bücher zu Kirchengeschichte nimmt ab ca. 1770 stark zu. Während in der Tabelle 1 bei Schulbüchern zur Universal-Historie eine gleichmäßige Entwicklung festzustellen ist, gibt es hier eine eindeutige Beschleunigung. In diesem Dezennium wird somit der Einfluss der Aufklärungspädagogik sichtbar, die die Kirchengeschichte innerhalb der Schule bzw. des Faches Religion gefördert hat.

(2) Diese Entwicklung beschränkt sich nicht auf bestimmte Regionen. Die Verlagsorte lagen zwar vielfach im eigenen Fürstentum, finden sich aber im ganzen Reich: Breslau, Braunschweig, Tübingen und Nürnberg, Hannover, Leipzig, Halle und Dresden.

(3) Die Begriffe Kirchengeschichte und Religionsgeschichte changieren, wobei beim Letzteren an die Entwicklung der »natürlichen« Religion im christlichen Sinne gedacht ist, die von der Schöpfung bis zur Gegenwart beschrieben wurde. Der Begriff »Religion« hatte nicht die nicht-konfessionelle Bedeutung, die er in den (modernen) historischen und vergleichenden Religionswissenschaften hat.

(4) In den Titeln kommen vielfach die Wörter »Versuch« und »kurzgefasst« vor: Es wurde experimentiert und die Kirchengeschichte sollte in der Schule nicht mehr enzyklopädisch umfassend dargelegt werden, sondern man wollte ausgewählte Inhalte kindgemäß vermitteln.

(5) Schließlich fallen in dieser Sammlung die drei Bücher von Georg Friedrich Seiler auf, insbesondere seine »Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion«, die über 50 Jahre auf dem Markt war, zwölf Auflagen erlebte und nicht nur im eigenen Fürstentum und seiner kleinen evangelisch-lutherischen Landeskirche verbreitet war. Dieses Buch kann darum als ein geeignetes Beispiel für die Kirchengeschichtsdidaktik in niederen Schulen und Realschulen am Ende des 18. Jahrhunderts besprochen werden.

Nach der Besprechung von Seiler werden kurz die Schulbücher von Johann M. Schröck (in Tabelle 1 aufgelistet) und Heinrich Philipp Conrad Henke vorgestellt – Autoren, die auch bedeutende wissenschaftliche Kirchenhistoriker und Theologen dieser Zeit waren.

1.5 Georg Friedrich Seiler: Geschichte der geoffenbarten Religion

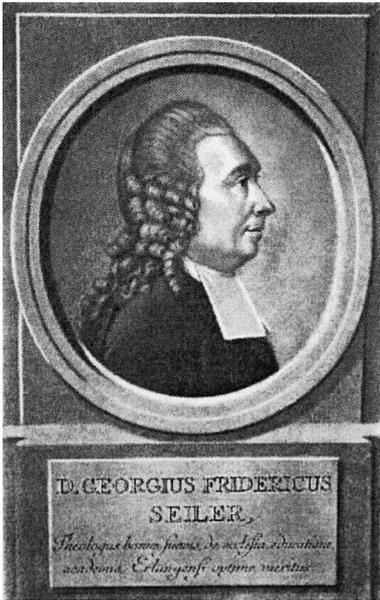


Abb. 3. Georg Friedrich Seiler
(Kupferstich von Geyer um 1790)⁵⁶

Georg Friedrich Seiler (1733–1807) war Professor in Erlangen und Superintendent in der evangelisch-lutherischen Kirche des kleinen Fürstentums Ansbach-Bayreuth. Als Superintendent war er von seinem Landesherrn beauftragt worden, das Schulwesen neu zu ordnen.⁵⁶ Bei Seiler gibt es somit mehrere Faktoren, die dafür sorgten, dass seine Ideen und Bücher eine hohe Verbreitung fanden. Als Autor konnte er seine Bücher in den Schulen verpflichtend vorschreiben, als oberster Kirchenbeamter und Visitator konnte er die Einhaltung kontrollieren. Sein Erfolg wurde noch gefördert durch seinen pädagogischen Eifer, seine überzeugte Gläubigkeit und seine Fähigkeit, einfach und klar erzählen zu können. Es ging ihm darum, den evangelisch-lutherischen Glauben mit aufgeklärtem Denken zusammenzuhalten und das »einfache« Kirchenvolk vor dem antireligiösen Zeitgeist zu bewahren.⁵⁷

