

Kirchengeschichte im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

1 Historische Aspekte des kirchengeschichtlichen Unterrichts

Die Vermittlung elementarer kirchengeschichtlicher Ereignisse wurde schon in der Katechese der Alten Kirche als notwendig empfunden. So geht Augustin davon aus, daß die Unterrichtung der Taufbewerber in der »historischen Darstellung« (narratio) »jeweils mit der Schriftstelle ›Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde‹ (zu) beginnen (habe) und sie bis zur Kirche in dieser Zeit weiter(zu)führen« sei (Vom ersten katechetischen Unterricht [Schriften der Kirchenväter 7], München 1985, 18). Für die sog. nachapostolische Zeit machte er dazu keine näheren Angaben; aber wenn er in den Musterkatechesen auf Christenverfolgungen durch die Heiden und Märtyrer einerseits, Häresien und Schismatiker andererseits verweist - Konfliktsituationen, aus denen die Kirche gestärkt hervorgegangen sei (ebd., 81) -, dann wird immerhin eine erste inhaltliche Struktur sichtbar. In ihr sind Eigentümlichkeiten kirchengeschichtlicher Didaktik zu greifen, die auch in den folgenden Jahrhunderten wesentlich waren: Selbstvergewisserung christlicher bzw. kirchlicher Existenz und entschiedene Abwehr abweichender Meinungen (s.u. S. 2).

Die Sicherung der eigenen Existenz durch bewußte Wahrnehmung des christlichen bzw. kirchlichen Lebens in der Vergangenheit war auch im Mittelalter ein bedeutsamer Faktor christlicher Sozialisation. Ansätze zur historischen Bewußtseinsbildung wurden durch Heiligenlegenden vermittelt. »Heilige« waren in vielfacher Hinsicht ideale Identifikationsmodelle für christliche Lebensführung im weitesten Sinn. Sie waren fester und eigentlicher Bestandteil der Volksfrömmigkeit und repräsentierten in eigentümlicher Weise die kirchliche Tradition. Kenntnisse von den »Heiligen« erhielten die mittelalterlichen Gläubigen durch die selbstverständliche Teilnahme am kirchlichen Leben mit seinen zahlreichen Heiligenfesten sowie in didaktisch vermittelter Weise durch Bilder von Heiligen, ihrem vorbildhaften Leben und ihren Widerfahrnissen (in der Regel: ihren Passionen), mit denen die Kirchen damals reichlich ausgeschmückt wurden (H. Schiffer und R. Winkler, Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Stuttgart/Zürich 1985, 29). Die Heiligenlegenden repräsentieren »den Geist des Mittelalters« (Legenda aurea; übers. v. R. Benz, Heidelberg ⁴1963, X). Die Sammlung des Jakobus de Voragine aus dem 13. Jahrhundert wurde »das populärste Erbauungsbuch des Abendlandes« (RGG³ 4 [1960] 265). »Heilige«

sind auch heute noch ein wesentliches Thema (katholisch-)kirchengeschichtlicher Unterrichtung (vgl. 3.2, S. 15).

Für den mittelalterlichen Menschen bestand insgesamt keine Notwendigkeit, in explizitem Sinn geschichtliches Bewußtsein auszubilden; denn er war in eine selbstverständliche gesellschaftliche Situation hineingestellt, die sein Leben auch historisch absicherte. Dieser Zustand änderte sich erst mit dem Aufkommen von Reform- und Ketzerbewegungen und Humanismus, die historische Kenntnisse nutzten, um die mittelalterliche Gesellschaft von der ›reinen‹ Zeit des Urchristentums her zu kritisieren, sowie durch die Reformation, die diesen Standpunkt mit den Reformern, den ›Ketzer‹ und Humanisten grundsätzlich teilte. Die Ausbildung eines eigenen kirchengeschichtlichen Bewußtseins war für die Reformatoren von wesentlicher Bedeutung. Sie mußten den Nachweis erbringen, daß sie gegenüber den Römern die eigentliche Nachfolge der ›reinen‹ Urchristenheit angetreten hatten.

Auf beiden konfessionellen Seiten waren allerdings historische Erinnerungen von Anfang an auch wesentliches Material von Polemik und Apologie. Und sie gingen für die nächsten Jahrhunderte unmittelbar in die katechetische Arbeit ein, wie beispielhaft an den auch katechetisch äußerst folgenreichen Lutherkommentaren des Cochläus von 1549 leicht erwiesen werden kann (vgl. A. Herte, *Das katholische Lutherbild im Bann der Lutherkommentare des Cochläus*, 3 Bde., Münster 1943).

Die nun konfessionelle Kirchengeschichtsdidaktik stand, vermittelt durch kirchliche Sozialisation, später dann durch den schulischen Religionsunterricht, verständlicherweise zunächst ganz im Dienst der Begründung der eigenen Position. Über Gebühr traten dabei allerdings die apologetischen und polemischen Momente in den Vordergrund. Zu diesem Ergebnis kommt A. Philipps in seiner Untersuchung über die kirchengeschichtsdidaktische Literatur beider Konfessionen von den faßbaren Anfängen im 18. Jahrhundert an. Eine gemäßigte Position vertraten lediglich jene Religionsdidaktiker um 1800, die von der Aufklärung beeinflusst waren und mit Hilfe des historischen Materials auf Toleranz hinwirken wollten: »Sie stellten die Kirchengeschichte als die Geschichte des ursprünglichen und lautereren, dann aber verderbten und wieder erneuerten Christentums dar mit dem Ziel, es als die vernunft- und daher zeitgemäße Form der christlichen Religion in der evangelischen Kirche zu erweisen« (Philipps 1971, 138). In ihren Lehrbüchern gaben sie deshalb auch kurze Abrisse anderer Konfessionen und religiöser Gemeinschaften. Größeren Einfluß gewannen sie allerdings nicht. Neben dem apologetisch-konfessionellen Interesse erwuchs dem kirchengeschichtlichen Unterricht im 19. Jahrhundert noch eine weitere Aufgabe. Er wurde instrumentalisiert zur Abwehr der Aufklärung (Philipps 1971, 104ff), und auch diese Position wirkt bis in unser Jahrhundert nach.

Das apologetische Interesse dominierte so sehr den Kirchengeschichtsunterricht, daß Philipps zu der Schlußfolgerung Anlaß hat, die kirchengeschichtlichen Anteile des Religionsunterrichts hätten ganz wesentlich zur Verhärtung der konfessionellen Fronten beigetragen und einer möglichen Verständigung geradezu entgegengestanden.

Philipps Arbeit ist insofern ein Wendepunkt in der Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts, als er in umfassender Weise den durchgehend konfessionalistisch-apologetischen wie antiaufklärerischen Charakter der traditionellen Kirchengeschichtsdidaktik evangelischer wie katholischer Provenienz nachgewiesen hat. Andere Autoren haben ihn - sofern sie überhaupt auf die Geschichte der Disziplin eingegangen sind - punktuell bestätigt (vgl. z.B. Crimmann 1985, 103ff). In großer Einhelligkeit rücken sie nun von einem Kirchengeschichtsunterricht ab, der nicht auch ökumenische Weite gewinnen kann, der Abgrenzung statt Toleranz fördert, der das Bild einer glorifizierten und triumphalistischen Kirche entwirft, der beherrscht ist durch Mangel an Selbstkritik, indem er dem Schüler die dunklen Stellen der Kirchengeschichte vorenthält, der nichts fraglich erscheinen lassen und alternatives Denken nicht zulassen mag, der große Persönlichkeiten der Geschichte unter Absehung von ihrer Menschlichkeit und ihrem Sündersein zu ›Heiligen‹, ›Helden‹, idealen Vorbildern oder religiösen Übermenschen hochstilisiert, der das Versagen der eigenen Kirche verschweigt, der abweichende Meinungen als häretisch und schismatisch verteufelt (vgl. auch die systematisierte Liste verfehlter Kirchengeschichtsdarstellungen bei Früchtel 1982, 145f).

Auf diesem insgesamt sehr selbstkritischen Hintergrund werden ungefähr ab 1970 neue kirchengeschichtsdidaktische Vorstellungen entworfen. In ihnen ist nicht nur durchweg das Bemühen erkennbar, dem kritischen Bewußtsein der Schüler ungeschminkt Rechnung zu tragen und für die Verständigung zwischen den Konfessionen in modernem ökumenischen Sinn historisches Material bereitzustellen; sie wollen auch einen Kirchengeschichtsunterricht begründen, der sich mit der Lebenswirklichkeit der Schüler vermitteln läßt. Analog der religionspädagogischen Gesamtentwicklung wird dabei das Postulat einer problemorientierten Kirchengeschichtsdidaktik erhoben.

Allerdings ist das Credo zum selbstkritischen Umgang mit der Kirchengeschichte im Religionsunterricht das eine, seine Umsetzung in praktische Didaktik das andere. K. Baus hat in einer interessanten Analyse des »Zielfelderplans« für den katholischen Religionsunterricht (1970) gezeigt, daß auch der erneuerte Kirchengeschichtsunterricht keineswegs der Gefahr enthoben ist, »Legitimationskulisse des kirchlichen status quo zu sein« (Baus 1974, 71) bzw. als »Einfallstor zu dienen für massive Einflußnahme mächtiger Interessenten« (ebd., 77).

Philipps Untersuchung erleichtert den Zugang zur Problematik des Kirchengeschichtsunterrichts erheblich; sie ist zugleich ein Stück Geschichte des Religionsunterrichts. Schon wegen der Fülle des erhobenen Materials (es werden beide Konfessionen berücksichtigt!) wird sein Buch noch lange ein Standardwerk der Religionspädagogik bleiben. Daß es im methodischen Ansatz wie in der einzelnen Materialdarbietung korrektur- und ergänzungsbedürftig erscheint, mindert seine Bedeutung nicht. Vor allem hat Philipps darauf verzichtet, die politisch-ideologischen Implikationen des Kirchengeschichtsunterrichts herauszuarbeiten. Sie hätten erst das ganze Ausmaß der Verantwortung der Religionspädagogik vor der jungen Generation sichtbar gemacht.

