

Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens

// Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik¹

1 Problemanzeige

Intentionen und Inhalte des Religionsunterrichts sind vielfältiger geworden. So gehen bspw. die Notwendigkeit interreligiösen Lernens mit dem Dialog verschiedener Kulturen und das Erfordernis ethischen Lernens in globaler Perspektive (»Weltethos«) und die entsprechende Förderung der Pluralismustoleranz weit über die »klassischen« Inhalte des Religionsunterrichts hinaus; damit wird zugleich der Gestaltungsspielraum für den Kirchengeschichtsunterricht eingeschränkt.

Religions- und Kulturgeschichte werden thematisch. Die herkömmliche Bezeichnung »Kirchengeschichte im Religionsunterricht« erweist sich dann als zu eng; wir sprechen von der geschichtlichen Dimension religiösen Lernens; sie durchbricht zugleich die Eingrenzung auf das Lernfeld »Schule«.

In diesem kurzen Beitrag soll es um die Ausführung von *drei Thesen* gehen: (1) Angesichts des angezeigten Problems ist die ohnehin fragwürdige genetische Ableitung eines kirchengeschichtlichen Themas aus einem zeitlich vorhergehenden aufzugeben; die Chronologie behält ein relatives Recht als Ordnungsfunktion. (2) Ursprünglich miteinander konkurrierende didaktische Strukturen des Kirchengeschichtsunterrichts sind miteinander zu verschränken. (3) Der neue biografisch-lebensgeschichtliche Ansatz führt nicht notwendig zu einer personalisierten Sicht der Geschichte und bedeutet daher keinen Rückschritt zu den sog. *exempla fidei*.

2 Konzeptionelle Voraussetzungen

2.1 Was ist Kirchengeschichte?

Geschichte meint einmal das Geschehen selbst und seine Wirkungen, sodann die Darstellung und Deutung des Geschehens. Die Deutung setzt voraus, dass das Geschehen in Geschichten verdichtet tradiert wird. Das Evangelium vermittelt sich »in, mit und unter« Geschichten, und zwar von Geschichten, die innerhalb und außerhalb des privaten, öffentlichen und kirchlichen Christentums spielen. Die Wirkung des Evangeliums betrifft nicht nur die Kultur, Musik, Literatur und bildende Künste, son-

1 Gert Otto zum 75. Geburtstag!

den ebenso die ökonomische und gesellschaftliche Basis. Der Grund dafür, dass das Evangelium nur in Spannung zu pluralen Geschichten wahrgenommen werden kann, liegt darin, dass das *eine* Evangelium unterschiedliche Interpretationen zulässt. Der Glaube hat daher plurale Gestalt und kommt faktisch nur in konfessioneller Ausprägung vor.

Die pluralen Geschichten lassen sich nicht in profane und evangeliumsgemäße Geschichten aufteilen, sondern die Geschichten, die während einer bestimmten Dauer die Geschichte ausmachen, sind durch unsere Erkenntnisweise insgesamt profan. Zur Geschichte gehört gleichursprünglich die Deutung der Geschichte (nicht das bloße Faktum). Bei der Deutung muss der Interpret zunächst Sinn einlegen, um den Ablauf von Ereignissen und Prozessen verstehen zu können. Die Intention der in Geschichten verdichteten Ereignisse und die Intention derer, die sie zu deuten versuchen, stehen in einem dialektischen Verhältnis.

Die Perspektive, die Verstehen und Darstellung der Geschichten leitet, bestimmt den theologischen Charakter der Kirchengeschichte als Disziplin. Die Frage nach dem Evangelium, nach der Verheißung von Befreiung und Versöhnung, ist ein hermeneutischer Schlüssel zur Auswahl und Beurteilung von Geschichten, zur theologischen Urteilsbildung. Wie sind Menschen einer bestimmten historischen Situation der ihnen zugeeigneten Freiheit gerecht geworden? Die Einheit der aus pluralen Geschichten bestehenden Geschichte hängt von dem einen Evangelium ab; sie ist Inhalt der christlichen *Hoffnung*, diese Einheit ist daher das Ergebnis des eschatologischen Handelns Gottes. *Faktisch* haben wir es mit einem Beziehungsgeschehen pluraler Geschichten zu tun. In didaktischer Hinsicht gehören die Lernenden in dieses Beziehungsgeschehen hinein; denn die Geschichte stellt sich nicht an sich dar, sondern im Zusammenhang mit Verstehen und Lernen.