⁵⁶ LACHMANN in LACHMANN/SCHRÖDER 2007, 120. PHILIPPS 1971, 104–106 u. 109–110.

⁵⁷ Lachmann ordnet Seiler als »konservativen« Religionspädagogen ein. »Kirchlich« und »schulisch« werden bei Seiler bei weitem nicht so scharf unterschieden wie bei Salzmänn. LACHMANN/SCHRÖDER 2007, a. a. O., 120. PHILIPPS (1971 a. a. O., 107–110) spricht von »tiefer Gläubigkeit«. BEUTEL (KG der Aufl. 2009, 112–114, 129, 228 u. 261) rechnet ihn zur »Neologie« und betont, dass es Seiler um rational-verständliches Erfahrungskristentum gehe und er der Individualisierung und Modernität seiner Zeit Rechnung tragen würde. Die Kanzel müsse zum Katheder der Aufklärung werden, die Liturgie müsse lebendig und verständlich sein. Gleichzeitig hielt er nachdrücklich an der Anselmschen Satisfaktionslehre fest und verurteilte eine christliche »Glückseligkeitslehre« nach dem Vorbild der »Gottesliebe Jesu«, wie von G.S. Steinbart und anderen vertreten. SCHÖNFELD (Bücher ev. RU Volksschule Bayern, ²2005, 101–104, 145 u. 416) zeigt den langjährigen Einfluss von Seiler für die 1. u. 2. Klasse der Volksschule anhand seines »Kleiner

In der ausführlichen Vorrede des ersten Drucks seines viel verbreiteten Schulbuches »Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion« im Jahr 1772 nennt Seiler ausführlich seine Zielgruppe: Lehrkräfte und theologische Laien, die an niederen Schulen tätig seien. Für sie versuche er »so leicht und deutlich alles zu fassen, daß auch ein mittelmäßiger Verstand auf dem Lande es wird begreifen.⁵⁹« Die Inhalte, so Seiler, sollten erst Kindern, die elf Jahre und älter wären, vermittelt werden. Die Texte seien nicht zum Vorlesen, sondern als Hintergrund für die Geschichtserzählung der Lehrer gedacht. Erst später gestattete er, dass auch ältere Kinder, die das Lesen gut beherrschten, das Buch selbst in die Hand nehmen könnten.⁶⁰

Als Ziel formuliert Seiler, dass er erhoffte, vor allem die »Freydenker und Zweifler« implizit von der Wahrheit des christlichen Glaubens zu überzeugen. Die »geoffenbarte« christliche Religion (in lutherisch-orthodoxem Sinne) sollte verstanden werden, damit sie zum lebendigen Glauben werde. Im Religionsunterricht sollte darum, neben der Glaubensunterweisung, die rationale Weitergabe der »Ordnung der Geschichte« einen entscheidenden Beitrag zur Festigung des Glaubens liefern. Dies sollte als zusammenhängende Erzählung geschehen:

»Denn wenn nur hie und da ein Stück aus der heiligen Geschichte herausgerissen, und ohne Zusammenhang mit dem übrigen betrachtet wird: so muß, bey aller Erkenntniß der heiligen Sachen, im Ganzen ungemein viel Dunkelheit übrig bleiben. Daher kommt es denn auch, daß nur wenige Christen wissen, wie wir zu der Religion gekommen sind, die wir bekennen. [... Es sei nicht nur nach der ›Ordnung des Landeskatechismus‹ ..., sondern] eben so sorgfältig die Religion nach der *Ordnung der Geschichte* zu lehren. [...]