2 Konzeptionen 1970ff

2.1 Theologisch(-didaktisch) orientierte Ansätze

A. Philipps hat auf dem Hintergrund seiner kritischen Diagnose nun auch selbst konzeptionelle Überlegungen angestellt (Philipps 1971, 1971a und 1972), mit denen er seinerzeit hoffte, den bis dahin wenig beachteten Kirchengeschichtsunterricht innerhalb des Religionsunterrichts neu beleben zu können. Sie sind wesentlich geprägt vom Veränderungsprozeß, der sich mit den Stichworten »Problemorientierung« und »Curriculumforschung« seinerzeit in der Religionspädagogik weithin durchsetzte. Allerdings hat sich Philipps nicht vorbehaltlos dem neuen Trend ergeben. Grundsätzlich bleibt er den kerygmatischen Konzeptionen der fünfziger und sechziger Jahre verpflichtet (wie z.B. auch Waidner 1969), zeigt sich aber grundsätzlich bemüht, ihr Anliegen im Zusammenhang von pluralistischer Gesellschaft und »Kritischer Schule« (hier eine Idee von H. Stock [1968] aufnehmend) neu zu vermessen. Philipps setzt traditionell-stofforientiert bei der Größe »Kirche« an, schlägt aber vor, sie im Sinne des Vaticanums II als »Volk Gottes« zu verstehen. Durch diesen Rückgriff gewinnt er ökumenische Weite.

»Volk Gottes« sei nämlich »größer als die katholische Kirche« (425): »Auf verschiedene Weise gehören ihr zu oder sind ihr zugeordnet die katholischen Gläubigen, die anderen an Christus Glaubenden und schließlich alle Menschen überhaupt, die durch die Gnade Gottes zum Heile berufen sind« (Vaticanum II; zit. bei Philipps 1971, 425). Die Materialbreite des Kirchengeschichtsunterrichts erfährt darin also eine Ausdehnung auf die »Geschichte des Christentums«, ja auf die »Weltgeschichte der Religionen und des Religiösen in ihrer Begegnung mit dem Christentum« (425f). »Volk Gottes« sei überdies ein »soziologischer Begriff«; seine Inanspruchnahme verhindere eine kirchengeschichtliche Betrachtung, die sich an großen Persönlichkeiten orientiere (ebd.).

Die welthafte und ökumenische Weite imponiert auch dann, wenn der Verfasser am verpflichtenden Bestand des Dogmas der katholischen Kirche letztlich keinen Zweifel läßt (434). Darüber hinaus will er auch einen gewissen kirchlichen Pluralismus geachtet wissen sowie die Tatsache berücksichtigen, daß die Kirche nicht nur in sich das göttliche Heilsmysterium berge, sondern daß sich in ihr auch allerlei Menschliches und Allzumenschliches, Schuld- und Sündhaftes finde (424), auch bei den »Heiligen« (405ff). Als didaktische Konsequenz daraus notiert Philipps: »Die Bilanz von Leistung und Versagen wird dem jungen Menschen die Augen dafür öffnen können, was das Volk Gottes... zur Vermenschlichung des Menschen und zur Befriedung der Völker beitragen kann und muß, damit ihr brüderlicher Dienst an der Einheit der Menschheit erkennbar bleibt« (427).

Wesentliches Ziel solchen Unterrichts ist es nach Philipps, daß Jugendliche in Erfahrung bringen könnten, aus welchen religiösen Wurzeln ihr Glaube bzw. Unglaube geworden sei, um sich gegebenenfalls neu orientieren zu können. Er könne darin eine kerygmatische Wirkung haben. Auf sie solle aber insbesondere der schulische Religionsunterricht nicht direkt abzielen. Hier könne er in Anbetracht der meist kirchenfernen Schüler nur die Gestalt einer »Sachkunde Religion« annehmen, in der man ganz auf die in der Sache liegende Wahrheit vertrauen müsse. Verkündigung könne nur indirekt erfolgen, etwa durch die »unmißverständliche persönliche Stellungnahme des Religionslehrers« (438).

Zusammengefaßt vertritt Philipps einen hermeneutischen, aber die Breite des kirchlichen wie kirchlich-gesellschaftlich bestimmten Lebens berücksichti-

genden Kirchengeschichtsunterricht mit einer betont ökumenischen Zielsetzung. Leider führt er sein Konzept im Detail nicht aus, so daß es schwer einschätzbar ist.

Manche Ähnlichkeit mit dem Entwurf von Philipps weist auch der Ansatz von K. Fikenscher (1982) auf. Auch bei ihm spielt die Bezugsgröße »Kirche« die ausschlaggebende Rolle, ohne sie allerdings theologisch und soziologisch genauer zu bestimmen. Auf diesem Hintergrund sollen die Schüler durch kirchengeschichtlichen Unterricht auf fünf »Kompetenzen« hin angesprochen werden: nämlich »als Kirchen- und Gemeindeglied, als lebendig Glaubender, als für seinen Glauben der Rechenschaft Fähiger, als christlich Handelnder..., als Gebildeter« (Fikenscher 1982, 338). Leider werden diese Ziele didaktisch nicht reflektiert, so daß nicht erkennbar ist, wie der Autor sie bei glaubens- und kirchenentfremdeten Schülern zu realisieren gedenkt. Der Hinweis auf methodische Möglichkeiten (ebd., 339f) kann die didaktische Reflexion nicht ersetzen.

Auch bei U. Früchtel steht die theologische Ableitung des kirchengeschichtlichen Unterrichts ganz im Vordergrund. Statt von Kirchengeschichte oder Geschichte des Christentums spricht die Verfasserin allerdings lieber von der »Wirkungsgeschichte der alt- und neutestamentlichen Überlieferungen«. Damit sollen prinzipiell alle historischen Phänomene angesprochen werden können, die im wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang mit der Bibel stehen, auch solche nichtchristlicher Art; darüber hinaus soll die Wechselwirkung zwischen biblischer Tradition und jeweiligen Zeitereignissen beachtet werden. Für Kirchengeschichte als Teilbereich der allgemeinen Geschichte sieht Früchtel eine »ganzheitliche Betrachtungsweise« (152) vor.

Aus der Wahrnehmung der ganzen Breite der biblischen Wirkungsgeschichte (eben aus der unterschiedlichsten Positionen) ergibt sich nun als Grundproblem für Früchtel das des Pluralismus. Dieser soll nun zunächst durch ein systematisch-theologisches Kriterienraster, v. a. durch die fünf Grundsymbole »Gottesebenbildlichkeit«, »Entfremdung«, »Erlösung/Versöhnung«, »Hoffnung«, »Nachfolge« als erschließende Fragestellungen aus der Sicht heutiger christlicher Existenz positionell bewertet werden. Dadurch können unterschiedliche Positionen bewußt werden; es kann zu einem »dialogischen Umgang« mit ihnen kommen (Früchtel 1982, 157). Eine weitere Sichtung der biblischen Wirkungsgeschichte soll durch den Vergleich mit der Ursprungssituation des christlichen Glaubens selbst vorgenommen werden (ebd., 157f).

Der vorgeschlagene Sichtungsprozeß christlicher Wirkungsgeschichte bei Früchtel geht aus von einer »Identität des Mensch- und Christseins gegenüber ihrem Anspruch und Zspruch«; nur durch sie wird er möglich. Letztes (Wahrheits-?) Kriterium in diesem Sinne ist offenbar die lutherische Rechtfertigungslehre (Früchtel 1982, 152.158). Leider reflektiert die Verfasserin diesen theologischen Gedankengang nicht auch didaktisch. Das Konzept eines kirchengeschichtlichen Unterrichts ist nur indirekt angedeutet. Zur Verdeutlichung seines hohen Anspruchs wäre es sinnvoll gewesen, es an einem konkreten Beispiel zu erläutern.

An Früchtel knüpft G. Lindner (1984) an. Die Wahrnehmung der biblischen Wirkungsgeschichte gebe dem Schüler die Möglichkeit, den Weg der einen Christusbotschaft in ihren vielgestaltigen Formen durch die Epochen zu verfolgen, um daraus für den Ort des Evangeliums in der Gegenwart

existentiellen Nutzen zu ziehen. Die Kirchengeschichte sei in diesem Sinne durchaus neben der biblischen Verkündigung eine Größe *sui generis*. Allerdings müsse sie dem Schüler auch durch Rückbezug auf die ursprüngliche christliche Gemeinde als kritischem Prinzip in ihrem Versagen und ihren Irrwegen aufgeschlossen werden (Lindner 1984, 206).

Weiter gebe die Betrachtung der Kirchengeschichte dem Schüler die Gelegenheit, seine Kirche kennenzulernen, allerdings mit dem ökumenischen Vorbehalt: »Dennoch soll der RU nicht rechthaberisch auf die eigene Konfession verpflichten, sondern soll im Aufnehmen der altkirchlichen Bekenntnisse eine ökumenische Dimension entfalten« (ebd., 208).

Die einseitig theologische Intention des kirchengeschichtlichen Entwurfs Lindners wird auch an diesem Zitat gut sichtbar. Sie ist nur zu halten, weil der Autor mit einem im weiten Sinne kirchlich sozialisierten Schüler rechnet (vgl. bes. auch ebd., 203), der direkt auf die Probleme des Glaubens und der Kirche ansprechbar ist. Das enthebt den Verfasser offensichtlich der weiteren didaktischen Reflexion. Seine Unterrichtsentwürfe weisen ihn am ehesten als Vertreter hermeneutischer Religionsdidaktik aus. Als positionelle Äußerung kann man diese Ortsbestimmung akzeptieren. Mit seinem offenkundigen Mangel an didaktischer Reflexion wird der Verfasser allerdings nicht dem Anspruch des Sammelwerks gerecht, für das der Beitrag wohl eigens konzipiert wurde. Er ist Teil eines inzwischen in zweiter Auflage vorliegenden »Religionspädagogischen Kompendiums«.

Ebenfalls einen sehr hohen Anspruch stellt der kirchengeschichtsdidaktische Entwurf von J. Ohlemacher; denn mit ihm sollen dem Titel des Gesamtwerks entsprechend »Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik« (1988) programmatisch entfaltet werden. Im besonderen will der Verfasser das Problem klären: »Die Geschichte als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik«. Allerdings hat Ohlemacher ebensowenig wie Lindner den damit erhobenen Anspruch eingelöst. Er erörtert hauptsächlich aus dezidiert theologischer und konfessioneller Perspektive das Wesen von Kirche und Kirchengeschichte. Wohl beachtet er dabei die Offenheit zum ökumenischen Dialog, läßt aber eine eigentlich didaktische Reflexion seiner theologischen Ergebnisse vermissen. Es fehlt auch jede Bezugnahme auf die hier einschlägige kirchengeschichtsdidaktische Literatur.