Die Vernachlässigung der geschichtlichen Dimension des Lernens ist nicht nur ein Zeichen schlechter Theologie, sie bedeutet vielmehr einen Verlust an Identität.

2.2 Die Ordnungsfunktion der Chronologie

Den pluralen Geschichten entsprechend gibt es eine Vielzahl von Zeiten. Erlebte Zeit gibt es nur im Plural. Sie ist immer Zeit für dieses oder jenes, Zeit von Ereignissen, Handlungen und Systemen. Jedes Geschehen hat seine Zeit (Koh 3,1–8). Nur Ereignisse, die im Sinne von Ursache und Wirkung aufeinander bezogen sind, haben ein festes Bezugssystem von früher oder später; aber nicht alle Ereignisse stehen in einem kausalen Zusammenhang. Daher lassen sich auch nicht alle Themen kausal auseinander ableiten und verknüpfen.

Wir lernen den Umgang mit der Zeit als Orientierungsmittel, um gemeinsam leben und handeln zu können. Wir lernen, Ereignisse in die Abläufe von Prozessen einzuordnen und die Zeitmodi zu unterscheiden. In Ansätzen verstehen wir den *Übergang von den erlebten Zeiten zur historischen Zeit*. Bei diesem Übergang spielt die *Generationenfolge* eine Rolle: Zeitgenossen, Vorfahren, Nachfahren. Darüber hinaus ist die *Spur* ein Bezugssystem, das sich mit Datierung verbinden kann (»Spuren der Vergangenheit«). Wir gehen von der Gegenwart aus und verfolgen die Spuren anhand von Fragmenten, Ruinen, Dokumenten und Zeitzeugen zurück.

Im Sinne einer solchen Ordnungsfunktion ist die Chronologie in Lernprozessen sinnvoll, nicht aber als durchgängiges didaktisches Prinzip der Themenauswahl und -Verknüpfung.² Diese These spricht nicht dagegen, historische Studien in ihre zeitlichen Abläufe einzuordnen.

Das Evangelium hängt nicht an diesem Ordnungsprinzip: Es *unterbricht* vielmehr die Kontinuität der Geschichte. Das dem Evangelium entsprechende Zeitverständnis ist kairologisch-eschatologisch (»Heute ist der Tag des Heils«). Es bezieht sich auf die Differenz von alter und neuer Zeit; es hat die Zeitenwende zum Inhalt (2Kor 5,17). Diese Zeit veraltet nicht und will sich in immer mehr Lebensgeschichten durchsetzen.³

2.3 Didaktische Kriterien

Die »Stofffülle« hat dazu beigetragen, das didaktische Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens schon früh auf die Kirchengeschichte zu übertragen. Die heftige Diskussion hat zu dem Ergebnis geführt, dass das Exemplarische im Bereich der Geschichte als das *Repräsentative* namhaft zu machen ist. Die Auswahl kirchengeschichtlicher Themen resultiert aus der Überschneidung dreier Determinanten: dem Bedürfnis der Lernenden, der gesellschaftlichen und kirchlichen Situation und der »Sache« in ökumenischer Perspektive. Repräsentative Themen stellen symbolische Verdichtungen, Wende- und Knotenpunkte, Brennpunkte dar und gehen in vielen Fällen auf Schlüsselerfahrungen zurück; sie betreffen zugleich die Gegenwart.

Nicht jedes geschichtliche Geschehen hat zu jeder Zeit diesen Gegenwartsbezug. Es hat seine Zeit, in der es die Gegenwart betrifft. Wenn ein Ereignis sich *jetzt* erschließen lässt, geschieht das auf Grund einer bestimmten geschichtlichen *Konstellat*ion. Diesen Vorgang kann man nicht allein aus dem Ereignis selbst verständlich machen. Der Interpret deckt die Korrespondenzen auf. Für die (Missions-)Geschichte Lateinamerikas hat erst die Befreiungstheologie den Gegenwartsbezug eröffnet. Das Interesse an Franz von Assisi steht im Zusammenhang mit der ökologischen Krise. Es ist die »Kunst« des Didaktikers, solche Konstellationen zu entdecken. Seine Arbeit würde durch eine »Hermeneutik sich ereignender Konstellationen« (Walter Benjamin) erleichtert.