Wenn der Verstand mit einem solchen historischen Unterrichte aufgeklärt ist: so wird er die Glaubenslehren in dem Vortrag nach der Ordnung des Heils und des Katechismus, nun weit leichter fassen; es werden die Beyspiele, welcher der Katechete aus der biblischen Geschichte nimmt, weit mehr Eindruck machen, weil man

und historischer Katechismus, [...] biblischen Geschichten, [...] Sittenlehre« aus 1775 (301824). Er wurde neben Luthers »Kleiner Katechismus« gebraucht. Erst ab 1865 bzw. 1867 wurde er in Bayern von CHR. MAYER (Erster Unterricht im christlichen Glauben) und K. BUCHRUCKER (Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus) verdrängt.

⁵⁸ Druck J. E. Haid 1777 - Datenbank Tripota in der Wissenschaftlichen Bibliothek der Stadt Trier/Stadtarchiv

⁵⁹ GEORG FRIEDRICH SEILER, Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion. Vorrede, Erlangen ³1774.

⁶⁰ In GEORG FRIEDRICH SEILERS Buch »Über die Unterweisung der Jugend im Christentum, bes. bey dem Gebrauch meiner Lehrbücher, nebst einem Plan zur Errichtung deutscher Stadt- und Landschulen« (Bayreuth 1777) nennt er als Zielgruppe zudem die unteren Gymnasialklassen. Privatschulen sollten wenigstens eine halbe Stunde am Tag mit dem Buch arbeiten. In Lateinschulen in der 2. Klasse täglich am Anfang des Unterrichts, in den Landschulen sollte das Buch in drei Winterhalbjahren durchgelesen werden. PHILIPPS, 1971, 107.

gleichsam mit ihnen nun genauer bekannt ist: und es wird durch solche Abwechslung von Theorie und heiliger Geschichte die Religion sich dem Herzen von Christen ungemein empfehlen.«⁶¹

In der Schule sollte darum wenigstens eine Stunde in der Woche ein derartiger mehr historisch-erklärender Unterricht das Lesen der Bibel und den Unterricht in der Glaubenslehre ergänzen und vertiefen, um so die Schülerinnen und Schüler von der Wahrheit des protestantischen Christentums (»diese wahre gemeinnützige Philosophie des Lebens«) zu überzeugen. Es geht Seiler nicht um Mission, sondern darum, das Unwissen, das den Glauben für atheistische Kritik (»Freydenker«) anfällig macht, zu beseitigen.

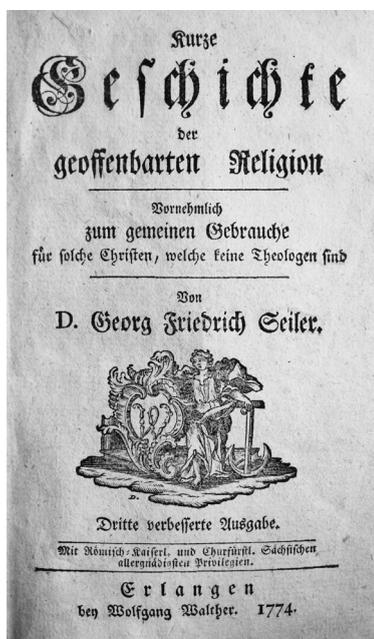


Abb. 4. G.F. Seiler. Titelblatt *Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion*, 1774