Nur mit dem Ansatz von Biehl setzt Ohlemacher sich auseinander. Allerdings greift er dabei lediglich einen Punkt heraus. Er kritisiert nämlich Biehls vermeintlich zu stark akzentuierte politische Begründung einer Kirchengeschichtsdidaktik, um gegen sie eine fundamental theologische abzusetzen. Allerdings hat Ohlemacher damit Biehl wohl mißverstanden; denn Biehl ging es um einen mehrperspektivischen Zugang zur Kirchengeschichtsdidaktik (s.o.S. 1).

2.2 Didaktisch (-theologisch) orientierte Ansätze

Die überwiegend theologisch bestimmten Konzepte einer Kirchengeschichtsdidaktik sind aber deutlich in der Minderzahl gegenüber solchen, die sich wirklich auf didaktische Ansprüche eingelassen haben, wie sie sich aus der Entwicklung des - im weitesten Sinne - problemorientierten Ansatzes für die Religionspädagogik ergeben haben.

Das ist schon bei *E. Paul* (1971) der Fall; vermutlich genauer: Seine kirchengeschichtsdidaktischen Vorstellungen liegen im Schnittpunkt herkömmlicher stofforientierter Entwürfe und neuer Perspektiven. Neben der Zurückweisung von ideologisch-theologischen Zwecksetzungen des Kirchengeschichtsunterrichts in herkömmlichen Konzepten (s.o. S. 2) macht Paul noch besonders darauf aufmerksam, daß die Kirchengeschichte im Unterricht nicht als »reiches Arsenal seiner systematischen Vorentscheidungen« (Paul 1971, 21) genutzt werden dürfe. Anstatt allgemeine Glaubenssätze durch kirchengeschichtliche Beispiele zu illustrieren, solle gerade die spezifische Ausdrucksform des Glaubens einer bestimmten Epoche herausgebracht und so für heutige Möglichkeiten christlicher Existenz fruchtbar gemacht werden (vgl. Paul 1971, 30). Paul zielt damit auf ein Verstehen geschichtlicher Glaubensvorstellungen im umfassenden Horizont ihrer soziokulturellen Zusammenhänge. Dieser letzte Gesichtspunkt wird von ihm besonders betont. Die Explikation des Glaubens stehe in Wechselwirkung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen einer bestimmten Zeit sowie auch im Wechselverhältnis von einzelnen und Gruppen.

Wesentlich ist für Paul dann die in der bisherigen Religionsdidaktik des jeweils eigenen konfessionellen Lagers gänzlich unübliche Herausstellung, daß die Bemühung um adäquaten Ausdruck des Glaubens in der Geschichte auch immer wieder fehlgeschlagen ist. Das möge aber nicht als Anlaß genommen werden, sich als Richter über die in der Geschichte Agierenden aufzuspielen: »Die Konfrontation mit heutigem Glaubensverständnis hat zu beachten, daß dieses heutige Glaubensverständnis auch nur der Versuch ist, Evangelium im Heute zur Sprache zu bringen« (Paul 1971, 33). Die Geschichte des Glaubens sei deshalb aus der Dialektik von Gehorsam/Ungehorsam zu analysieren.

Diese kirchengeschichtliche Perspektive - so fordert Paul - sei so umzusetzen, daß ein möglichst aspektreicher Unterricht entsteht. Sorgsam untersucht Paul dazu verschiedene didaktisch relevante Faktoren, die seine Realisierung behindern könnten, wie z.B. die bisher prägenden Geschichtsbilder des allgemeinen Geschichtsunterrichts oder das Geschichtsbewußtsein von Jugendlichen u.a. mehr. Allerdings werden keine positiven Faktoren entwickelt, die neben der Bestimmung theologischer Grundlinien für kirchengeschichtliches Verstehen zu einem überzeugenden didaktischen Entwurf führen würden. Im Ergebnis (»Planungsanalyse«) stellt sich Pauls Kirchengeschichtsunterricht dann doch eher als ein - das spezifische Verstehen in bestimmten Altersstufen behutsam berücksichtigendes - stoffbezogenes Curriculum dar (Paul 1971, 60ff).

Primär didaktischem Anliegen ist auch *B. Jendorff* verpflichtet, der in den siebziger und achtziger Jahren kontinuierlich zu einzelnen Aspekten des Themas publiziert und die Ergebnisse dann in einem Buch zusammengefaßt hat (Jendorff 1972-1982; 1982). Auffällig ist sein dezidiertes Interesse an einer ökumenischen Ausrichtung des Kirchengeschichtsunterrichts. »Ökumene« ist für ihn zusammen mit »Schülerorientierung« und »Fachwissenschaft« einer der maßgeblichen Faktoren zur Bestimmung konkreter Unterrichtseinheiten. Der Schülerorientierung widmet er besondere Aufmerksamkeit in der Ermittlung von subjektiven und objektiven Interessen/Motivationen,

vornehmlich erhoben durch Befragung. Auf den Punkt gebracht lautet sein Postulat: »Der Schüler steht bei der Frage nach einem geeigneten Thema für den Kirchengeschichtsunterricht an erster Stelle« (Jendorff 1982, 43) - ein hoher und in der didaktischen Realisation nicht gerade einfach einzulösender Anspruch.

In der fachwissenschaftlichen Orientierung setzt Jendorff bei dem Vorschlag von Philipps an, Kirche als »Volk Gottes« zu verstehen, eine Deutung, die auch die ökumenische Dimension sichert (ebd., 30ff). Als solche sei sie in ihrer heilsgeschichtlichen Dimension allerdings nur mit den Augen des Glaubenden faßbar. In der Geschichte allgemein nämlich erfahre sich der *Mensch* als das Maß aller Dinge. »In der Kirchengeschichte dagegen weiß der Mensch um sich selbst als einer nicht endgültigen Größe. In verstärktem Maße kommt ihm zu Bewußtsein, daß Christus der Herr der verborgenen Mitte des Geschehens ist« (ebd., 37). Allerdings soll kirchengeschichtlicher Unterricht nicht nur die Vergangenheit und Gegenwart des Gottesvolkes beleuchten, sondern auch vorausschauend auf das »Ziel der Geschichte«, das Reich Gottes, verweisen; er hat also eine eschatologische Dimension, deren Dynamik die Glaubenden anhält, jetzt schon auf eine bessere Gerechtigkeit und einen umfassenderen Frieden hinzuwirken (Jendorff 1982a, 50ff).

Jendorff ist darin sehr optimistisch, daß es gelingen kann, den Schüler für diese besondere Deutungsweise der Geschichte zu gewinnen. Mehr Aussicht besteht vielleicht darin, ihm die Kirchengeschichte auch als Geschichte der Rückschläge und des Versagens zu vermitteln, als eine des Leidens, des Rechts der Ketzer und der Opfer - Kirchengeschichte gewissermaßen aus »der Sicht des kleinen Mannes« bzw. als eine »von unten« (Jendorff 1982, 38).

Sein schülerorientiertes Postulat hält Jendorff auch in stufenspezifischen Überlegungen fest. In bezug auf die Primarstufe plädiert er für einen heimatgeschichtlichen Kirchengeschichtsunterricht. In der Sekundarstufe I soll dann das große Ganze der Geschichte der Kirche in Anwendung der Kriterien »exemplarisch - fundamental - elementar« sichtbar werden. Es entspringt begründetem didaktischen Interesse, daß Jendorff ausdrücklich vor dem Versuch warnt, »einen summarischen Überblick über einen größeren Zeitraum zu geben« (ebd., 60).

Allerdings kann erst die didaktische Praxis zeigen, ob das Konzept Jendorffs plausibel ist. Die Frage dürfte vor allem sein, ob der Autor Schüler findet, die - bei kritischen Vorbehalten im einzelnen - seine überwiegend dem Glauben der Kirche konforme Schau der Kirchengeschichte mitvollziehen werden (zu den methodischen Möglichkeiten vgl. unten S. 17).

Didaktischen Ansprüchen versucht auch N. Hörberg (1982) gerecht zu werden. Er geht aus von Aussagen des Synodalbeschlusses zum Religionsunterricht, gleicht sie kritisch ab mit den wichtigsten derzeit vertretenen Konzeptionen und bestimmt dann Kirchengeschichtsunterricht als integralen Bestandteil des Religionsunterrichts. Denn mit der Kirchengeschichte als »Geschichte des Glaubens« werde die notwendige Brücke geschlagen von der gegenwärtigen zur ersten Glaubenserfahrung. Insofern könne die ganze »Geschichte des Glaubens« Gegenstand des Kirchengeschichtsunterrichts sein. Eine nähere Themenauswahl könne nach zwei Gesichtspunkten erfolgen. Einmal könne sie sich exemplarisch orientieren an »Brennpunkten« (mit direktem Bezug zu dem Lehrbuch von H. Gutschera und J. Thierfelder, Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1976), andererseits an den

Erfahrungen der Schüler. Darüber hinaus sei Offenheit für ökumenische Anliegen zu schaffen.

Im ganzen fällt bei neueren kirchengeschichtsdidaktischen Konzeptionen auf, daß für deren Konstituierung der Ausgangspunkt bei der Schülererfahrung eine ganz herausragende Rolle spielt. Allerdings werden diese kaum einmal eigens thematisiert und konkretisiert, sondern in der Regel nach subjektiver Einschätzung unterstellt wie bei *H.R. Seeliger*: »Erfahrungen von Schülern« heißt für ihn »Erfahrungen mit historischen Phänomenen, die sie nicht verstehen, weil sie ihnen fremd oder allzu vertraut und selbstverständlich sind« (Seeliger 1981, 199). Die Schwierigkeit, Schüler für kirchengeschichtliche Prozesse zu motivieren, taucht dabei lediglich noch als methodisches Problem auf. Ansonsten verfolgt Seeliger ganz traditionelle Ziele; nämlich erstens Einsicht zu nehmen in den historischen Entstehungsprozeß von Kirche (kognitives Lernziel); zweitens (affektives Lernziel): »Die Schüler sollen sich durch die Geschichte ihrer Kirche, so wie sie sich uns darstellt, eingeladen und beansprucht fühlen« (Seeliger 1981, 198).