2.4 Allgemeine Intentionen

(1) Religiöses Lernen kann bewusst machen, dass religiöse Überlieferungen die Kultur, die soziale Umwelt und das gesellschaftliche wie politische Leben auf vielfältige Weise geprägt und die Erlebens- und Verhaltensweisen der Menschen bestimmt haben.

2 Vgl. Klaus König, Kirchengeschichtliche Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 182–202, hier: 198.

3 Vgl. Ingolf U. Dalferth, Gedeutete Gegenwart, Tübingen 1997, 249. Wir messen nicht »die Zeit«, sondern die Dauer von Abläufen und Prozessen (239).

- (2) Es kann helfen, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, insbesondere die Einsicht, dass der Einzelne von Vorgaben der Überlieferung lebt, die er reflexiv aneignen und weiterentwickeln oder kritisch abweisen kann.
- (3) Es kann die Erkenntnis fördern, dass zur Geschichte das Ereignis und seine Deutung gehört, die von der jeweiligen Gegenwart her erfolgt, dass daher der Prozess geschichtlichen Verstehens unabschließbar ist.
- (4) Es kann theologische Kriterien zur Deutung der Geschichte unter der Perspektive des Evangeliums vermitteln.
- (5) Es kann dazu befähigen, sich mit differenzierten, oft widersprechenden Traditionen und kirchlichen Institutionen auseinander zu setzen und Kriterien für eigene verantwortliche Entscheidungen zu finden.
- (6) Es kann probeweise Identifikationen mit dem Rollenangebot der Überlieferung ermöglichen und die Lebensformen von Christen früherer Zeiten entdecken helfen und in die Sicht der Gegenwart einbringen.⁴

3 Didaktische Strukturen des geschichtlichen Lernens

Diese Strukturen stehen in einem engen Verhältnis zu den allgemeinen religionsdidaktischen Ansätzen.

Wir unterscheiden den kerygmatischen und den erfahrungshermeneutischen Grundtyp, der letztere zeigt unterschiedliche Ausprägungen. Ich habe mehrfach die These vertreten, dass die traditionerschließende Unterrichtsform des hermeneutischen Unterrichts, die problemorientierte Form des ethischen Lernens und die symboldidaktische Form den integrativen Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen darstellt.⁵ Meine weiterreichende These lautet: Dieses Zusammenspiel gilt auch für die entsprechenden didaktischen Strukturen geschichtlichen Lernens.

(1) Der *traditionerschließenden* Unterrichtsform entspricht der eigenständige kirchengeschichtliche Kursus. Dieser wird um einen markanten Knotenpunkt oder um eine Schlüsselerfahrung herum aufgebaut. Sind Lernende in das Ereignis verstrickt, kann vom Kern des Themas her orientierendes Lernen notwendig werden. *Personen-, Ereignis- und Strukturgeschichte werden aufeinander bezogen.*

(2) In *problemorientierter* Sicht geht es darum, ein gegenwärtiges Problem oder einen Konflikt auf die Bedingungen hin zurückzuverfolgen, Gewordenes wieder ins Werden zurückzuverwandeln, um es perspekti-

4 Vgl. Peter Biehl, Art. Geschichte IX. Praktisch-theologisch, in: TRE 12 (1984) 674–681, hier: 678 (Lit.); Godehard Ruppert / Jörg Thierfelder, Umgang mit der Geschichte, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁵1997, 295–326, hier: 309f.

5 Vgl. Peter Biehl, Religionsdidaktische Konzeptionen, in: NHRPG, München ²2001.

venreicher wahrnehmen zu lassen. Daher werden dem Projekt kirchengeschichtliche Teilziele zugeordnet. Das Thema soziale Gerechtigkeit oder Armut lässt sich bspw. mit einem Kurs »Kirche und soziale Frage im 19. Jh.« verbinden.⁶

(3) Ordnen wir nicht die geschichtliche Hermeneutik der archetypischen unter und verstehen Symbole als ewige Urbilder, dann gehört die geschichtliche Dimension ebenso zur *Symboldidaktik*.

Sie verfolgt die Frage nach der Geschichte des Symbols »Wasser« oder »Brot/Mahl« unter kultur- und religionsgeschichtlichem Aspekt. Über das Problem der Identitätsbildung mit Hilfe religiöser Symbole geben psychohistorische Fallstudien Aufschluss. Symbolhistorische Studien in praktischer Absicht erweisen sich als fruchtbar bei der Aufgabe interreligiösen Lernens. Zu jeder Religion gehören grundlegende Überlieferungen, Riten und Symbole sowie sittliche Weisungen. Es entspricht den komplexen Herausforderungen der Praxis wie den Kennzeichen der Religion, wenn die drei genannten Möglichkeiten zur Erschließung der geschichtlichen Dimension in wechselseitiger Beziehung wahrgenommen werden.