Seilers Buch war keine Universalgeschichte mehr, in der die weltliche und christliche Geschichte miteinander verbunden umfassend dargelegt wurden. Es ging Seiler nur um eine zusammenhängende Geschichte des Christentums in erzählender Form. Die Zeitspanne reichte allerdings wie bei den Universalgeschichten immer noch von der Schöpfung über AT und NT bis ins 18. Jahrhundert, aber die weltliche Geschichte blieb unberührt. Das Leben Jesu wird als Evangelienharmonie in 140 kurzen Sätzen mit jeweiligen Verweisen auf die Bibeltexte dargelegt. Zusätzliche Kapitel tragen die Titel »Die Sitten und Sittenlehre Jesu Christi« sowie »Jesus ist wahrhaftig auferstanden«⁶². Im Ton ist Seiler sachlich, er erzählt nah an den biblischen Geschichten, rational und aufgeklärt. Für das Erklären der »historischen Ordnung« sind im Anhang des Buches Karten (Jerusalem e.a.), Tabellen (Maccabäer, Herodianer, Zeitrechnungen), ein Kapitel über die Wahrheit des Alten Testaments,

eine ausführliche geografische Beschreibung von Palästina und Tabellen zu Geldsorten, Gefäßen, Maßen und Zeitrechnung »der Alten« aufgenommen.

⁶¹ SEILER, *Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion*, Vorrede ³1774 (ohne Seitenzahl). Hervorhebung im Original. Ebenso zitiert bei PHILIPPS 1971, 106.

⁶² SEILER, a.a.O, 196–218. Die Auferstehung ist wahr, weil sie von »tugendhaften und vernünftigen Männern bezeuget, die Jesum genau kannten«. Mit vergleichbaren Argumenten wurde die Wahrheit der Wunder Jesu, das nächste Kapitel, begründet.

Im Buch selbst gibt es zudem Kupferstiche mit der Stiftshütte, dem Tempel, dem Hohepriester im Gewand usw.

Die Kirchengeschichte im engeren Sinne findet man in Kapitel 47 bis 56 auf 100 Seiten. Sie schließt nahtlos an die Apostelgeschichte an. Hier geht es zunächst um die erste Christengemeinde und um Ausbreitung und Verfolgung; Die zehn Verfolgungen werden mit vielen Details über die Foltermethoden beschrieben. Im Gegensatz zu den Universalgeschichten ordnet Seiler sein Buch nicht mehr nach den Jahrhundert-Schritten, sondern setzt nachdrücklich inhaltliche Akzente, die typisch für die Kirchengeschichte in evangelischen Schulbüchern werden sollten.

- XLVI. Die Bücher der Evangelisten und Apostel, welche wir haben, sind wirklich von ihnen geschrieben.
- XLVII. Schelle Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten.
- XLVIII. Kurze Geschichte der Juden von Christi Geburt bis auf die Zerstörung Jerusalems.
- XLIX. Zustand der ersten christlichen Gemeinden.
- L. Verfolgungen der Christen durch die drey ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt.
- LI. Die christliche Religion bekommt Sicherheit unter Constantin. Der äußerliche Gottesdienst wird prächtiger; die Bischöfe erhalten grosse Vorzüge
- LII. Es entsteht Verehrung der Reliquien. Anrufung der Heiligen. Die religiöse Hochschätzung der Bilder. Das Mönchswesen. Feste. Rosenkranz
- LIII. Die christliche Religion wird in ihren Lehrsätzen nach und nach verderbt.
- LIV. Erhaltung und Fortpflanzung der Hauptlehren der christlichen Religion, von den Zeiten der Kirchenväter bis zur Reformation.
- LV. Die Reformation. Luther. Zwingli
- LVI. Zustand der christlichen Religion ausser Europa. Griechische Christen. Muhamedaner. Christen in America und Africa.⁶³

Die Wende bei Konstantin. Diese Wende wird bei Seiler als positiver Drehpunkt beschrieben, wie schon am Titel von Kapitel 51 klar wird:

» *L I. Die christliche Religion bekommt Sicherheit unter Constantin. Der äusserliche Gottesdienst wird prächtiger; die Bischöfe erhalten grosse Vorzüge.*