2.3 Gesellschaftskritische (-didaktisch-theologische) Ansätze

Schon *E. Paul* hatte 1971 nachdrücklich gefordert, den soziokulturellen Kontext der verschiedenen Explikationen des Glaubens für die Kirchengeschichtsdidaktik zu beachten; er hatte diesen Gedanken aber nicht weiter ausgeführt. Immerhin aber hatte er bereits den Hinweis gegeben, daß die gesellschaftskritische Leitidee des profanen Geschichtsunterrichts, »Emanzipation«, sich für die Religionsdidaktik mit dem »mündigen Laien« in der Kirche abgleichen lasse (Paul 1971, 52). Konzeptionelles Gewicht erhielt sie bei ihm allerdings nicht, wohl aber bei anderen Autoren, so besonders bei *P. Biehl* (Biehl 1973).

Biehl setzt gleichermaßen theologisch, schüler- und gesellschaftsbezogen an und bringt damit als erster die drei Curriculummdeterminanten in einen didaktisch schlüssigen Zusammenhang. Neben fachwissenschaftlichen (= kirchengeschichtlich-theologischen) Erfordernissen habe der Kirchengeschichtsdidaktiker ebenso »den Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden« wie »den gesellschaftlichen Erfordernissen und Konflikten (zu) entsprechen« (Biehl 1973, 7). Wie allgemein die Religionsdidaktik, so sei auch der Kirchengeschichtsunterricht aus diesen Perspektiven neu zu vermessens; dabei gelte der Grundsatz: »Es kann nicht von vornherein als ausgemacht gelten, daß kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht behandelt werden müssen« (ebd., 7). Die Situation der Schüler sei darin näher zu bestimmen, daß sie eingebunden seien in eine Gesellschaft, die noch auf dem Wege sei, die in den Grund- und Menschenrechten postulierte Freiheit und Gleichheit aller für sich selbst und andere einzuklagen und zu verwirklichen. Innerhalb dieses gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses solle der Jugendliche lernen, sich als selbstverantwortlich Handelnder einschalten zu können - darin gleichsam seine eigene Emanzipation mit vollziehend. Dazu könne ihm u.a. auch der Kirchengeschichtsunterricht Hilfestellung leisten, insofern er modellhaft verweise auf das »durch Jesus von Nazareth autorisierte Evangelium der Befreiungen und Wirkungen in der (neuzeitlichen) Welt des Christentums« (ebd., 12). Nach dem Maßstab der *libertas christiana* ist also die Kirchengeschichte als »entscheidende Erkenntnisrichtung historischer Forschung« zu überprüfen: Hat ihre Inan-

sprachnahme Emanzipationsprozesse »gefördert oder behindert«? Aus dieser Blickrichtung ergibt sich gleichsam der Grundsatz für curriculare Entscheidungen von selbst: »Kirchengeschichtliche Themen sind auswechselbar und nach didaktisch-funktionalen Gesichtspunkten auszuwählen« (ebd., 20). Wesentlich ist für Biehl im theologischen Begründungszusammenhang die Bezugnahme auf den »historischen Jesus«; er soll »als Maßstab zur Beurteilung der Christentumsgeschichte in Anspruch genommen werden« (ebd., 12). Diese These ist später als theologisch zu eng gefaßt immer wieder kritisiert worden (Früchtel 1982, 161; Wegenast 1974, 321f; Crimmann 1985, 112f; Sturm 1978, 50f; Hörberg 1982, 32f; Widmann 1974, 307ff). Zuwenig beachtet blieb dabei allerdings, daß Biehl den Rekurs auf den historischen Jesus einerseits eingebettet hatte in die weite Definition der Kirchengeschichte nach H. Bornkamm als »der Geschichte des Evangeliums und seiner Wirkungen in der Welt«, andererseits in den Gesamtzusammenhang »Politische Theologie« (ebd., 10f).

In einer allgemeineren Form hat Biehl später noch einmal den Faden zu einer Kirchengeschichtsdidaktik aufgenommen. Der Struktur eines Lexikonartikels gemäß ist diese Darstellung weniger positionell ausgefallen. Kirchengeschichtsdidaktik sei – so fordert er jetzt – im Spannungsfeld der drei Komponenten: Lebenssituation der Jugendlichen, »klassische« Inhalte der Fachwissenschaft sowie der jeweils konkreten gesellschaftlichen, religiösen und kirchlichen Situation (in ihrem geschichtlichen Gewordensein) zu entwerfen.

Die nähere Bestimmung von Zielen und Themen soll dann unter Beachtung dreier Gesamtintentionen gefunden werden. Kirchengeschichtsunterricht habe nämlich erstens die Aufgabe, dem Lernenden die Prägung seiner Erfahrungswelt durch die biblisch-christlichen Traditionen bewußtzumachen; zum zweiten habe er seine Wahrnehmung für die ursprüngliche Geschichte Jesu zu schärfen (in kritischer Auseinandersetzung mit den Deutungen in der Kirchengeschichte); zum dritten könne er dem Lernenden Erfahrungsmuster christlichen Lebens vermitteln, mit denen er sich existentiell abgleichen könne.

Den Leitbegriff »Emanzipation« hat Biehl in bezug auf kirchengeschichtliche Vorstellungen jedenfalls formal nicht weiterverfolgt. Diesen Faden hat erst G. Ruppert (1984) wieder aufgenommen, ohne allerdings direkt an Biehl anzuknüpfen. Er bemüht sich um eine didaktische Konzeption, die aus jugendsoziologischen, politologischen, wissenssoziologischen, geschichts-didaktischen und religionsdidaktischen Reflexionen zusammenfließt. Theologische und ekklesiologische Überlegungen sind einbezogen, bilden aber keine eigenen Erkenntniszugänge. Aus Jugendsoziologie und politischer Theorie gewinnt Ruppert die Einsicht in die Problematik des heutigen Interesses/Desinteresses an Geschichte sowie in die Notwendigkeit eines gediegenen Geschichtsbewußtseins für eine humanere Zukunft – eine unmittelbare Herausforderung also auch (in Analogiebildung!) für die Kirchengeschichte: »Kirchengeschichte ist... religionsdidaktisch... unverzichtbar« (Ruppert 1984, 15). Der Wissenssoziologie entnimmt er die Erkenntnis, daß in bestimmtem Maße geschichtlich gewachsenenes »Lebenswissen« Sozialisationsprozesse beeinflußt und maßgeblich den »Aufbau persönlicher Identität« bestimmt. In religionsdidaktischer Abzweckung will Ruppert den Jugendlichen das »Lebenswissen Jesu« anbieten, wie es über die Zeiten gesellschaftlich repräsentiert und glaubwürdig erhalten worden sei

durch die Kirche (= »alle, die sich aus dem Geist Jesu herleiten«). Von der neueren Geschichtsdidaktik (bes. A. Kuhn) ausgehend, bestimmt Ruppert auch das Ziel für den Kirchengeschichtsunterricht als Emanzipation, allerdings in spezifisch theologischer Deutung als »Befreiung durch Erlösung bzw. Freiheit eines Christenmenschen« (ebd., 80). Sei nämlich Emanzipation an eine »Theorie potentieller Demokratie« gebunden, so müsse Erlösung (Emanzipation einschließend) orientiert sein an der (eschatologischen) »Botschaft vom Reich Gottes«. Diese Intention vermittelt Ruppert nun religionsdidaktisch mit dem Modell der Korrelation, und zwar in betonter Zuspitzung auf eine »korrelative Kirchengeschichtsdidaktik«. Die kritische Wechselbeziehung zwischen Glaube, Überlieferung und gegenwärtiger Lebenserfahrung solle darin wegweisend werden, daß die Kirchengeschichte als »Weg des Lebenswissens Jesu durch die Geschichte« (ebd., 102) so mit der Situation des Schülers korreliert werde, daß er seine eigene Lebensgeschichte in ihm mit abklären könne. D.h. die Betrachtung der Kirchengeschichte hat einen existentiellen Bezug: »Kirchengeschichte hat ihren Rechtfertigungsgrund in der Bedeutsamkeit für den Schüler und seine Glaubensmöglichkeiten. Sie muß verdeutlichen, daß Geschichte in der Gegenwart präsent ist und zukünftig Bedeutung haben wird: Geschichte ist Gegenwart, nicht einfach Vergangenheit« (ebd., 180f). Ihr inhaltliches Kriterium sei die erfahrene Befreiung Gottes, die aus der Erkenntnis der Differenz von gegenwärtigen schlechten Zuständen (und denen sie ideologisch legitimierenden Denkmustern als »geltender Überlieferung«) und dem endzeitlich verheißenen Reich Gottes auf den Weg zu Veränderung und befreiender Praxis bringe. Denn: »Der Ausgangspunkt der didaktischen Bemühung liegt... in der Gegenwart; Zielpunkt... ist die Zukunftsfähigkeit« (ebd., 116).

Ruppert hat mit seinem Entwurf (dem bisher ausführlichsten!) die Kirchengeschichtsdidaktik einen erheblichen Schritt vorangebracht, zumal er auch noch wie Jendorff und Widmann eine Kirchengeschichte »von unten« bzw. »der Opfer« fordert. Bei der Fülle der verarbeiteten Aspekte ist es allerdings nicht verwunderlich, daß Fragen bleiben. So erscheint z.B. unklar, was eigentlich mit dem »Lebenswissen Jesu« gemeint ist. Die Auskunft, »in Jesus, dem Christus, in seiner Art zu leben und das Leben zu deuten« (44), ist wohl noch zu ungenau. Zu allgemein verfährt Ruppert auch mit den nur gelegentlich bemühten Begriffen »Kirche« (s.o.!) und »Glaube«. Insgesamt ist überhaupt eine eigentümliche theologische Zurückhaltung des Autors zu verzeichnen. Auch in der gesellschaftlichen Reflexion bleiben Defizite (welche Gesellschaft ist eigentlich gemeint, welcher Art ist ihre Gewaltstruktur?).

Unter die gesellschaftskritischen Positionen des Kirchengeschichtsunterrichts ist auch M. Widmann einzuordnen (Widmann 1974; Widmann 1976). Daß er sich recht kritisch von Biehl absetzt, widerspricht dem nicht. Denn er bemängelt nicht Biehls Anliegen, »emanzipatorische Elemente der Christentumsgeschichte« didaktisch in Anspruch zu nehmen; er kritisiert lediglich dessen theologische Argumentation, weil sie vermeintlich nicht von der Spannung zwischen Erlösung und Befreiung bestimmt sei. Die theologischen Beziehungen seien gleichsam soziologisch eingeschmolzen worden. Widmann will dagegen nicht nur gewahrt wissen, »daß alle Ereignisse und Bewegungen der Kirchengeschichte verwickelt sind in die sozioökonomischen und

politischen Bedingungen«, sondern auch, »daß hier der Mensch in seinen religiösen, politischen, ökonomischen, profanen usw. Verhältnissen verwickelt ist in die nahegekommene Herrschaft Gottes« (Widmann 1974, 311). M.a.W., Widmann möchte bei der Betrachtung der Kirchengeschichte »die theologische Frage nach der Kirche Gottes in der Welt« nicht aus den Augen verlieren (ebd., 314). Mit Biehl aber plädiert er dafür, die gesellschaftlichen Beziehungen kirchengeschichtlicher Vorgänge festzuhalten und didaktisch zu entfalten (vgl. auch Widmann 1976). Das findet seinen Ausdruck vor allem in der Empfehlung, die Kirchengeschichte mit den Schülern kritisch zu befragen. Zwar solle die Kirche dabei nicht »fertiggemacht« werden; aber schärfer als bisher solle doch ihre »Schuld« in der Geschichte markiert werden.