(4) Hinzu kommt ein neuer *lebensgeschichtlich-biografischer Ansatz*, der mit dem Elementarisierungskonzept verbunden wurde (K.E. Nipkow, F. Schweitzer).

Zu diesem Ansatz gehört es, sich mit »religiös gehaltvollen Biografien auseinander zu setzen«; auch entsprechende Romane oder dokumentarische Berichte erlauben eine Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen sowie ein probeweises Aufnehmen auch für die eigene Person.⁷ Damit knüpft Schweitzer in gewisser Weise an die herkömmliche Art der Arbeit mit Lebensbildern an, die für die Zeit zwischen 1945 und 1965 für den Kirchengeschichtsunterricht kennzeichnend war. Sie führte zu einer personalisierten, ja, »erbaulich-erwecklichen« Sicht der Geschichte und wurde nach 1968 scharf kritisiert.

Worin unterscheidet sich die Arbeit mit Biografien neuer Art von den *exempla fidei*⁸ bzw. den Beispielgeschichten, die früher biblischen Texten zugeordnet wurden? Wir erläutern die Frage am Beispiel *Franz von Assisi*.

Im Konzept des jungen Gert Otto von 1953 wird die Lebensgeschichte von Franz von Assisi als eine realisierende Auslegung der biblischen Geschichte vom Reichen Jüngling in Anspruch genommen. Durch diesen Bezug zur Heiligen Schrift, an dem sich die theologische Sachgemäßheit des kirchengeschichtlichen Themas entscheidet

6 Vgl. Peter Biehl, Kirchengeschichte und themenorientierter Religionsunterricht, in: ders. u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1973, 7–43. Vgl. zusammenfassend: Folkert Rickers, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: JRP 6 (1990) 175–196.

7 Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (2000) 191–212, hier: 210f (Lit.).

8 Vgl. Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 31957, 16.

(Legitimationsfunktion), wird die historische Gestalt aus ihrem Kontext gelöst. Kirchengeschichte wird so zu einer »Sammlung von Beispielgeschichten«.⁹ Demgegenüber spielt das Verfahren, historische Ereignisse mit der Bibel in Beziehung zu setzen und dadurch gleichsam zu legitimieren, keine Rolle mehr: Am Widerspruch des Heiligen Franz erschließen sich vielmehr die Frömmigkeitsgeschichte und die sozial-politischen Verhältnisse des 13. Jahrhunderts. Seine Armutspraxis und Herrschaftskritik lässt die damaligen Machtverhältnisse erkennen. Seine innere Freiheit und neue Offenheit deckt die Sehnsucht, sich in Burgen und Palästen zu verschansen, auf; seine Welt-Freude steht quer zur Weltverachtung und zum Geschichtspessimismus der Zeit.

Die lebensgeschichtliche Darstellung wird heute stärker in die komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge einbezogen. Biografien können Beispiele sein, die »den Umgang mit anderen, der Umwelt, eine Deutung des Seins« in konkreten Zeitvollzügen dokumentieren. Die Arbeit mit Biografien weist nicht nur dem Subjekt eine zentrale Stelle zu, »sondern setzt es zugleich in Beziehung zu anderen«.¹⁰ Sie eröffnet damit Identifikationsmöglichkeiten. Wird der Zusammenhang mit der Ereignis- und Strukturgeschichte gewahrt, bietet die Lebensgeschichte einen erfahrungsnahen Ansatz.

Verändert hat sich nicht nur die Einordnung in den historischen Kontext, sondern auch die Interpretationsperspektive. Die Personen werden nicht als durch Geistempfang herausgehobene exempla fidei betrachtet, sondern in ihren Widersprüchen und ihrem Scheitern, in ihren irritierenden, zum Widerspruch herausfordernden Äußerungen wie in ihren Möglichkeiten, gelingendes Leben aufscheinen zu lassen, wahrgenommen. Der hermeneutische Schlüssel zur Interpretation ist die eigene Suche nach Identität. Die Auseinandersetzung erfolgt in der Dialektik von Nähe und Distanz. An erzählten Lebensgeschichten können die über sich hinausweisenden Erfahrungen christlicher Existenz entziffert werden.¹¹