Endlich kam die Zeit, da Gott seinen Gläubigen, wenigstens in einem grossen Theile der Welt, nach so schweren Verfolgungen, etwas Friede und Ruhe verschaffte. *Constantin*, der hernach den Zunamen des *Grossen* erhielt, kam im Jahr 306 neben einigen andern zur kaiserlichen Würde. Denn es war damals zuweilen mehr als ein Kaiser zugleich. Sein Vater, ebenfalls Mitregent im Kaiserthume, war dem Christenthume schon sehr geneigt gewesen; seine Mutter *Helena* allem Ansehen nach eine Christin. Constantin hatte mit verschiedenen Nebenkaisern zu streiten. Als er

⁶³ SEILER, a. a. O., Inhalt. PHILIPPS, 1971, 106–107.

gegen einen derselben, den *Maxentius*, zu Felde lag: soll er am hellen Tage ein Kreuz am Himmel gesehen haben, mit der Ueberschrift: *in diesem wirst du überwinden*. Er ließ sogleich Fahnen für seine Soldaten machen, in welche diß Bild des Kreuzes gesetzt wurde; und erhielt über seinen Feind den Sieg. *Dem mag nun seyn, wie ihm wolle*, so bediente sich doch die göttliche Vorsehung dieses Herrn, der christlichen Religion Raum zur Ausbreitung, und Friede und Ehre zu verschaffen.«⁶⁴

Implizit wendet Seiler sich mit den letzten Zeilen gegen diejenigen, die Konstantins Leistung kritisierten oder das Feldereignis als Mythos bezeichneten. Rational begründet er das damit, dass das Christentum sich danach friedlich ausbreiten konnte und zu Ansehen gelangte. Dies müsse Gottes Wille gewesen und wirklich so geschehen sein.

Bonifatius. Nur knapp 25 Seiten sind der Zeit zwischen Konstantin und Luther gewidmet. »Von dieser Zeit an suchten die römischen Bischöffe mit noch grösserem Eifer, ihre Gewalt zu vergrößern. In allen Ländern gegen Abend und Mitternacht, die jetzt unter den Namen Deutschland, England, Dänemark, Schweden, und so weiter bekannt sind, wurde von gesandten und Anhängern des Pabstes das Christenthum ausgebreitet, und alles seiner Macht unterworfen.«⁶⁵ Weder Willibrord noch Bonifatius, noch die Rolle von Klöstern finden Erwähnung. In dieser Zeit, so der Eindruck, den Seiler vermittelt, sei all das entstanden, was in der Reformation kritisiert wurde: nur äußerliche Gottesdienstaübung, Macht der Bischöfe, Verehrung von Heiligen, Reliquien und Bildern, Heiligentage, Wallfahrten, Rosenkranz, reiche Klöster, Zölibat usw. Die christliche Lehre wurde inhaltlich zwar teils erhalten, aber das meiste »nach und nach verderbt«.

Reformation. Seiler bestrebte durch den Kontrast zum finsternen Mittelalter, seine Leser von der Richtigkeit und Wahrheit der Reformation zu überzeugen. So schrieb er schon in der Vorrede: »Vielleicht danken einige Gott mit bewegtem Herzen, für die Wohlthat der Kirchenverbesserung, wenn sie die Finsterniß, den Aberglauben, den Gewissenszwang, und alles das Elend, ein wenig betrachten, welches vor Luthers Zeiten den größten Theil der Christenheit bedeckte.«⁶⁶ Kapitel 55 über die Reformation öffnet dann auch mit dem Satz: »Endlich erschien die gewünschte Zeit, da Gott seiner bedrängten Kirche zu Hülfe kam.«⁶⁷ Ausführlich wird daraufhin der Ablasshandel (»einer der vornehmsten Gräuel«) beschrieben und die Weise, wie Martin Luther ihn bekämpft hat. »Zu eben der Zeit nun lehrte und predigte in Wittenberg Martin Luther, Doctor der heiligen Schrift, ein Mann, der mit treflichen Gaben des Geistes und Gelehrsamkeit, mit einer ungeheuchelten Gottesfurcht und Eifer für die Religion, einen tapfern,

⁶⁴ SEILER, a. a. O., 264–265. Hervorhebungen im Original.