Bei der Auswahl der Stoffe steht bei Widmann deshalb »an erster Stelle die bedrückende Geschichte geschehener Schuld in unserer neueren deutschen Kirchengeschichte« (Widmann 1976, 6). Die »dunklen Stellen der Geschichte des Christentums« dürften dem Schüler nicht länger vorenthalten werden. In diesem Sinn hatte Widmann schon 1970 kritische Themen der Alten Kirche, die bis dahin nicht Inhalte christlicher Unterrichtung waren, wie z.B. »Christ und Kriegsdienst«, »Christentum und Sklaverei« (Widmann 1970, 71ff), benannt. Darüber hinaus will Widmann unkonventionellerweise dazu anregen, den Schülern Kirchengeschichte auch als Geschichte aus der Sicht des Leidens und der Leidenbewältigung zu vermitteln (Widmann 1975).

Dieser besonderen Intention ist im ganzen auch *M. Veit* verpflichtet.

Die Autorin legt zwar kein eigentliches didaktisches Konzept vor, gibt aber die Richtung an, in der ein auf »Selbstfindung« des Schülers zielender Kirchengeschichtsunterrichtsentwurf gestaltet sein müßte. Einmal empfiehlt sie dazu, den Schülern »die Geschichte der Gemeinde« zu erzählen und vom »individualistischen Interpretationsansatz wegzukommen« (Veit 1974, 239), zum anderen das »Prinzip des Lernens von den Unterlegenen« (ebd., 242). Hier bekommt der weiter ausgreifende Versuch, die »Gesellschaft im Lichte Christi zu sehen« (ebd., 243), eine eminent gesellschaftskritische Bedeutung.

Eine eigentümliche, weil mehr indirekt gesellschaftskritische Position hat *G. Lämmermann* (1986) vorgelegt. Anders als Biehl und Ruppert argumentiert er eher formal. So begegnet der Begriff »Emanzipation« zwar nicht; gleichwohl scheint er in »seiner« Leitidee »Identität« mitgesetzt zu sein. Mit ihr wird die Entwicklung eines »handlungsfähigen, kompetenten Subjekts« beschrieben, das Zukunft zu gestalten vermöge. Dieses Ziel werde vor allem durch Vergewisserung in geschichtlicher Erinnerung erreicht: »Geschichtsbewußtsein wirkt ich-stärkend«, erschöpfe sich aber darin nicht. Aber viel sei doch davon abhängig, welches Bewußtsein der einzelne von seinem spezifischen biographischen und seinem sozialen Gewordensein gewinne. Das betreffe auch den Sonderfall religiöser Existenz: »Das Vermögen, die eigene religiöse Sozialisation sowie die allgemeine Christentumsgeschichte zu rekonstruieren, ist konstitutiv für das Gelingen einer religiös orientierten Subjektivität... Ziel dabei ist, daraus Interpretationshilfen für ein zeitgemäßes, identitätsabsicherndes religiöses Selbstbewußtsein zu bieten, das die Relevanz des Glaubens für zukünftiges Denken und Handeln zu entfalten weiß« (Lämmermann 1986, 336f). Diese Zielsetzung erzwingt einen

schülerorientierten Ansatz von Kirchengeschichtsdidaktik. Theologisch gesehen impliziere sie die Gottesfrage, insofern in dem so intendierten historischen Abklärungsprozeß die Sinnfrage der Geschichte notwendigerweise aufscheine, die sich nach vorn hin öffne im Blick auf eine humanere Gestaltung der Welt, die - theologisch betrachtet - auf das Reich Gottes zulaufe. In der »eschatologischen Struktur der Geschichte« sei begründet, daß auch der Kirchengeschichtsunterricht sich nicht darin erschöpfen dürfe, gegenwärtige Standpunkte zu erklären und eben damit auch zu stabilisieren. Die offene Frage nach der Zukunft müsse hier immer mitgesetzt sein. - Leider bleibt das an sich überzeugende Konzept Lämmermanns auf einer allzu abstrakten Ebene, so daß sein Gewinn für die Kirchengeschichtsdidaktik nicht recht abschätzbar ist.

Eine emanzipatorische Idee verfolgt auch K.Baus, der seine kirchengeschichtsdidaktischen Vorstellungen in kritischer Abarbeitung des (katholischen) Zielfelderplans gewinnt. Ihm geht es um »mündige Partizipation der Schüler in der Kirche«, die sich in der Fähigkeit äußern solle, »gegenwärtige Kirche auf ihre Veränderbarkeit hin analysieren zu können, und (in der) Bereitschaft, sich für Veränderungen in der Kirche einzusetzen« (Baus 1976, 73f). Spezifisch kirchengeschichtsdidaktisch gewandt geht es dabei um ein Doppeltes: um den Nachvollzug von Traditionsbildung, aber eben auch um Traditionskritik im Sinne von historischer Aufklärung. Sie könne helfen, »das gegenwärtig Etablierte in Frage« zu stellen (ebd., 76). Sie gebe dem Schüler auch die Möglichkeit, die eigene (in der Regel »repressive«) kirchliche Sozialisation zu überprüfen, leite ihn an zu selbständiger Urteilsfähigkeit und disponiere ihn zu engagiertem Handeln. - Eine eigene didaktische Konzeption entwickelt Baus aus diesen grundlegenden Bestimmungen nicht; sie lag auch nicht in der Absicht seines Artikels, nämlich den Zielfelderplan kritisch zu analysieren.

3 Einzelprobleme der Kirchengeschichtsdidaktik

3.1 Curriculare Probleme

Die Bestimmung eines auch nur einigermaßen plausiblen Curriculums ist immer ein Grundproblem des Kirchengeschichtsunterrichts gewesen und ist es bis heute. Das hängt mit der Fülle des Materials zusammen. Vom Bedeutsamen, das die kirchengeschichtliche Forschung ermittelt hat, kann ja wiederum nur das Bedeutsamste berücksichtigt werden. Strukturelle Zugänge zur Auswahl in der Gesamtschau der Kirchengeschichte bieten Paul/Sonntag (1971, 79ff) und Frank (1976, 54-59; vgl. aber auch Fikenscher 1982, 339). Eine differenzierte Palette von Auswahlkriterien in Thesenform hat die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten ausgearbeitet (Simon 1977). Einen an traditionellen Kriterien orientierten Vorschlag über Fundamentalinhalte des kirchengeschichtlichen Unterrichts hat Winkler vorgelegt (1986). Kirchengeschichtliche Inhalte werden - selbst wenn man sie in Zukunft stärker einbeziehen würde (was immer wieder gefordert wird) - ja nur ein kleiner Teil des religionsdidaktischen Gesamtcurriculums sein können. Die Möglichkeiten eines eigenständigen Kirchengeschichtsunterrichts, etwa in Kursform, werden in der Literatur wohl zu optimistisch beurteilt (vgl. dazu Sturm 1978). Schülerorientierte Zugänge können die Auswahl erleichtern, lösen können sie das Problem nicht. In pointierter Form

zur Geltung gebracht, können sie gar kirchengeschichtliches Verstehen behindern, denn solche Ansätze unterliegen der Gefahr, daß Kirchengeschichte im Unterricht nur selektiv und steinbruchartig oder auch primär unter dem Gesichtspunkt von Aktualität zur Kenntnis genommen wird. Das betrifft insbesondere den Kirchengeschichtsunterricht an Berufsschulen (vgl. dazu Hammerich 1981). Unbestritten in der Literatur ist heute, daß exemplarisch vorgegangen werden muß (vgl. u.a. dazu den hilfreichen Beitrag von Feldmann 1975). Längst sind die Zeiten vorbei, in denen man meinte, Kirchengeschichte im Religionsunterricht müsse - alle Epochen berücksichtigend - in enzyklopädischer Form dargeboten werden (Beispiele bei Philipps 1971, 332f u.ö.). Aber obwohl Philipps dies kritisiert und für das exemplarische Prinzip eintritt, hält er es doch für geboten, »daß die Schüler, die die Schule mit der Abschlußklasse verlassen, einen abgerundeten Überblick über die Geschichte ihrer eigenen Kirche, der ganzen Christenheit und der wichtigsten Weltreligionen erhalten haben« (Philipps 1972, 162). Der Autor denkt dabei an einen »festliegenden kirchengeschichtlichen Wissenskanon«, der traditionsgemäß auszuwählen sei nach der »Gewichtigkeit eines Ereignisses für das kirchliche Leben« (ebd., 148).

Während das in den letzten Jahrzehnten vorgelegte Unterrichtsmaterial von einem feststehenden Kanon kirchengeschichtlicher Themen durchzogen ist, bemühen sich die Religionsdidaktiker, neue Möglichkeiten aufzuzeigen. So hat z.B. E. Paul vorgeschlagen, die folgenden formalen Möglichkeiten ins Auge zu fassen: »Darstellung einer kirchengeschichtlichen Epoche«; »epochale Querschnitte«; »thematische Längsschnitte«; »Analyse eines aktuellen Problems«; »Personen« (Paul 1977, 201-203). Weitere Festlegungen vermeidet er, ausgehend von der Erkenntnis, daß »die Auswahl konkreter Inhalte... sich nicht genügend begründen läßt«; im besonderen Maße sei sie »zeitanfällig«: »Was jeweilige Gegenwart am besten zu erhellen scheint, ist plausibler Inhalt.« Gleichsam »über Nacht« könnten sich neue Fragen stellen, die die Auswahl kirchengeschichtlicher Themen unmittelbar beeinflussen können« (ebd., 203).