(5) In anderer Weise verweist der *phänomenologisch-lebensweltliche Ansatz* auf die Notwendigkeit einer Verschränkung verschiedener didaktischer Strukturen. Phänomenologie beschreibt eine Wirklichkeit, als ob sie sich immer und überall so zeigen könnte. Die geschichtliche Dimension wird bewusst ausgeklammert. Da die geschichtliche Dimension aber für die christliche Religion und ihre Nachbarschaftsreligionen konstitutiv

9 Gert Otto, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Die Sammlung 1957, 32–43, hier: 42. Kritisch dazu: Peter Biehl, Die Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Herbert Schulze (Hg.), Wege zum Verstehen, Hamburg 1963, 129–150.

10 Christiane Looks, Biographien als Gegenstand von Religionsunterricht, Frankfurt a.M. u.a. 1993, 160f, 176.

11 Vgl. Christian Gremmels / Hans Pfeifer, Theologie und Biographie. Zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, München 1983. Es ist m.E. das beste Beispiel dafür, dass der biografische Ansatz nicht zu einer Personalisierung der Geschichte führen muss. Sie beziehen die interessante psychohistorische Studie von Clifford Green ein (21).

ist, ist die Wahrnehmung gelebter Religion in der Gegenwart mit der traditionserschließenden Unterrichtsform zu verbinden.¹²

4 Didaktische Prinzipien

Das Prinzip der *Selbsttätigkeit* (1) ist wie das der *Handlungsfähigkeit* (2) eng mit der Bildsamkeit des Menschen verbunden. Beide lassen sich am besten in Projekten einer »Spurensuche« im sozialen Nahbereich verwirklichen. Eine weitere Möglichkeit besteht in Gestaltungsaufgaben (»Wir bauen das Modell eines Klosters«; schreiben eine Leseszene; entwerfen die Vorlage für einen historischen Film ...).

(3) Die »originale Begegnung« (H. Roth) mit der Geschichte setzt voraus, dass Lernende in Geschichten »verstrickt« werden und als Beteiligte selbsttätig handeln können, bspw. bei der Pflege einer Gedenkstätte oder der Aufführung eines Theaterstücks. »Wir eröffnen eine Geschichtswerkstatt«, »wir gestalten eine Ausstellung«.

(4) Das Prinzip der *Narrativität* ist von besonderer Bedeutung, weil Geschichte als Erzählung präsent wird. Durch sie lassen sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichursprünglich erschließen. Die Erzählung von Geschichte stellt eine poetische Leistung dar.¹³ Diese hermeneutische Einsicht in die Struktur der Geschichte ist nicht in methodischer Hinsicht misszuverstehen, als sei die Lehrererzählung die vorrangige Form des Unterrichts. Narrativität lässt sich unterrichtspraktisch auf vielfältige Weise realisieren, bspw. durch Film, Hörspiel, Leseszene, Ton-Bild-Serie.

(5) Das Prinzip der Quellenarbeit steht nicht im Widerspruch zu dem der Narrativität; denn die Wahrheit der Erzählung muss sich immer wieder an Dokumenten bewähren lassen.

Überreste, Denkmäler, Berichte sind mögliche Materialien zur Erschließung der Vergangenheit. Der Historiker hat einen sehr *weiten* Quellenbegriff; dazu gehören alle Spuren, die menschliche Praxis hinterlassen hat. Die Auswahl und Deutung der Quellen ist allerdings von dem Leitfaden seiner Thematik bestimmt. Daher ist der Begriff der »Objektivität« der Quellenarbeit fragwürdig. Der Didaktiker arbeitet mit einem *engeren* Verständnis von »Quelle«, der sich auf historische Texte, Bilder und Gegenstände bezieht. Quellenarbeit ist mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit verbunden (Sek. II). Sie sollte in jedem Fall so angelegt sein, dass der Lernende sein historisches Wissen und sein Alltagswissen einbringen kann. Die verbalen Quellen können schülergerecht gestaltet, aber nicht so »geglättet« werden, dass alle Fremdheiten beseitigt sind. Wir nehmen nur das wahr, was irritiert. Die Lernenden sollen eigene Entdeckungen machen und zum selbstständigen Urteil befähigt werden. Bilder und

12 Vgl. zuletzt: Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, ZPT 53 (2001) 22–37. »Für den einmalig schöpferischen Charakter des historischen Geschehens hat die Phänomenologie kein Organ.« (Helmut Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2, München 1975, 39).