⁶⁵ SEILER, a. a. O., 268.

⁶⁶ SEILER, a. a. O., Vorrede ³1774. PHILIPPS, 1971, 105.

⁶⁷ SEILER, a. a. O., 291.

furchtlosen Muth verband.«⁶⁸ Die 95 Thesen werden nur kurz genannt, dafür ausführlicher Luthers Auftreten in Worms 1521, die Zeit auf der Wartburg, die Bibelübersetzung auf Deutsch, die Protestation in Speyer 1529, die Entstehung der Augsburger Confession 1530 und die weitere Ausbreitung der Reformation in Deutschland. Auch Zwingli und Calvin finden kurz Erwähnung.

Mission. Seiler schließt seinen kirchenhistorischen Teil nicht mit der Entwicklung der Reformation und den Konfessionen in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert ab, sondern mit dem weltweiten Christentum, das in Begegnung mit anderen Religionen und Kulturen kommt: die Christen in Griechenland und im Nahen Osten »unter der Oberherrschaft der Muhamedaner«. ⁶⁹ Das Christentum in Amerika, das durch die katholische Mission und die Engländer dorthin verbreitet wurde. Das Christentum in »Ostindien« (Batavia) und Ceylon, das die Niederländer verbreiteten sowie die Christen in Tranquebar durch die Missionierung der Dänen. »Auch in Afrika, und besonders in Guinea, ist nun eine zahlreiche christliche Gemeinde.«⁷⁰ Im Norden haben die Grönländer »das Christentum zum Theil angenommen« und auch die Russen suchen »die Heiden mit dem Lichte des Evangeliums zu erleuchten.«⁷¹ Seiler schließt: »Dies alles haben wir vornehmlich in der Absicht etwas umständlich bemerken wollen, damit ein jeder, auch *gemeiner Christ*, wissen möge, wie es mit der geoffenbarten Religion in der Welt nun stehe, und wie alle Verheißungen Gottes, die er in den Weissagungen des alten und neuen Testaments gegeben hat, auf das genaueste theils erfüllet worden sind, theils noch erfüllt werden.«⁷² Man kann dennoch nicht sagen, dass das ganze Buch einen missionarischen Duktus hat. Es ist eher apologetisch und lutherisch-konfessionalistisch. Hierauf bezog sich auch die Kritik der aufgeklärten Philantropen, die eine derartige Kirchengeschichtsschreibung als »intolerant« ablehnten. Die späteren Kirchengeschichtsbücher von Seiler, wie die »Kleine christliche Kirchen- und Reformationsgeschichte nebst der augspurgischen Confession wesentlichen Inhalt« (1790) verfolgten die gleichen historisierenden und aufgeklärt-rationalen und gleichzeitig konfessionellen Absichten: »Es ist zur wahren Aufklärung nötig, daß auch die gemeinen Christen die Schicksale der Kirche Jesu im Ganzen kennen lernen und daß sie wissen, wie sie zu der Religion gekommen sind, die sie bekennen.«⁷³

Am Beispiel von Seilers Schulbuch »Kurze Geschichte der geoffenbarten Religion« sehen wir, wie erste Bausteine für einen Inhaltskanon für evangelische Kirchengeschichte im Religionsunterricht gelegt wurden. Mit dem Ziel, den

⁶⁸ SEILER, a. a. O., 294. Luthers Lebenslauf spielt bei Seiler keine große Rolle und wird auf Seite 294–295 nur in einer ausführlichen Fußnote zusammengefasst.

⁶⁹ SEILER, a. a. O., 308–311 beschreiben Mohammeds Leben und die wichtigsten Lehren des Islams.

⁷⁰ SEILER, a. a. O., 314.

⁷¹ SEILER, ebd.

⁷² SEILER, ebd. Danach: die »erfüllte Weissagungen des AT«, die Geographie Palästinas und weitere Anhänge.

⁷³ SEILER, a. a. O., Vorrede. PHILIPPS, 1971, 109.