Ähnliche curriculare Vorstellungen entwickelt M. Widmann. Er nennt drei maßgebliche Kriterien zur Ermittlung von Unterrichtsinhalten (Widmann 1976, 6). Zunächst möchte er auf den fundamentalen Sachverhalt aufmerksam machen, daß das »Wort des Evangeliums« die Welt verändert und selbst durch sie Veränderungen erfahren hat. An »Brennpunkten der Kirchengeschichte« sollen sie aufgewiesen werden. Damit wird zugleich das von Gutscheira und Thierfelder 1976 herausgegebene gleichnamige Schulbuch zustimmend gewürdigt. Zum anderen sollen besonders die »dunklen« Stellen der Kirchengeschichte thematisiert werden, um zum einen das früher vermittelte »schönfärberische Bild« zu korrigieren und um andererseits kritische und reformerische Möglichkeiten für das kirchliche Leben heute zu gewinnen. Überhaupt sollen die kirchengeschichtlichen Stoffe des Religionsunterrichts »repräsentativ sein für die kritisch-ökumenisch-reformerische Dimension der Kirchengeschichte« (ebd., 6). Und drittens sollen den Schülern kirchengeschichtliche Inhalte erschlossen werden, die sich aus aktuellen Anlässen anbieten.

In der Regel begnügen sich die Autoren sonst mit dem allgemeinen Postulat, daß in exemplarischer Weise eben ausgewählt werden müsse. Außerdem wird die Schwierigkeit immer wieder angesprochen, die sich aus der möglichen Verdoppelung der kirchengeschichtlichen Inhalte mit dem Geschichtsunterricht ergeben könnte.

3.2 Personenbezogene Bilder im kirchengeschichtlichen Unterricht

Personenbezogene Geschichtsbilder haben in der Kirchengeschichtsdidaktik von jeher (s.o. S. ?) eine besondere Rolle gespielt; oft genug waren sie überhaupt die einzige Vermittlungsform. Gegen Ende der sechziger Jahre wurden sie einer grundlegenden kritischen Analyse unterzogen. Im Ergebnis erbrachte diese, daß die bedeutenden Personen der Kirchengeschichte durchweg als Idealbilder, als geistliche ›Heroen‹ und unfehlbare ›Heilige‹ dargestellt worden waren, deren Funktion darin bestand, die jeweilige Kirche zu glorifizieren und konfessionalistische Standpunkte zu legitimieren. Für den Bereich der protestantischen Religionspädagogik hat E. Linnemann die Reihe der »Haupthelden« von Polykarp von Smyrna über Luther bis zu Bonhoeffer herausgearbeitet, wie sie praktisch im gesamten Unterrichtsmaterial vertreten waren. An ihnen sei dem Schüler »das Bild einer glorreichen, zuallermeist sieghaften Kirche vor die Augen gemalt« worden, »welche nie versagt, stets im Recht ist und immer nur das Gute wirkt. Das Bild einer Kirche, für die es zwar Kämpfe mit äußeren Gegnern, aber kaum eine innere Auseinandersetzung gibt. Das Bild einer Kirche, in der ein Streit um die Wahrheit nicht möglich ist, da ja immer schon feststeht, was der rechte Glaube und wo die wahre Kirche ist« (Linnemann 1970, 69; vgl. auch die überschlägige Lehrbuchanalyse von Beenken 1976, 137ff).

E. Schering hat sechs verschiedene Typen von Lebensbildern solcher geistlicher ›Heroen‹ herausgestellt: »das Idealbild des ›frommen‹ Menschen«, »das tugendhafte Leben der gottseligen Menschen« (»moralinhaltige Lebensbilder«), das Leitbild christlicher Ergebenheit in den Willen Gottes (gegebenenfalls bis zum Tod), die ›Heroen‹ der Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit (taten »nur Gutes«), die Verherrlichung kultureller Leistungen christlicher Personen (z.B. Mönche, Luther, Bach), Verherrlichung des Persönlichkeitsideals (besonders in der liberalen Religionspädagogik). In solchen idealisierten Bildern sieht Schering »Gefahrenmomente des Kirchengeschichtsunterrichts«, ja sie seien gar das »Fragwürdigste, was überhaupt für das Fachgebiet ›Religionsunterricht‹ erschienen ist« (Schering 1968, 232f). Sie entstammten der »Zopfzeit der Hagiographie« (ebd., 233) und seien jedenfalls keine Widerspiegelungen des christlichen Menschenbildes.

Diese Einsicht hat nun allerdings Schering nicht davon abgehalten, selbst einen grundsätzlich personenbezogenen Kirchengeschichtsunterricht zu empfehlen (Schering 1963). Mit Berufung auf H. Kittel geht er davon aus, daß die Vermittlung der Kirchengeschichte ausschließlich über »*exempla fidei*« zu leisten sei: »*Exempla fidei* waren Menschen, denen ihr Ich zunichte gemacht wurde, die sich als begnadete Sünder bekannten und deren Lebensvollzug einsichtig macht, daß sie vom Christusgeschehen sich gerufen wußten, verantwortlich handelten und für andere lebten« (Schering 1963, 95; auf ihn sich berufend: Angermeyer 1968, 225ff). Zwar werden in dieser Definition nicht die Fähigkeiten von Menschen betont, sondern ihre göttliche Begnadung. Aber solange nicht eigens auch ihr Sündersein herausgehoben und konkret

benannt wird, wirken sie faktisch wie Heroen des Glaubens und der Nächstenliebe, denen in der praktischen Bewährung des Glaubens gleichsam alles gelungen ist, wie z.B. Friedrich von Bodelschwingh. Behutsame Warnungen, *exempla fidei* theologisch im Sinne von Luthers »simul iustus et peccator« zu deuten (Vonhoff 1966, 27ff; Angermeyer 1968, 230), fanden in Theorie und Praxis des Kirchengeschichtsunterrichts seinerzeit keinen Widerhall. So ist grundsätzlich Widmann zuzustimmen, daß die Vermittlung von *exempla fidei* »erheblich zur Festigung des personalisierten Geschichtsbildes« beigetragen habe (Widmann 1970, 11f). Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die weitergehende kritische Beobachtung von Beenken: »Die Geschichte der Kirche zerfällt in erbauliche Einzelviten« (1976, 139).

Mit der Wendung zum problemorientierten Religionsunterricht hat sich das Problem personenbezogener Geschichtsbilder weithin selbst aufgelöst. Zwar ist die Gefahr von Idealisierungen engagierter Personen der Christenheit nicht grundsätzlich gebannt. Aber sie können nicht mehr so exklusiv in den Vordergrund treten, weil sie in der Regel fest in zu klärende Problemzusammenhänge eingebunden sind.

In der katholischen Religionspädagogik wird das Problem personenbezogener Geschichtsbilder kaum anders gesehen, hat aber noch eine konfessions-spezifische Komponente in der Heiligenverehrung. Heilige der katholischen Kirche haben einen fest verwurzelten Ort in der Volksfrömmigkeit und eine kirchenamtlich bestätigte herausgehobene Bedeutung für das Glaubensleben der Kirche. Damit sind sie für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung.

Wie haben katholische Religionspädagogen auf sie reagiert? Weithin noch der traditionellen Position verpflichtet ist die Arbeit von W. Blasig (1969). In seiner kerygmatisch verstandenen Kirchengeschichtskatechese haben »Heilige« - ähnlich den *exempla fidei* der Evangelischen Unterweisung - zentrale Bedeutung. Von ihnen sollen die Schüler nämlich den »Geist des erhöhten Herrn« abspüren (Blasig 1969, 196). Kirchengeschichtskatechese sei gar selbst »hagiographische Katechese« (ebd., 198). Am Vorbild der Heiligen sollen die Schüler »auf ihre Art auf den Weg der Jüngerschaft« gebracht werden, eben »mit der Hingabe, mit der ihnen andere vorausgegangen sind« (ebd., 198).

Gleichwohl sieht auch Blasig Fehlformen des Heiligenverständnisses, nämlich ihre »Divinisierung«, »Moralisierung« und »Legendarisierung« (ebd., 259). Nur in der Sicht des Glaubens könnten sie sachgemäß gedeutet werden, hätten hier aber einen hohen Rang: Sie seien die Zeugen des Heilshandelns Gottes (»*exempla fidei*«!), ja Zeichen von Theophanie, insofern sie sich nämlich zu ihren Lebzeiten nicht nach irdischen Lebenszielen ausgerichtet hätten; sie erschienen gleichsam als »Bild Christi« (ebd., 264ff). Blasig läßt sein Konzept in der Empfehlung gipfeln, die Schüler in behutsamer Weise zur Verehrung der Heiligen anzuleiten. Blasig hat mit seinem hagiographischen Ansatz offenbar keine direkten Nachfolger gefunden. Eine Ausnahme ist wohl Jaschke (1972), der sich ganz allgemein an Blasig anlehnt, indem er die positiven Identifikationen im Vorgang der Imitation heraushebt und humanwissenschaftlich untermauert. Wie es scheint, sind die katholischen Religionspädagogen den Heiligen sonst eher aus dem Weg gegangen, als daß sie sich ihnen pointiert zugewandt haben. Man kritisiert durchweg das traditionelle Modell (so z.B. Paul 1971, 66-71), knüpft aber nicht positiv an »Heilige« an! Allenfalls weist man an ihnen »das Einzelzeugnis des Glaubens« aus (Paul 1977, 202).

Merkwürdig - weil mit seinen sonstigen Vorstellungen nicht ganz ausgeglichen - nimmt sich die These B. Jendorffs aus: »Der Religionslehrer kommt im Kirchengeschichtsunterricht der Sekundarstufe I nicht umhin, eine heilige Persönlichkeit der Kirchengeschichte heldisch zu gestalten, und zwar so, daß sie den Jugendlichen anspricht« (Jendorff 1982, 66f). Eine didaktisch

plausible Begründung wird dazu nicht gegeben. Störend ist auch der mißverständliche Sprachgebrauch ›Held‹. Und leider macht auch seine nähere Erläuterung den Begriff didaktisch nicht geeigneter: »Heldentum besteht in der Zielstrebigkeit, in der Grundsatztreue, in der Unterordnung unter einen Auftrag, einen Befehl; bei den Heiligen unter den Willen Gottes, im Gehorsam seinen Geboten gegenüber« (ebd., 67).