13 Vgl. Hans Weder, Neutestamentliche Hermeneutik, Zürich 1986, 399–405.

gegenständliche Überreste (Kirchen, Klöster, Pfarrbücher, Geräte) sind früher einsetzbar als verbale Quellen.

(6) Das Prinzip einer *Betrachtung der Kirchengeschichte »von unten«* ermöglicht eine Identifizierung mit den Besiegten, mit der Leidensgeschichte des Volkes, die Wahrnehmung der Geschichte aus der Perspektive der »Opfer« und der unabgeholten Verheißungen. Kirchengeschichte lässt sich nicht als »Erfolgsgeschichte« erzählen, ihre Darstellung ist vielmehr durch »gefährliche Erinnerung« (J.B. Metz) geleitet.

5 Zur Arbeit in der Geschichtswerkstatt

Die im letzten Abschnitt genannten Prinzipien kommen erst alle zur Geltung, wenn wir Impulse der »Oral History« aufnehmen.¹⁴ Sie richtet das Interesse auf die Alltagsgeschichten der kleinen Leute »vor Ort«. Die TeilnehmerInnen an Geschichtswerkstätten erhalten Spielräume zur selbsttätigen Spurensuche. Das Lebenswissen älterer Menschen erscheint nicht als »totes Material«, sondern führt zur Begegnung mit erlebter Geschichte. In einem solchen Dialog verstehen wir, wie Menschen in bestimmten Situationen und unter bestimmten zeitgeschichtlichen Umständen – geprägt durch ihre Religion – gelebt, gehandelt und gelitten haben. Die Verknüpfung der individuellen Lebensgeschichte mit kollektiven Erfahrungen kann durch das Gespräch und die anschließende Interpretation des Interviews wahrgenommen werden. Forschendes entdeckendes Lernen ermöglicht es, Geschichte als Prozess zu erfahren, in den wir selbst verwickelt sind.

So hat bspw. die Klasse einer Realschule in Stade ein fächerübergreifendes Projekt durchgeführt, in dem der Fall des Pastors Behrens untersucht und dokumentiert wurde. Dieser hatte jüdenfeindliche Aktionen der SA öffentlich angeprangert und war daraufhin von der SA zur Schau gestellt und misshandelt worden. Die Schülerinnen und Schüler fanden durch Befragung von Zeitzeugen heraus, wie die Kirchenleitung vorsichtig taktiert und wie ein mutiger Richter die Rädelsführer verurteilt hatte.

Ein solches Projekt, in dem die Befragung von Zeitzeugen durch die Interpretation von Dokumenten ergänzt wird, ist in der Durchführung anspruchsvoll; aber die didaktische Bedeutung ist sehr viel höher einzuschätzen als die üblichen Verfahren zur Förderung historischer Kompetenz. Zeiten des Umbruchs bieten sich für diese Arbeit besonders an: Die Stunde Null (1945), die Zeit des Wiederaufbaus, der Währungsreform, die Frage nach der Rolle der Kirche in der DDR und das Jahr 1989.

In den Abschlussklassen der Sekundarstufen kann die eigene Lebensgeschichte dokumentiert und erzählt werden (Biografiealben), um den

14 Vgl. Godehard Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart*, Hildesheim 1984, 143–152.

Übergang von den erlebten Zeiten zur historischen Zeit, die Verknüpfung der eigenen Geschichten mit der Zeitgeschichte vorzubereiten. In der *Erwachsenenbildung* ist dieser Ansatz wegen des höheren Alters der TeilnehmerInnen noch fruchtbarer. Hier kann aus erzählten Lebensgeschichten der Alltag im Faschismus lebendig werden.¹⁵ Die Intention ist es, die Lebensgeschichte *in* der Zeitgeschichte zu entdecken und so mit kollektiven Erfahrungen in Verbindung bringen. In einer Geschichtswerkstatt kann die *lokale Geschichte der Orts- und Kirchengemeinde* bearbeitet werden und sich bspw. auf die Aufgabe der Integration ostdeutscher Flüchtlinge in der Nachkriegszeit beziehen.

Dr. Peter Biehl ist Professor (em.) für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen.

15 Vgl. Dietrich Burggraf, Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«, in: JRP 5 (1988) 239–246. Vgl. Jörg Thierfelder, Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung, in: Hartmut Rupp / Heinz Schmidt (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung?, Stuttgart 2001, 127–141, hier: 133f.