In überraschend positiver Weise hat sich *G. Ruppert* dem Thema ›Heilige‹ zugewandt; denn es ergibt sich keineswegs zwingend aus seinem Konzept. Der Abschnitt »Zur Darstellung von Personen« wird dann auch wenig einsichtig mit dem Hinweis begründet, daß es oftmals einzelne Personen gewesen seien, »die den eschatologischen Vorbehalt immer wieder in Erinnerung gebracht haben« (Ruppert 1984, 103). Auf dem Hintergrund der Kritik an der didaktischen Verzweckung der Heiligen soll nach Ruppert positiv an ihnen die »Bedeutung einer Person für die eigene Nachfolge Christi zum Ausdruck« gebracht werden (Ruppert 1984, 103). Unterstützt wird diese These durch das psychologische Argument (Berufung auf M. Mitscherlich), daß für eine erfolgreiche Sozialisation zur Ich-Identität Vorbilder notwendig seien, die im einfachen Imitationsprozeß angeeignet werden sollten. Dieser Vorgang wird von Ruppert als bedeutsam erklärt für den »Prozeß des Glaubenlernens« (ebd., 105f). Allerdings ist ihm auch die Fragwürdigkeit dieses didaktischen Postulats bewußt: Einmal wäre Vorbild-Lernen natürlich geeigneter an Personen, die vis-à-vis erlebt werden könnten und nicht historisch vermittelt werden müßten. Zum zweiten drohe die Gefahr eines »personalisierenden Geschichtsbildes«. Und drittens bestehe mindestens die Gefahr der Anpassung durch Imitation.

Auf die Probleme der ›Heiligen‹ in der Volksfrömmigkeit und ihrer kirchenamtlichen Einstufung geht Ruppert nicht ein. Wohl aber rät er, sie in ihrer ganzen Menschlichkeit zu sehen. »Konkret bedeutet das, sie in den Kontext ihrer Zeit und Welt hineinzustellen und sie in ihrer menschlichen Größe auszuloten, ihre Fehler wie ihre Schwächen, ihre Ideale und ihre Willenskraft wie ihr Versagen und ihre Ohnmacht zu sehen und zu benennen« (ebd., 107).

3.3 Erzählen als kirchengeschichtsdidaktische Methode

In umfassender Weise hat *B. Jendorff* die methodischen und medialen Möglichkeiten des Kirchengeschichtsunterrichts zusammengestellt und im einzelnen erörtert (Jendorff 1982, 69ff). Sie sind nahezu vollständig identisch mit denen, die auch sonst für den neueren Religionsunterricht vorgeschlagen werden. Die meisten von ihnen finden sich im übrigen bereits bei Vonhoff (1966; vgl. aber auch Sturm 1978, 63ff).

Ein formaler Vergleich Jendorffs mit dem entsprechenden Abschnitt bei *G. Ruppert* (1984, 117ff: »Zu methodisch-praktischen Aspekten einer Kirchengeschichtsdidaktik«) indessen zeigt, daß mit dem Aufweis der Fülle der Möglichkeiten noch nicht unbedingt die beste Lösung der methodischen Probleme gefunden ist. Die Geschichtserzählung haben beide benannt; über Jendorff hinausgehend aber diskutiert Ruppert »Längs- und Querschnitte«, »Quellenarbeit«, »Oral History«, »Museum und Archiv« - methodische Zugänge, die Jendorff zwar nennt und didaktisch gewichtet, aber eben nicht eigens problematisiert; d.h. es fehlen bei Jendorff die für eine Kirchengeschichte

schichtsdidaktik gerade typischen Möglichkeiten, wobei die Quellenarbeit am meisten vermißt wird. Denn: »Allgemein gilt Quellenarbeit als die eigentlich geschichtliche Methode« (Ruppert 1984, 124).

In der Geschichtsdidaktik wie in der Kirchengeschichtsdidaktik galt dagegen lange die Geschichtserzählung als die dominierende Methode (Ruppert 1984, 132). Und auch dort, wo die Quellenarbeit als wichtigste Methode anerkannt war, waren die Gewichte doch noch so verteilt, daß für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I weithin die Geschichtserzählung vorherrschen sollte, in den späteren Jahrgängen dann die Quellenarbeit (zum Stand der Diskussion: Ruppert 1984, 124ff./132ff.). In der Regel wird heute die Position vertreten, daß neben der Quellenarbeit die Geschichtserzählung die wichtigste oder doch jedenfalls eine sehr geeignete Methode des Kirchengeschichtsunterrichts darstelle (vgl. z.B. Gutschera/Thierfelder 1980, 49).

Nun hat neuerdings *G. Lämmermann* Bewegung in die anhaltende Debatte um Geschichtserzählung/Quellenarbeit gebracht (Lämmermann 1986). Mit einiger Vehemenz hat er nämlich aus grundsätzlichen Vorbehalten Front gegen die »Erzählmethode« gemacht und ihre Lernwirkung als geradezu schädlich erkannt. Im einzelnen kritisiert er: Durch Erzählen werde Geschichte notwendigerweise simplifiziert und personalisiert; denn sie müsse notwendigerweise verkürzen. Und um anschaulich bleiben zu können, müsse sie nahezu zwangsläufig ihre Aussage im Handeln historischer Personen verdichten. Auch dort, wo eine positive Identifikation mit einer historischen Gestalt gelinge, sei die Geschichtserzählung nicht unproblematisch. Denn sie behindere (gleichsam als Anpassungsvorgang) die Suche des Schülers nach eigener Autorität (besonders in der Zeit der Adoleszenz, in der der Geschichtsunterricht normalerweise beginne) und fördere mehr unbewußt die »Autoritätsfixierung der Schüler«. Weiter bestehe die Gefahr, daß die Schüler durch die Geschichtserzählung »willkürliche Assoziationen« ausbildeten, mit denen gleichsam die Vorstellungen der eigenen Lebenswelt in den historischen Prozeß eingetragen würden. Nicht Geschichtsbewußtsein würde so erzeugt; vielmehr würde nur die eigene Lebenserfahrung bestätigt (zu den Gefahren des Erzählens als dominanter Methode vgl. auch Gutschera/Thierfelder 1980, 48).

Aus den genannten Gründen sei die Erzählmethode überhaupt abzulehnen. Für den reflektierten Umgang mit Geschichte komme nur die Quellenarbeit in Frage. Das ist eine provokante These, die der Autor noch durch die viel weitergehende Frage zugespitzt hat, »ob denn überhaupt noch die Zeit des Erzählens ist«; denn - so lautet die fundamentale These - man könne »nicht länger vom Vorhandensein einer Erzählkultur ausgehen« (Lämmermann 1986, 335).

Es wäre wünschenswert, wenn sich an die These Lämmermanns eine grundsätzliche Debatte anschließen würde. Sie würde allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn sie auf eine hermeneutische Ebene gehoben würde. Denn ob Geschichtserzählung oder Quellenarbeit - das hermeneutische Problem, das in der Diskussion um eine Kirchengeschichtsdidaktik bisher sorgsam ausgeklammert wird, bleibt zunächst dasselbe. Und warum sollte eine hermeneutisch abgesicherte Geschichtserzählung nicht einen ähnlichen

Effekt erzielen wie eine nach den Regeln der Kunst durchgeführte Quellenarbeit? Daß der Kirchengeschichtsunterricht *letztlich* auf die solide Befähigung zur Quellendeutung hinauslaufen sollte, bleibt dabei unbestritten.

Überzogen erscheint dagegen schon auf den ersten Blick Lämmermanns allgemeiner Verdacht, daß heute nicht mehr die Zeit des Erzählens sei. Sie wird schon durch die Praxis vielfältig widerlegt. In Abklärung mit dem Beitrag von I. Baldermann in diesem Bande (s.o. S. 93) müßte der Autor sie noch einmal überprüfen.

Abschließend muß noch angemerkt werden, daß Lämmermann seine Attacke auf die Geschichtserzählung auf eine frühere Arbeit von E. Linnemann hätte zurückführen können. Denn sie ist schon 1970 in kritischer Absetzung von der damaligen Position Biehls (Biehl 1965, 147ff) zum nahezu gleichen Ergebnis gekommen. In der Lehrererzählung werde - so ihr zentraler Einwand - der Schüler auf das vom Lehrer vermittelte Geschichtsbild »auf Treu und Glauben« festgelegt. Das verbaue ihm »den Zugang zu der Erkenntnis, daß Geschichte auch immer das zu Erfragende und Erforschende ist« (Linnemann 1970, 71). Kritische Offenheit werde für die Schüler nur dann erreicht, wenn sie »aufgrund von Quellen nach Geschichte« fragen lernen und ihnen bewußt wird, »daß die Kenntnis von Geschichte im wesentlichen auf Quellen beruht« (ebd., 72).

Literatur

I Literatur- und Forschungsberichte

H. Gutschera und J. Thierfelder, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, KatBl 97 (1972) 357-373 [Forschungsbericht mit konzeptionellen Ansatzpunkten].

H. Hammerich, Kirchengeschichte - neu entdeckt? Neue Schulbücher zum Thema, ZRelPäd 31 (1976) 375-378.

H. Jaschke, Die Geschichte der Kirche im Unterricht. Eine Literaturübersicht neuerer Unterrichtshilfen, KatBl 96 (1971) 536-546.

H. Jürgens, Arbeitsbücher für den Kirchengeschichtsunterricht. Kirchengeschichte in problemorientierten Arbeitsbüchern, entw. 4/1976, 63-66.

K. Wegenast, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Eine Literaturübersicht, EvErz 26 (1974) 319-328.

II Selbständige Publikationen zur didaktischen Theorie des kirchengeschichtlichen Unterrichts

P. Biehl u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe (RpP[S/M] 13), Stuttgart/München 1973.

W. Blasig, Kirche Gottes - Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte, München 1969.

B. Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982.

E. Paul und F.P. Sonntag, Kirchengeschichtsunterricht (UuV 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1971.

A. Philipps, Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (WBTh 33), Wien 1971.

A. Philipps, Fach: Kirchengeschichte, Düsseldorf 1972.

G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart, Hildesheim 1984.

E. Schering, Kirchengeschichte im Unterricht, Göttingen 1963.

H. Vonhoff, Die Geschichte der Kirche im Unterricht der Schule. Handreichung für Religionslehrer an Volksschulen und Realschulen, München 1966.

III Artikel

B. Aland, Erziehung durch Kirchengeschichte? Ein Plädoyer für mehr Kirchengeschichte im Religionsunterricht, IDEA-Dokumentation 19/1984, 1-9.

H. Angermeyer, Die Stellung der Kirchengeschichte im Rahmen der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968) 224-232.

K. Baus, Kirchengeschichte im Zielfelderplan, in: *R. Ott und G. Miller* (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 68-79.

U. Beenken, Kirchengeschichte im Unterricht - mehr als ein methodisches Problem, EvErz 20 (1968) 137-142.

P. Biehl, Die Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Anmerkungen zu einem »didaktischen Modell«, in: *H. Schultze* (Hg.), Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt (Hamburger Arbeitshilfen für Religionsunterricht, Evangelische Unterweisung und Gruppenarbeit 8), Hamburg 1965, 129-150.

P. Biehl, Kirchengeschichte im Religionsunterricht (Thesen), in: *K. Wegenast* (Hg.), Religionsunterricht unterwegs. Zu Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. Festgabe für Helene Ramsauer zum 65. Geburtstag, Hamburg 1970, 61-63.

P. Biehl, Art. Geschichte. IX. Praktisch-theologisch, TRE 12 (1984) 674-681.

P. Börger, Zum Problem der Kirchengeschichte in der Evangelischen Unterweisung, in: *A. Bach* (Hg.), Dienst für Kirche und Schule. Festschrift für Edgar Boué, Dortmund 1968, 192-200.

K. Bornkamm, Das Gewicht der Kirchengeschichte. Theologische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht, EvErz 28 (1976) 189-202.

R.P. Crimmann, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Erwägungen zu ihrer Didaktik, in: *Ders.*, Dialogische Religionspädagogik. Studien zur Literatur, Erziehung und Kirchengeschichte aus religionspädagogischer Sicht (EHS.T 247), Frankfurt a.M. / Berlin / New York 1985, 103-129.

E. Feldmann, Die Bedeutung der Kirchengeschichte für das Lernen am Beispiel, rhs 18 (1975) 230-239.

K. Fikenscher, Neu oder wieder gefragt? Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Nachrichten aus der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 37 (1982) 336-340.

K.S. Frank, Kirchengeschichte, in: *G. Biemer und A. Biesinger* (Hg.), Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976, 54-59.

U. Früchtel, Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1982, 131-168.

H. Gutschera, Kirchengeschichte - wieder gefragt, in: *G. Büttner und J. Thierfelder* (Hg.), Religionspädagogische Grenzgänge. Für Erich Bochinger und Martin Widmann (Arbeiten zur Pädagogik 26), Stuttgart 1988, 99-106.

H. Gutschera und J. Thierfelder, Vom Erzählen im Kirchengeschichtsunterricht, ru 10 (1980) 47-50.

S. Heine, Heil oder Politik? Geschichtsdidaktische Modelle im Religionsunterricht, Wort 1 (1982) H. 1/2, 38-62.

N. Hörberg, Kirchengeschichte erfahrungsorientiert. Zu einer Konzeption des Kirchengeschichtsunterrichts, RpB 10/1982, 20-41.

H. Jaschke, Vorbilder des Glaubens - Kirchengeschichtskatechese als Geschichte der imitatio Christi, KatBl 97 (1972) 18-26.

B. Jendorff, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I und II, forum E 25 (1972) 95-102.

B. Jendorff, Kirchengeschichtlich orientierter Religionsunterricht im Spiegel der Schülermeinungen, KatBl 97 (1972) 344-356.

B. Jendorff, Kirchengeschichte - ein religionspädagogisches Hobby?, KatBl 99 (1974) 397-405.

B. Jendorff, Kirchengeschichtsbücher für die Sekundarstufe I: ungenügend, in: *B. Jendorff und G. Schmalenberg* (Hg.), Tradition und Gegenwart. Ernst Schering zum 60. Geburtstag (Theologie und Wirklichkeit 5), Frankfurt a.M. / Bern 1974, 185-198.

B. Jendorff, Kirchengeschichte - Element religiöser Erziehung, rh.izru 9 (1978) H. 2, 38-39.

B. Jendorff, Plädoyer für den heimatkundlichen Kirchengeschichtsunterricht, ru 9 (1979) 33-36.

B. Jendorff, Gefragt! - Kirchengeschichte im RU, rhs 22 (1979) 224-233.

B. Jendorff, Neue Impulse für den Kirchengeschichtsunterricht. 2 neue Kommentare - kritisch

beleuchtet, ru 9 (1979) 142-143.

B. Jendorff, Welches Kirchengeschichtsbuch ist für meine Schüler geeignet?, rhs 23 (1980) 184-188.

B. Jendorff, Didaktik und Methodik des Kirchengeschichtsunterrichts, SchH 11 (1981) H. 3, 21-27.

B. Jendorff, Von Inter-esse: Kirchengeschichtsunterricht, RpB 10/1982, 42-63 (=Jendorff 1982a).

W. Kinkel, Sinn und Aufgabe der Kirchengeschichte im Religionsunterricht, RpW 1968/69, 81-89.

J. Köhler, Kirchengeschichte - ein Schulfach? Bemerkungen des Kirchenhistorikers zur Aufgabe des Kirchengeschichtsunterrichts, ThQ 155 (1975) 232-243.

M. Kwiran, Kirchengeschichte im RU: Alter Zopf, neue Masche, oder?, bb 19/1982, 43-46; in: Ders., Religionsunterricht konkret. Teil II, Braunschweig 1986, 37-40.

G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, ThPTh-ThPr 21 (1986) 327-342.

A. Läßle, Entwurf kirchengeschichtlicher Lernziele, rhs 16 (1973) 108-114.

G. Lindner, Fachdidaktische Umsetzung kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984, 203-223.

E. Linnemann, Die Funktion der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Didaktische Überlegungen und methodische Konsequenzen, in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht unterwegs. Zu Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. Festgabe für Helene Ramsauer zum 65. Geburtstag, Hamburg 1970, 65-75.

E. Marggraf, Kirchengeschichte im Religionsunterricht eine Verlegenheit!?, entw. 4/1976, 4.

J. Mehlhausen, Die Bedeutung der Theologiegeschichte für den Religionsunterricht. Zur Standortbestimmung einer theologischen Disziplin im Umfeld der allgemeinen Religionspädagogik, EvErz 30 (1978) 308-320.

B. Mestel, Kirchengeschichts- und Geschichtsunterricht - Konfrontation oder Kooperation?, in: U. Distler u.a., Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Bausteine für den Evangelischen Religionsunterricht in der Haupt-, Realschule und im Gymnasium, Heilsbronn 1984, 5-12.

J. Ohlemacher, Die Geschichte der Kirche als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik, in: J. Ohlemacher und H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988, 202-225.

R. Padberg, Problematik und Sinn der Kirchengeschichtskatechese, KatBl 93 (1968) 641-646.

E. Paul, Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Inhalte religiösen Lernens. Referate und Protokolle des Kongresses der »Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten« (SPTh 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1977, 198-204.

E. Paul, Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - ein Hinweis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?, RpB 10/1982, 3-19.

A. Philipps, Kirchengeschichtsunterricht nach dem Konzil, KatBl 96 (1971) 528-536 (=Philipps 1971a).

A. Philipps, Voraussetzungen und Probleme der Lernzielbestimmung des kirchengeschichtlichen Unterrichts, rhs 17 (1974) 143-147.

E. Rabenau, Emanzipatorischer Religionsunterricht und Kirchengeschichte, in: B. Jendorff und G. Schmalenberg (Hg.), Sichtweisen in Theologie und Religionspädagogik. Festschrift Marie Veit (GSThR 1), Gießen 1981, 142-186.

G.W. Rammenzweig, Der Stellenwert von »Traditionen« im Religionsunterricht, ThPr 6 (1971) 325-337.

M. Rosowski, Religion und vergangene Gegenwart. Probleme kirchlicher Zeitgeschichte in Wissenschaft und Unterricht, Rh 1988, 269-271.

E. Schering, Gefahrenmomente des kirchengeschichtlichen Unterrichts, EvErz 20 (1968) 232-238.

Th. Schmall, Die Behandlung kirchengeschichtlicher Themen in der Volksschule, Wort 1986/87, H. 1, 1-14; H. 2, 1-10.

H. Schröer, Theologiegeschichte in der Sekundarstufe II, EvErz 30 (1978) 342-358.

H.R. Seeliger, Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen. Zur Bestimmung von Lernzielen des Kirchengeschichtsunterrichts, KatBl 106 (1981) 193-201.

- H.R. Seeliger*, Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?, RpB 22/1988, 3-15.
- W. Simon* [Arbeitskreis »Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens«], in: *G. Stachel u.a.*, Inhalte religiösen Lernens (SPTb 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1977, 223-225.
- A.H. Stark*, Kirchengeschichtsunterricht als Friedenserziehung, RpB 10/1982, 100-112.
- J. Stemmrich*, Zwischen Faktenwissen und Lebensmöglichkeiten. Erinnerungen, Erwägungen, Anmerkungen eines Berufsschullehrers im Ruhestand zur Behandlung kirchengeschichtlicher Themen, KatBl 106 (1981) 186-192.
- E. Sturm*, Didaktische Probleme des Kirchengeschichtsunterrichts, in: *G. Ruhbach* und *E. Sturm*, Umgang mit Kirchengeschichte (Fernstudienlehrgang für evangelische Religionslehrer. Block IV. Kirche und Kirchengeschichte. Studienbrief IV/1 [Neuausgabe des früheren Studienbriefes Nr. 15]), Tübingen 1974, ²1978, 47-67.
- M. Veit*, Hermeneutische Aufgaben des kirchengeschichtlichen Unterrichts, in: *B. Jendorff* und *G. Schmalenberg*, Tradition und Gegenwart. Ernst Schering zum 60. Geburtstag (Theologie und Wirklichkeit 5), Frankfurt a.M. 1974, 235-245.
- G. Waidner*, Die kirchengeschichtliche Katechese in der Hauptschule, Oberrheinisches Pastoralblatt 69 (1968) 134-146; wiederabgedruckt in: *A. Assel* und *J. Müller* (Hg.), Religionsunterricht und Glaubenswirklichkeit. Zur Theorie und Praxis der religiösen Unterweisung in der Grund- und Hauptschule, Karlsruhe 1969, 90-102.
- M. Widmann*, Kirchengeschichte im Unterricht, EvErz 26 (1974) 306-319.
- M. Widmann*, Kirchengeschichte der Leidenden. Anregungen zu kirchengeschichtlichen Themen in der Sekundarstufe I und II, ru 5 (1975) 53-60.
- M. Widmann*, Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und heute dringlich?, entw. 4/1976, 5-9.14.
- G.B. Winkler*, Die »Fachrepräsentanz« der Kirchengeschichte im Lehrplan des Religionsunterrichtes, CpB 99 (1986) 466-468.